

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



**“LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS ACADÉMICOS
A NIVEL SUPERIOR”**

TESIS

Que para obtener el grado de
**MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN**

Presenta

JAVIER TOLENTINO GARCÍA

Directora

Dra. María Mercedes Ruíz Muñoz.

Ciudad de México

2017

DEDICATORIAS

A

Pablo Latapí Sarre †

Carlos Muñoz Izquierdo †

Sylvia I. Schmelkes del Valle

María Mercedes Ruiz Muñoz. Directora de Tesis.

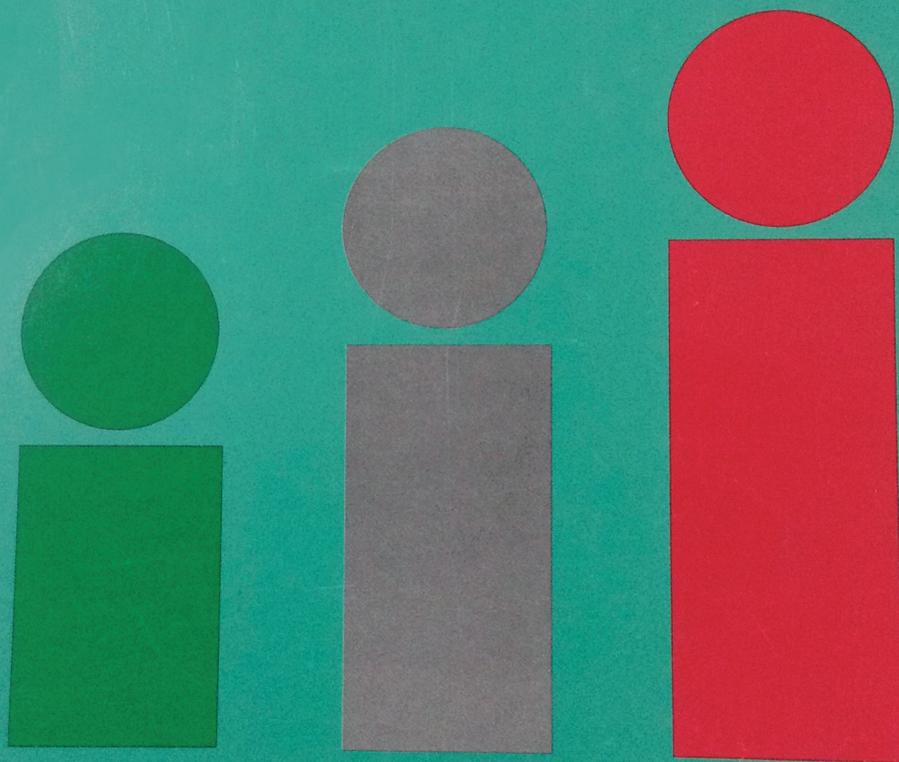
Por su cálido humanismo e interés en las personas

Por su inspiración creativa para la investigación educativa

Por sus acertadas asesorías

Por ser la fuente que incentivó la culminación de este trabajo

Gestión Académica de las
Instituciones de Educación Superior
La Formación de Directivos



Javier Tolentino García

ÍNDICE

A.- Introducción	6
B.- Análisis de los hechos y definición del problema	9
C.- La gestión académica en la educación superior	15
D.- Sistematización de la experiencia:	45
1. Objetivos 45	
2. Estructura. Competencias del Directivo Académico 45	
I. El análisis de la cotidianidad 53	
II. Las dimensiones de la gestión 59	
III. La cultura institucional 65	
IV. Los actores y conflictos 71	
V. El trabajo colegiado 78	
VI. Las innovaciones educativas 88	
3. Justificación 92	
4. Contexto 95	
5. Conclusiones finales y recomendaciones 99	
E.- Conclusiones	102
F.- Referencias	106
Anexos	
Anexo “A”. Etapas de la gestión académica. Diagrama de flujo para la selección de docentes. Elementos del proceso para remediar la reprobación. 120	
Anexo “B”. Diplomado: Competencias para la Gestión Académica de IES. 123	
Anexo “C”. Tipos de culturas institucionales escolares. 128	
Epílogo de Dedicatorias	129

A.- INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se muestra la reconstrucción de una experiencia laboral en el ámbito de la gestión universitaria, la cual se concretó en la publicación del libro titulado “Gestión Académica de las Instituciones de Educación Superior. La Formación de Directivos (2007), editado por El Colegio de Veracruz. México. ISBN 978-968-9525-00-4”, cuya portada se muestra en la página inicial. Sin duda, la reconstrucción y la sistematización de una experiencia laboral posibilita ampliar la mirada para observar los desafíos de la gestión educativa y las lecciones aprendidas en una universidad pública de México.

Las universidades y en general las Instituciones de Educación Superior (IES), hoy viven tiempos de incertidumbre y a la vez de grandes retos, como la cobertura, la calidad con equidad, la eficiencia terminal, la instrumentación de modelos educativos caracterizados por la flexibilidad curricular y la búsqueda de la formación integral de los estudiantes, entre otros.

Son responsables de atender esos retos de la educación superior los gestores que de acuerdo al organigrama de cada institución tienen las funciones relacionadas con el logro de la calidad, como por ejemplo, el Rector, el Director General, el Secretario Académico, el Jefe de Carrera. Todos los funcionarios o directivos de las IES, para fines de este trabajo se denominarán directivo académico. Este actor enfrenta la disyuntiva de realizar sus funciones desde el paradigma de la administración o desde el de la gestión, donde el primero se limita a concebir la escuela como una empresa o una fábrica, por lo que su idea de calidad es similar a la de una producción eficiente, es decir con los menos recursos posibles se pretende obtener una máxima productividad, mientras que la idea de calidad del paradigma de la gestión da prioridad a otros aspectos, donde el elemento central de la organización y el funcionamiento de la escuela es el aprendizaje. Más adelante, como parte del desarrollo del trabajo se abunda en las diferencias de dichas posturas.

Los directivos académicos de las IES tienen diversos perfiles profesionales, sin embargo, la dirección, que no administra, demanda un perfil profesional orientado a la gestión, especialmente académica. Y es allí, donde se han identificado diversas necesidades de formación de los directivos académicos en lo pedagógico y en la gestión educativa, que es el tema central de este trabajo, el cual se basa en la reconstrucción de **una experiencia laboral significativa, desarrollada en una IES.**

La experiencia de varios años en diferentes IES, promoviendo el desarrollo de la educación, la búsqueda de la calidad de la educación, a partir del estado de los conocimientos generados por la investigación educativa, fue posible observar y registrar el comportamiento y el desempeño de muchos directivos con distintas profesiones, por lo tanto, el producto de esta sistematización, aunado a la búsqueda de elementos teóricos y metodológicos, conforman el contenido de este documento, que persigue dar cuenta de la experiencia profesional desarrollada al interior de las IES.

Sin duda, la reconstrucción de la formación de los directivos plantea varios desafíos:

- 1.- Por un lado, identificar los contenidos requeridos para la formación de directivos académicos, con los cuales se promueva el desarrollo de competencias relacionadas con la gestión que demandan sus funciones.
- 2.- Diseñar secuencias de actividades para el desarrollo de seis competencias profesionales para la gestión académica, susceptibles de realizarse de manera independiente, a fin de coadyuvar en los procesos de planeación estratégica de las IES.

Para ello, se realizó una revisión documental y procesal de los conocimientos existentes en materia de gestión académica, a diferencia de las opciones de la administración educativa, a fin de poder identificar los planteamientos teóricos para la formación de los directivos académicos, delimitados en el marco del desarrollo de las competencias que demanda el cumplimiento de sus funciones, en el marco de procesos de planeación estratégica de las instituciones de educación superior. Además, partiendo de las características de una IES y del perfil de sus directivos académicos, se realizó un diagnóstico que permite la identificación de sus necesidades de formación.

Hay una interrogante que guía el contenido del trabajo de manera transversal ¿Cuáles son y cómo desarrollar las competencias, de los directivos académicos de una IES, a partir de la construcción colectiva de la gestión educativa y la planeación estratégica?, cuya respuesta es el principal aporte de la reconstrucción de esta experiencia laboral.

Las IES se enfrentan a un círculo vicioso: se requiere un directivo con cierto perfil, pero a la vez no hay instituciones u oferta educativa, diplomados, especialidades o maestrías que los formen previamente para dichas funciones. Por ende, la formación y/o el desarrollo de competencias en gestión académica se realiza en la práctica, cuando el directivo esta en funciones, lo cual posibilita la aplicación de los aprendizajes obtenidos, es decir, la vinculación de la teoría con la práctica, siempre con la intención de transformar la realidad.

Por último, el texto está organizado en los siguientes cuatro apartados, además de la introducción y las referencias bibliográficas, y que son:

- 1.- Análisis de los hechos y definición del problema.
- 2.- Revisión teórica sobre la gestión académica en la educación superior.
- 3.- El desarrollo de la propuesta.
- 4.- Conclusiones.

Cabe señalar que el apartado donde se desarrolla la propuesta de formación de los directivos académicos comprende diversos aspectos tales como: objetivos, estructura, justificación, contexto, metodología, resultados y consideraciones finales y recomendaciones. Finalmente, se incluyen diversos anexos que complementan la comprensión del proceso seguido.

B.- ANÁLISIS DE LOS HECHOS Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Las interpretaciones son diversas, y una de ellas es que después de los trágicos acontecimientos de 1968, en México se formó desenfrenadamente lo que se conoce como el Sistema de Educación Superior, caracterizado por una rápida expansión en el número de instituciones y de estudiantes. Ese fue el escenario de la década de los setenta y de los ochenta de acuerdo con (Kent, 1997). Después de una pausa, donde la cobertura se deja a las IES privadas, las tendencias del crecimiento ya se observan nuevamente, y se prevé de acuerdo con los estudios prospectivos alcanzar una cobertura de casi el doble, en un lapso de quince años (ANUIES, 2000). O como lo establece el programa sectorial de educación 2007-2012, al plantear como meta para el 2012 pasar de 15 a 18 entidades federativas con una cobertura de educación superior de al menos 25% (SEP, 2007).

Una fuerza motriz que impulsó la expansión de la educación superior fue la disposición del Estado para financiarla, según un esquema benevolente o de intercambio político que prevaleció hasta 1983. Las políticas gubernamentales se inclinaron más por el acomodamiento político y por el encauzamiento de la demanda estudiantil, que por programas de modernización educativa, a pesar del discurso retórico reformista que insistía en la planeación racional, la cual tuvo un débil correlato en las prácticas institucionales (Kent, 1997). Este autor concluye que el crecimiento del sistema de educación superior incluyó el surgimiento de nuevas instituciones públicas y privadas, la descentralización hacia los estados y distintas regiones del país, el aumento en el número de docentes, que estuvo marcado por la politización y la improvisación en las normas de formación.

Actualmente, el Sistema de Educación Superior en México está conformado por más de 1,500 instituciones públicas y privadas. Los diferentes tipos de instituciones o subsistemas son: Universitario, Tecnológico, Escuelas Normales, Universidades Tecnológicas y los independientes de la SEP. Se prevé un crecimiento de la matrícula para el año 2020, por lo que se necesitarán docentes y directivos con una adecuada formación (ANUIES, 2000; SEP, 2007).

Cada una de las IES cuenta con un organigrama donde es fácil identificar a la figura central que en muchos de los casos se denomina Rector, Director General o simplemente Director. Él es responsable de la calidad y la formación de los estudiantes por ser el directivo de **más alto nivel en la institución. Pero, dependiendo del tamaño de la institución, igualmente es fácil identificar al** responsable de la operación de las licenciaturas, posgrados o la educación continua. Este puesto generalmente se denomina, Vicerrector, Secretario Académico, Director Académico, Subdirector Académico, Jefe de Carrera o Coordinador.

Una vez identificados estos dos tipos de directivos al interior de las IES, responsables de lo académico de la institución, conviene preguntarse acerca del paradigma de su función. Chabolla (1998) afirma:

De la mano de la globalización de las economías, se ha venido planteando la educación como un asunto economicista, tecnológico y empresarial sujeta a criterios administrativos con estas mismas características... desde esta perspectiva es impensable un proyecto académico renovado y renovador. Si no cambia al mismo tiempo el enfoque administrativo de cada una de las IES que lo necesite. (p.19)

Los directivos de las IES tienen la función central de administrar la institución, pero corren el riesgo de limitarse a ello y de olvidarse o perder el rumbo de una dirección, entendida como el transitar un camino hacia determinado lugar. Así, el sujeto queda atrapado en la disyuntiva de administrar y/o dirigir. Situación determinante dadas las múltiples tareas de una organización tan compleja como la institución escolar, donde la cotidianidad de un directivo está más centrada en lo urgente que en lo importante, en los problemas menores que en lo trascendente. Es obvio que le dedica más tiempo a lo administrativo que a lo académico.

En las universidades o IES hay varios directivos académicos, lo que agrupa tanto al Rector como al Vicerrector o Secretario Académico y al Director de una Facultad o Departamento, además se pueden encontrar:

- Jefes de la Carrera
- Subdirectores de Licenciatura
- Coordinadores de Carrera

En la práctica cotidiana de numerosas IES, todavía lo administrativo está por encima de lo académico, porque el personal directivo no siempre está debidamente seleccionado, formado, ni actualizado, por lo que con frecuencia, no queda más remedio que improvisarlo. La ausencia de formación se refiere a dos aspectos: en docencia, ya que el personal directivo de muchas IES no tiene formación en didáctica, pedagogía o ciencias de la educación, aunque sus funciones consisten en decidir asuntos relacionados con lo anterior, y en gestión educativa, porque el personal directivo conoce y ejerce cotidianamente una administración de tipo empresarial y no educativa. (Chabolla, 1998, p. 21)

Una vez que se han identificado los puestos que son responsables de operar una licenciatura, posgrado o la educación continua de una IES, el segundo paso es identificar su perfil profesional, el cual generalmente es el de la propia profesión. Algunos ejemplos serían:

- Dirige la carrera de agronomía, un agrónomo.
- Dirige la carrera de derecho, un abogado.
- Dirige la de ciencias políticas, un abogado
- La de comercio, un licenciado en administración.
- La de medicina, un doctor con alguna especialidad.
- La de ingeniería, un ingeniero en cualquiera de las especialidades.

Como puede observarse, dado los grados de especialidad, la agrupación de la oferta de estudios al interior de las IES o la evolución de las disciplinas, no siempre se tiene una correspondencia exacta de los estudios cursados con la carrera de la cual se es directivo. Asimismo, quizás en algunos casos, estos directivos han cursado estudios de posgrado en su propia disciplina, y a lo largo de su trayectoria académica, fundamentalmente a través de la docencia, han participado en cursos de actualización docente.

Su característica principal es que de los directivos académicos, según la denominación aquí empleada, dependen los docentes que imparten las asignaturas o módulos del plan de estudios. Ocupan los cargos superiores al de los docentes, lo que los convierte en los responsables de dirigirlos, no simplemente administrarlos, a fin de que se logre la calidad de la educación, del acto educativo o del proceso de formación del estudiante, que es finalmente la meta de la docencia.

Hasta aquí, hay dos temas que convergen: por un lado, el crecimiento del sistema de educación superior, el cual trajo como consecuencia una ausencia en la calidad¹, sobre todo cuando el crecimiento fue desordenado o improvisado en lo referente a los criterios de acceso, definición de la oferta de estudios, previsión del financiamiento requerido y la contratación de docentes, sobre todo profesionistas recién egresados y sin experiencia profesional. Y por otro, la necesidad de una formación o desarrollo de competencias para los directivos de las IES. En virtud de que las competencias de los directivos académicos giran en torno a la docencia, es pertinente realizar una mirada general a la problemática, del nivel de desempeño de los directivos. Es decir, entre más grande es la institución y diversificada su oferta de estudios, la estructura organizacional se torna compleja no sólo por la cantidad de recursos humanos que intervienen en los distintos procesos administrativos, sino por lo cualitativo de sus funciones, que de manera general, se agrupan en torno a la meta del logro de la calidad de la educación, donde el directivo académico tiene esa función central.

El crecimiento acelerado del sistema de educación superior ha conllevado a la creación de nuevas instituciones, públicas y privadas, aunado a la poca claridad de los procesos de ingreso del personal académico, lo cual no ha sido acompañado de programas específicos de formación de docentes, propiciando así la coexistencia de múltiples prácticas pedagógicas, las cuales ponen en duda su eficacia. Por lo tanto, siguiendo a Rueda y Canales (1992) en una investigación de tipo cualitativo, encuentran que la función de la clase se reduce al uso de la exposición para ocupar el tiempo sin una rigurosidad en el manejo de conceptos, ni la exhaustividad en el tratamiento de los temas; a proporcionar la información que se preguntará en el examen; y a la creación de un clima de simulación del manejo de conceptos clave, favorecido por el tipo de preguntas y de respuestas, tanto de la clase como de los exámenes.

Ante esta realidad de la docencia, los autores señalan que.

¹ De acuerdo con Kent (1997) a lo largo de los ochenta aparecen en el debate de la educación latinoamericana temas que antes apenas se habían insinuado, tales como que en el contexto de la crisis económica de esos años, quedó de manifiesto para algunos sectores como el gobierno, los grupos empresariales y los medios de comunicación que los patrones prevalecientes de expansión, financiamiento y gestión de la educación superior habían llegado a su límite concebido en términos de baja calidad y pertinencia del servicio, entre otras explicaciones.

“se observó una ausencia de coordinación académica que garantizará, por lo menos, la correspondencia entre los programas oficiales y lo ocurrido en la clase, y este hecho puede ser válido para otras situaciones y aspectos. Si se pretende lograr una gestión concertada que propicie la formación profesional integral, este problema debe atenderse desde las instancias institucionales académicas y directivas. No nos referimos a los procedimientos burocráticos de planeación que han prevalecido en la conducción de las organizaciones escolares, donde la naturaleza jerárquica de las decisiones sólo les permite quedarse a nivel formal e impide que los efectos de cualquier medida lleguen al nivel de las prácticas cotidianas”. (Rueda y Canales, 1992, p.244-245).

En otro contexto académico, Rueda y Canales (1991) también encuentran distintos problemas, los cuales comparten la escasa organización y/o dirección del trabajo académico con referencia al currículo, que propicie el conocimiento e intercambio entre profesores de una misma materia y de otras afines, para superar las dificultades creadas por el tipo de contratación, entre otros. Más adelante agregan, en general, falta de coordinación académica para adecuar grupos, horarios y situaciones de enseñanza, así como para llevar el seguimiento del trabajo de los profesores y del aprendizaje de los estudiantes.

Es decir, hay una docencia tradicional, la cual no coadyuva al logro de una formación integral de los estudiantes o de la calidad de la educación. Ante esta realidad, hay distintas opciones para modificarla, una de ellas transita por la vía del desarrollo de competencias por parte de los directivos académicos, bajo el supuesto de que mediante el desarrollo de sus funciones se podrán modificar muchas de las variables relacionadas con la práctica docente.

Por lo tanto, el reto de la calidad de la educación superior, supone diversas estrategias para lograrlo, una de ellas en un nivel macro, es el desarrollo de competencias por parte de los directivos quienes tienen la responsabilidad de dirigir a las instituciones hacia un desarrollo, acorde con lo marcado por las políticas educativas, en este caso, la *evaluación* y la *acreditación*.

Como puede deducirse, se evade la tentación de muchas de las políticas educativas, y de algunos especialistas en educación y de los directivos inspirados en el sentido común, de instrumentar procesos de capacitación o de formación de los docentes. Al contrario, ésta se realizará en la práctica y estará a cargo de cada uno de los directivos. Así, el problema también se concibe desde la intersección de los conocimientos de la gestión y de las escuelas efectivas, **que encuentran en el directivo el eje para la calidad.**

En el marco de la crisis económica de la década de los ochenta, ante el consenso en el deterioro de la calidad, surge la necesidad de refinanciar la educación superior, pero no se trata de otorgar más recursos, sino de modificar la manera de obtener y ejercer el gasto educativo, sobre la base de resultados en la calidad. A partir de ese momento, 1989, adquiere carta de naturalización la necesidad de evaluar a las IES (Kent 1997). Se instrumentan una serie de políticas, organismos y mecanismos tendientes a evaluar al sistema de educación superior, a las instituciones, a los profesores y a los programas académicos, tanto de licenciatura como de posgrado.

En conclusión, muchos de los directivos llegan al cargo por una serie de méritos, pero uno no considerado; o que no se cubre es el de la **formación como directivo**, es decir, la mayoría no ha cursado estudios específicos para el desarrollo de las funciones de dirección académica que implica dicho cargo. Entonces surgen varias preguntas:

- **¿De dónde partir, de la teoría o de la práctica, para que los directivos de las IES cumplan con las funciones de sus cargos y de las instituciones, según los retos y desafíos actuales?**
- **¿Cómo encontrar el equilibrio entre las funciones de administración y las de gestión que permitan dirigir a las IES hacia un desarrollo institucional, académico y curricular?**
- **¿Cuáles son las competencias iniciales que deben desarrollar los directivos académicos?**

Desde un punto de vista más teórico, Schön (como es citado por Martín, 1997, p. 20) ante la identificación del sentido de la intervención educativa de los docentes, plantea la existencia de dos tipos de racionalidades, la técnica y la práctica, mismas que se pueden inferir para el desarrollo de las funciones de los directivos académicos.

La **racionalidad técnica** se refiere al técnico especialista que aplica con rigor las reglas derivadas del conocimiento científico. La **competencia profesional** consiste en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática a la solución de problemas instrumentales de la práctica. La **racionalidad práctica** concibe al profesional como un práctico autónomo que reflexiona, toma decisiones y crea su propia intervención. No es ésta la actitud más común de los docentes.

Entre las diversas opciones sobre qué hacer ante las situaciones complejas de la realidad, subyace la intención de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica. Pero más que una intención, se requiere de una competencia del práctico, lo cual para Schön (1992) implica tres procesos: conocimiento *en* la acción, reflexión *en y durante* la acción y reflexión *sobre* la acción. Precisamente, la propuesta del *practicum* surge de la crisis de confianza en el conocimiento profesional, es decir las dificultades que enfrentan los profesionistas ante los problemas de la práctica profesional, la cual se corresponde con la crisis en la preparación de los profesionales, en otras palabras, la crisis de las IES, lo que incluye a los docentes y a los directivos, en la formación de los estudiantes, de los futuros profesionistas.

Si los docentes que se han preparado para tal práctica profesional, enfrentan dificultades serias para resolver los problemas de dicha práctica profesional, los cuales no se resuelven con la aplicación de los conocimientos científicos y técnicos, con la racionalidad instrumental, qué se puede esperar de la práctica de los directivos académicos, los cuales no cuentan con una preparación previa, con conocimientos provenientes de las ciencias o la investigación. Hoy, las IES no puedan vivir sólo con las aportaciones del sentido común, y descalificar las aportaciones de las ciencias, ya no es factible no atender la formación de los directivos, y para ello, es necesario tomar en cuenta las aportaciones de la formación de profesionales reflexivos.

Aunado a ello, actualmente entre los retos y desafíos de las IES está la profesionalización de sus directivos, como es el caso de los planteamientos de la ANUIES (2000), o de autores como Martínez Rizo (2000). Así, esta sistematización de la experiencia en la formación de directivos académicos trata de aportar al desarrollo de las competencias requeridas por éstos, a fin de coadyuvar con las estrategias de cambio susceptibles de ser instrumentadas al interior de las IES, en la búsqueda del mejoramiento integral y el aseguramiento de la calidad.

C.- LA GESTIÓN ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una vez ubicados los directivos académicos como todos aquellos profesionales que a partir de ser docentes ocupan los puestos de director académico, coordinador de licenciatura o posgrado, jefe de carrera, entre otras denominaciones, según las IES. Y con el panorama de los diferentes tipos de IES, donde se encuentran claramente identificados aquellos puestos de los directivos académicos, así como las funciones que deberán desarrollar, se procede en este apartado a abordar la pregunta, ¿qué se conoce acerca del tema y/o problema?. Es decir, el estado de los conocimientos sobre la formación de directivos académicos.²

El primer termino es señalar el cambio de paradigma de la administración a la gestión. Al respecto, en primer lugar es necesario partir de que la educación se basa en los conocimientos generados en diversas disciplinas científicas cuyo objeto de estudio es el hombre o las actividades en torno a él. Y en este sentido, la administración aportó a la educación sus teorías y todo el conjunto de conocimientos producidos en su interior para la conformación de las diversas funciones y actividades que se realizan en una institución educativa. Así, la planeación, la dirección, la supervisión, la evaluación y el control, entre muchas otras áreas o procesos de la administración que inicialmente fueron creadas para el mundo empresarial fueron adoptadas para las instituciones educativas.

El supuesto era, que el gerente de una empresa era el equivalente al director de una escuela, por lo cual se realizaron múltiples esfuerzos para que tanto una escuela, como en general todo el sistema educativo, nacional o estatal, lograra la eficacia, optimizara los recursos humanos, planeara y supervisara el cumplimiento de las funciones.

Básicamente esos esfuerzos se concentraron en la capacitación de los directores o de maestros que algún día podrían realizar esa función. En las escuelas normales que a partir de 1984 ofertaron estudios de licenciatura se incluye la parte correspondiente a la administración escolar. Además de múltiples cursos en el marco de la actualización. Posteriormente aparecen los posgrados relacionados con la administración escolar. Para ello, ya las concepciones de la calidad total estaban presentes en todas las empresas o industrias de manera exitosa, en algunos países más que en otros, producto de la industrialización.

En segundo término, paralelamente al desarrollo de la administración y su aplicación en la educación, sobre todo en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) mientras esta avanzaba en cobertura, la educación superior, a partir de 1968, que se da un proceso de crecimiento sin precedente, comenzó a identificar la necesidad de planear su desarrollo, donde la presencia de la ANUIES juega un papel preponderante. Asimismo, es necesario destacar el avance de la educación superior en el terreno de lo

² Para el desarrollo de este apartado se procedió a una búsqueda bibliográfica a partir de las siguientes categorías: directivos, competencias directivas, directores, directores universitarios, académicos, gestión académica y coaching. Además del Internet, se consultaron catálogos de bibliotecas, los Estados del Conocimiento del COMIE, la Redalyc y el Iresie.

jurídico, donde se plantean distintas opciones para ocupar los puestos directivos. Desde la creación de Juntas de Gobierno que partir de planes de trabajo seleccionan a los Rectores, hasta la presentación de ternas para ocupar los puestos de directores de las facultades, surgidas de propuestas del conjunto de la planta docente (consejos técnicos o juntas académicas), todo ello, en las IES de carácter público.³

Por lo tanto, retomando la pregunta que guía este apartado, ¿qué se conoce acerca del tema y/o problema? Es decir, el estado de los conocimientos sobre la formación de directivos académicos. A continuación se desarrollan los apartados que dan cuenta de los conocimientos existentes al respecto, desde diversos ángulos. Es decir, se ha identificado que sobre el tema de la gestión académica de la educación superior, aunado a la formación de directivos, hay una serie de conocimientos directos e indirectos que han aportado al estado actual.

Legado Histórico

La escuela primaria y posteriormente en preescolar y secundaria, surge la figura del supervisor escolar. Rafael Ramírez (1968) refiere que las funciones sobresalientes que constituyen la supervisión, a diferencia de las propiamente del docente o de las directivas o administrativas son: actividades de inspección, actividades de dirección y conducción, actividades de perfeccionamiento cultural y profesional, actividades de investigación y funciones técnicas o administrativas. Para el director de escuela, la función es triple: docente, administrativa y supervisora.

Diversas investigaciones dan cuenta del no cumplimiento del rol del supervisor en términos de una gestión, limitando su función a lo administrativo. Se mencionan dos:

- 1.- El fortalecimiento de la función técnico-pedagógica del supervisor, que se puso en marcha en 1998 en el estado de Nuevo León, cuya concepción de gestión pedagógica partía de una premisa básica: **la calidad educativa ocurre en cada una de las escuelas, por ello los maestros deben asumir el compromiso de cumplir con los propósitos educativos con el apoyo y orientación de directivos, supervisores, jefes de sector, asesores pedagógicos y cuerpos técnicos en general.** El punto de partida es que los supervisores no apoyan académicamente a los docentes ni toman parte del mejoramiento de la escuela, ya que privilegian actividades rutinarias de control administrativo... la falta de procedimientos efectivos de evaluación de los supervisores, las precarias condiciones de trabajo o la inexistencia de equipos de supervisión con capacidad de apoyo. (Conde, 2002, p. 38-41)

³ Los interesados en conocer esta parte normativa entre los órganos colegiados de las universidades públicas y su correspondencia con procesos de planeación y toma de decisiones, como la aprobación de los planes de desarrollo institucional, que es una función de los directivos, de tipo académica, en parte, que es el tema de este trabajo, pueden consultar el capítulo VIII denominado “Planeación, gobierno y regulación del sistema” en el libro “La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance”; coordinado por Julio Rubio Oca. Editorial SEP y FCE.

2.- Una adecuada supervisión, más vinculada a la escuela que a las autoridades, evitará el riesgo de atomización en los proyectos escolares. Sin embargo, no se puede ocultar que el SNTE⁴ ha propiciado que los supervisores y directores sean los instrumentos para el control y sometimiento del magisterio. Al revisar la función de los supervisores, en el caso de la secundaria, comentan las maestras entrevistadas que hay dos tipos de supervisión: la académica y la administrativa, la primera la llevan a cabo los jefes de enseñanza y la segunda los supervisores de zona. Los supervisores administrativos se encargan de evaluar a las escuelas en relación a las instalaciones, el equipo con el que cuenta la escuela, los materiales de los laboratorios y talleres, las cuentas de las cooperativas, en tanto que la supervisión académica en las secundarias técnicas organizan reuniones académicas bimestrales y asesoran a los maestros en la elaboración de proyectos técnicos, producción de objetivos técnicos, representación gráfica de resultados, así mismo recogen información sobre estilos de enseñanza, problemas en el aula, desarrollo de los programas oficiales pero esa información no se utiliza para influir en la toma de decisiones sino que es archivada y obtener estadísticas. (Gómez, 2002, p. 50-52)

Como se puede observar, históricamente las escuelas de educación básica tienen directores y subdirectores, como parte de su organigrama, figuras de las cuales dependen los docentes y que son los máximos representantes de la institución, es decir, los responsables de dirigirla, de toda su organización y funcionamiento. Sin embargo, también existen las supervisiones escolares, de las cuales depende un conjunto de escuelas, donde el supervisor, tiene funciones de tipo administrativo y pedagógico, aunque como lo demuestran las investigaciones mencionadas anteriormente, han dejado de lado el apoyo (asesoría) pedagógica para centrarse en la administración, por lo cual se requiere de un cambio hacia el paradigma de la gestión, lo cual posibilitaría mejorar la calidad de la educación. El supervisor es uno de los directivos de las escuelas de educación básica y su función fundamental es lo académico, pero hasta aquí, sólo se ha identificado la necesidad de que cubra una función pero no los contenidos para el desarrollo de las competencias que le permitan desempeñar de manera relevante su cargo, que es uno de los objetivos de este trabajo.

Por otro lado, Ezpeleta (2001) expresa que el discurso de la reforma educativa impregna, el universo de los maestros y el estudio de la escuela primaria mexicana. Aunque el estudio de las reformas y el cambio en las escuelas tienen una tradición de varias décadas en los países desarrollados, actualmente hay una preocupación por entender el poco impacto significativo, la escasa permanencia de los cambios impulsados, o lo que algunos denominan el fracaso de las reformas.

⁴ Por supuesto, es necesario señalar la intervención del SNTE quien con su injerencia, colonización en palabras de Ornelas (2008), de la SEP, como parte de su control y en el marco de la concepción corporativa de los sindicatos, fue logrando que los puestos de los supervisores escolares fueran asignados por ellos, haciendo actualmente complejas las posibilidades de que los actuales supervisores sean capaces de realizar las distintas funciones que demanda la escuela.

En América Latina, la preocupación por estos temas, es reciente y tiene pocos antecedentes. Tradicionalmente los sistemas educativos organizaron sus procesos de cambio confiando en la eficacia de sus propias estructuras para “bajar” orientaciones, directivas o programas. Sin embargo... ante los retos de la actual reforma o alentadas por ella, las administraciones ensayan nuevas formas de implementación alrededor de programas específicos... De ahí la oportunidad de proyectos en torno a “La gestión escolar como escenario...” Y agrega, la autora, con referencia a las escuelas, se ha estudiado que las innovaciones son claramente más factibles cuando ellas mismas las originan, si bien se advierte que la particular confluencia de factores que lo explican, limita sus posibilidades de ampliación o generalización. A la vez, cuando el cambio es inducido y se propone alcanzar escalas amplias de establecimientos, se encuentra reiteradamente la tendencia a resistirlo por parte de las estructuras escolares. Y es precisamente en esta concepción de cambio “de abajo hacia arriba”, donde la formación del directivo, aunado a la gestión, se convierten en el detonador de la calidad de la educación. Por ello, la importancia de sistematizar experiencias sobre la formación de los directivos académicos de las instituciones educativas, en virtud de que los cambios no surgen de manera espontánea.

Con relación a este tema. Zorrilla (1998, 2002) afirma que:

La riqueza teórica y metodológica que arrojó la década de los noventa respecto a concebirla escuela como una organización, donde cada una es diversa y singular dadas sus particularidades específicas que la hacen única. Esta centralidad de la escuela implica una revolución en las concepciones y prácticas de los directores y supervisores. Alude a la necesidad de re-significar el término gestión, el cual permite nuevas comprensiones sobre la institución escolar; y puede definirse como el proceso de transformación de la información en acción, por lo cual es más amplio que el de administración escolar. (p. 331-332)

Para cerrar, donde se disputan las posibilidades del cambio externo, impulsado con la participación del supervisor, o interno, gestado desde el interior de la escuela, (o desde ambas partes), la figura del supervisor, en contra de que se advertía la importancia de su función más allá del control o la administración, hasta la fecha se ha quedado congelada en la realización de acciones de carácter administrativo descuidando las pedagógicas, las de asesoría, que son las determinantes en el logro de la calidad de la educación.

Gestión y Calidad

El desarrollo de diversas ciencias como la sociología, la psicología y las ciencias administrativas, ha significado que actualmente se cuente con un conjunto de teorías que dan cuenta de diversos aspectos de

la realidad de las escuelas. Principalmente, el desarrollo de la administración de las empresas ha aportado diversos conocimientos a la administración escolar, tal como se representan en el siguiente cuadro:

Tabla 1

Dimensión Administrativa			
Finanzas	Recursos humanos	Marketing	Manuales de organización
Productividad	Capital humano	Competitividad	Sueldos e incentivos
Habilidades del sujeto			
Comunicación	Liderazgo	Asertividad	Capacitación
Resolución de conflictos	Coaching	Asesoramiento	Trabajo en equipo
Metas			
Productividad		Calidad	

El bagaje conceptual de la administración, expresado en el cuadro anterior, aporta a la dirección y organización de las instituciones educativas, pero no establece las diferencias con el mundo empresarial, al respecto, Pozner (2000) afirma que:

Hasta hace poco tiempo era común que las autoridades de las instituciones educativas definieran sus tareas utilizando el concepto de administración escolar. Su identidad profesional se tejía sobre la idea de ser administradores, y por su parte, la teoría clásica de las organizaciones ponía énfasis en la similitud de las escuelas con las empresas, al menos desde el punto de vista de la administración. Así, la administración escolar se definía con simplicidad como las actividades de planeación, instrumentación, coordinación, gestión y control de los servicios. (p. 7)

Sin embargo, el desarrollo epistemológico en torno a la administración escolar identificó las diversas patologías y desviaciones que ésta presenta, cuyos más evidentes signos son la burocracia, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la ausencia de la calidad, la carencia de sentido y la frustración personal.

La autora agrega que el “síndrome burocrático”, es decir, las ideas y prácticas alienantes del modelo administrativo, se tornan en el obstáculo contra las nuevas ideas y prácticas, desconfía de las propuestas de innovación y en ocasiones logra bloquear el cambio. Tratando de desarmar o reconstruir este pasado aún presente en la organización escolar de corte administrativo y confrontarlo con las nuevas formas organizativas como la de la gestión, presenta siete supuestos básicos y una conclusión:

1. La administración escolar dirige la educación como cualquier otra empresa.
2. La administración escolar regula rutinas.
3. La autoridad escolar y el control son ejercidos a través de indicadores formales.

4. La cultura rígida engendra estructuras desacopladas.
5. Las tareas se realizan por personas de manera aislada y hay escasez de equipos.
6. La administración escolar presenta restricciones estructurales a la innovación.
7. La administración escolar tiene una visión simplista de lo educativo.

La conclusión se refiere a que *hay una pérdida del sentido de lo pedagógico*, es decir, la cultura burocrática ha ocasionado que sea en las instituciones educativas donde menos se discute de educación. La estandarización reglamentaria, el control externo y formal, el desacople estructural, el desprecio de la cooperación, el bloqueo a la innovación, se resumen en una disociación entre lo pedagógico y lo administrativo. La magnitud de la disociación entre lo pedagógico y lo administrativo es compleja y de un alto costo en términos de calidad que actualmente ya no es posible sostener desde el punto de vista social. Un modelo que administra la escuela según principios abstractos y universales de administración desconoce lo específico de los procesos de aprendizaje, de las decisiones requeridas para enseñar como: identificar específicamente a la población, diagnosticar las necesidades de aprendizaje, diseñar y ajustar el currículo según competencias transversales, diseñar las tutorías específicas según las dificultades detectadas, elaborar indicadores específicos para medir procesos y utilizar la evaluación para retroalimentar la toma de decisiones. Resume sus aportes en el siguiente cuadro:

ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA
1.- Baja presencia de lo pedagógico	1.- Centralidad de lo pedagógico
2.- Énfasis en las rutinas	2.- Habilidades para tratar con lo complejo
3.- Trabajos aislados y fragmentados	3.- Trabajo en equipo
4.- Estructuras cerradas a la innovación	4.- Apertura al aprendizaje y a la innovación
5.- Autoridad impersonal y fiscalizadora	5.- Asesoramiento y orientación profesional
6.- Estructuras desacopladas	6.- Culturas organizadas y cohesionadas por una visión de futuro
7.- Observaciones simplificadas y esquemáticas	7.- Intervenciones sistemáticas y estratégicas

La diferenciación entre lo administrativo y la gestión, desde el punto de vista conceptual representa el estado actual de los conocimientos para comprender la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas, así como el rol de los directivos.

La administración y la gestión no son dos ciencias, ni conceptos independientes o que se sustituyan, más bien, a lo largo de un proceso histórico se puede identificar una especificación de la gestión educativa como campo teórico y práctico, entendido en función de la naturaleza de la educación en el marco del debate de las ciencias sociales. En la perspectiva histórica de la teoría administrativa, es posible delinear cuatro construcciones distintas de gestión educativa, también llamados paradigmas: **eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia.** (Sander, 1996, p. 56-59)

Aunque no es posible abundar en la explicación de cada uno de ellos, dado que sólo se pretende mostrar una parte teórica, siguiendo al autor, actualmente el desarrollo teórico lo sitúa en la identificación de un paradigma multidimensional de la administración de la educación, el cual se representa en el siguiente cuadro:

Dimensiones Analíticas	Dimensiones Sustantivas	Dimensiones Instrumentales
Dimensiones Intrínsecas	Dimensión Cultural (Relevancia)	Dimensión Pedagógica (Eficacia)
Dimensiones Extrínsecas	Dimensión Política (Efectividad)	Dimensión Económica (Eficiencia)

En el caso de la educación superior, los directivos académicos requieren aplicar estos planteamientos teóricos para que desarrollen sus funciones, más allá de sentido común. Por ello, la sistematización de la experiencia en la formación de directivos académicos en el campo de la gestión, aporta elementos al paradigma multidimensional de su actuación. Chabolla (1998) se pregunta: ¿qué problema representa el hecho de que en las IES predomine la administración de tipo empresarial sobre la educativa y los criterios burocráticos-administrativos sobre los académicos-formativos? La respuesta es porque existe un proceso de dosificación de los actores del proceso educativo, un proceso de mecanización a partir de la aplicación de recetas importadas de la visión empresarial, porque cada vez se capacita más y se educa menos, ya que se sacrifica lo teórico y metodológico de los planes de estudio, porque sólo se piensa en preparar recursos humanos para la producción y porque se está traicionando la misión institucional. (p. 22)

El directivo académico, el cual se ha identificado anteriormente, tiene ante sí que el fin último de sus acciones cotidianas es el logro de la calidad, a través de su correcta gestión, por lo que es imprescindible comprender y llevar a la práctica el concepto de gestión.

En la literatura relacionada con la experiencia en gestión y formación de directivos académicos, que es reciente en México, uno de los primeros eventos en 1991 es el de “La gestión pedagógica en los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas”, realizado en la década de los noventa, producto del desarrollo y consolidación de la investigación cualitativa aplicada a los ambientes escolares, que se venía realizando desde años atrás, empiezan a aparecer un conjunto de publicaciones sobre la gestión escolar. A la fecha, es un término que ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que buscan atrapar la complejidad y los múltiples ámbitos de las instituciones escolares. Algunas de ellas son:

A) Se entiende por gestión escolar el ámbito de la cultura organizacional de la escuela, conformada por directivos, el equipo docente, las normas o instancias de decisión escolar, los actores o factores que están relacionados con la ‘forma’ peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de los objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica la escuela. (SEP, 2004)

B) El concepto de gestión escolar, dado que está en construcción, se define más fácilmente por lo que no es, que por lo que es:

- La gestión no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye.
- La organización escolar, junto con la cultura escolar, es consecuencia de la gestión.
- La gestión requiere de un responsable, y para que sea adecuada, dicho responsable debe tener liderazgo, vinculado con el quehacer central de la escuela, que es formar a los estudiantes.
- La gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que pone a ésta en relación con el trabajo colegiado del personal y con las interrelaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa.
- La gestión es un sustantivo que denota acción creativa, supone cierta intencionalidad y direccionalidad de los sujetos involucrados.
- La gestión escolar se asocia con la planeación escolar, con el quehacer cotidiano en el que la planeación se va ejecutando.
- Las interrelaciones y la toma de decisiones no son por azar, sino por la intencionalidad colectiva, producto de las tradiciones y cultura de dicha colectividad.
- La gestión escolar tiene que ver con la generación de una identidad de la institución, con la identificación de quienes la conforman. (Schmelkes, 1996a, p.178)

La **gestión escolar** implica muchos ángulos, como el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva, pero a la vez dinámica, de las *formas* para lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, que es el de formar a los estudiantes. Dichas *formas* necesariamente tienen que ver con la manera como se toman las decisiones y, sobre todo, con el tipo de interrelaciones.

C) El término gestión escolar tiene muchas acepciones, se relaciona con “*management*”, término de origen anglosajón que se traduce como dirección, organización, gerencia, piloteo, entre otros. Entre las dimensiones que abarca está la participación, que considera a la gestión como una actividad de actores colectivos. Algunas formas de conceptualizar a la gestión son:

- Desde la teoría organizacional, es un conjunto de proceso teórico-prácticos, integrados horizontal y verticalmente.
- Son acciones desarrolladas por los gestores que pilotean amplios sectores organizacionales.
- Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración, en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas y a la innovación permanente.
- Tiene que ver con la gobernabilidad, con los problemas y la resolución de conflictos, y la necesidad de generar y ampliar el desempeño para la calidad.
- Considera la incertidumbre originada por los contextos de intervención cambiantes, de la imposibilidad de seguir considerando a los directivos y docentes solo como ejecutores (Pozner, 2000, p. 17).

Los retos de la educación superior, las características de los actores, los directivos, los docentes y los estudiantes muestran que estamos inmersos en tiempos y momentos de la necesidad de avanzar desde la educación hacia las profundas transformaciones que requiere la sociedad. Así, se ha llegado al punto de la necesidad de transitar desde un modelo de administración escolar, muy enraizado en el pasado y el presente, hacia un futuro caracterizado por la gestión educativa estratégica, tal como ha venido quedado evidenciado por la investigación educativa, entre ellas la que ha develado las aportaciones de la escuela, concretamente de la gestión, en contra de los factores externos, como se analiza a continuación.

El llamado Informe Coleman, fue un estudio que se realizó en Estados Unidos a mediados de la década de los sesenta y mostró el peso de las condiciones socioeconómicas, sociales sobre el de los insumos escolares, encontrándose un determinismo social que prevaleció en los estudios siguientes realizados en diversos países. Sin embargo, diversos cuestionamientos a dichos resultados fueron posibilitando la identificación de los factores internos y externos sobre el rendimiento escolar, lo cual también ha contribuido a lo que actualmente se conoce sobre la gestión escolar.

Durante varias décadas trabajamos en educación bajo el supuesto de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades de logro académico de los alumnos era tan fuerte que era muy poco lo que éste podía hacer para contrarrestarlas. Desde los años 50 hasta los 80, la investigación educativa había reforzado este supuesto... pero en los años recientes, y debido a un importante viraje en la investigación educativa, que diversificó sus metodologías, volvió sus ojos a la escuela y al sistema, cambió sus métodos y se pregunto sobre las variaciones en las características de la oferta y su papel en la explicación de la desigualdad educativa, hemos podido constatar que el operar del propio sistema educativo y de la escuela tienen un peso independiente de no poca importancia en la explicación de la desigualdad. (Schmelkes, 1996b, p.17).

Entre los factores que inciden en la calidad de la educación básica, se encuentran la oferta, la demanda y la interacción entre ambas. Forma parte de la oferta lo relativo a la calidad del docente, las características de la escuela y el sistema de supervisión. Aspectos centrales en el logro de la calidad de la educación. Es decir, entre las características de la escuela que inciden sobre la calidad de la educación básica, porque las escuelas de hecho varían en el logro de los resultados de aprendizaje entre sus estudiantes, dado que las variaciones existen, resulta vital identificar aquellas características que se asocian con buenos resultados y que son independientes de la demanda, de los estudiantes. Y una de ellas es la gestión escolar, cuyas características ha sido clasificadas de diversas formas (Schmelkes, 1996b, p. 18-21). La clásica es la del movimiento iniciador que se ha denominado de las escuelas efectivas.

Al realizar una revisión del conocimiento actual sobre los factores determinantes de la efectividad escolar, con base en el análisis de escuelas seleccionadas, a partir de su alto grado de efectividad, hay once factores clave identificados, los cuales guardan relaciones de interdependencia y, en muchos casos, son mutuamente dependientes, constituyen antecedentes útiles para quienes estén interesados en promover la efectividad y el mejoramiento escolar, incluso para los que diseñan procesos de autoevaluación y supervisión de las instituciones educativas. (Sammons *et al*, 1998, p. 25-26)

FACTORES INTERRELACIONADOS DE LAS ESCUELAS EFECTIVAS

1.- Liderazgo profesional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Firme y dirigido ▪ Enfoque participativo ▪ Profesionista sobresaliente
2.- Visión y objetivos compartidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidad de propósito ▪ Consistencia en la práctica ▪ Colaboración y trabajo colegiado
3.- Ambiente de aprendizaje ⁵	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atmósfera ordenada ▪ Ambiente de trabajo atractivo
4.- La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Optimización del tiempo de aprendizaje ▪ Énfasis académico ▪ Enfoque en el aprovechamiento
5.- Enseñanza con propósito	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización eficiente ▪ Claridad de propósitos ▪ Lecciones estructuradas ▪ Práctica aceptable

⁵ Chabolla (1998), aporta que la gestión educativa debe considerar el ambiente de aprendizaje, que para aprender se requiere de un ambiente propicio, estimulante, sin amenazas, un clima de respeto. Ambiente deseable y posible que comienza desde las instancias de gestión, para lo cual se apoya en las aportaciones de los CIEES, de Deming y de Rogers.

6.- Expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expectativas globales elevadas ▪ Comunicación de expectativas ▪ Desafío intelectual
7.- Reforzamiento positivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disciplina clara y justa ▪ Retroalimentación
8.- Seguimiento de los avances	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expectativas globales elevadas ▪ Comunicación de expectativas ▪ Desafío intelectual
9.- Derechos y responsabilidades de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevar la autoestima del alumno ▪ Posiciones de responsabilidad ▪ Control del trabajo
10.- Colaboración hogar-escuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos
11.- Una organización para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación y actualización del personal académico basados en la escuela

Dada su relevancia y conexión con el principio de que la calidad está en el proceso, la competencia del liderazgo, en virtud de no ser considerada como una cualidad innata o de la personalidad, tiene aportaciones específicas a los procesos educativos que se concretan al interior de las IES. Por ejemplo, Pozner y Fernández (2000) y por otro lado, Fullan y Hargreaves (1999), desde diversas perspectivas pretenden proporcionar orientaciones, no normas, acerca de cómo las diversas prácticas del liderazgo fortalecen la gestión educativa, tal como se muestra a continuación:

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	LINEAMIENTOS PARA EL DIRECTOR
1.- Inspirar la necesidad de generar transformaciones.	1.- Comprender la cultura.
2.- Generar una visión de futuro.	2.- Valorar a los docentes, promover su crecimiento profesional.
3.- Comunicar esa visión de futuro.	3.- Ser amplio en lo que se valora.
4.- Promover el trabajo en equipos.	4.- Comunicar lo que se valora.
5.- Brindar orientación que desarrolle el espíritu de logro.	5.- Promover la colaboración, no el reclutamiento.
6.- Consolidar los avances en las transformaciones.	6.- Promover alternativas, no dar órdenes.
7.- Actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.	7.- Utilizar los recursos burocráticos para facilitar, no para obstaculizar.
	8.- Conectarse con el medio externo.

Asimismo, una descripción de las cualidades y comportamientos que caracterizan a los directores de las escuelas eficaces es la siguiente:

- Los directores eficientes tienen una visión clara de lo que pueden ser sus instituciones y animan a todo el personal a trabajar en la materialización de esa visión.
- Tienen unas elevadas expectativas del rendimiento de los estudiantes y del trabajo de los docentes.
- Observan a los profesores en el aula u ofrecen una retroalimentación constructiva.
- Promueven el uso eficaz del tiempo de instrucción.
- Utilizan de forma creativa los recursos materiales y humanos.
- Hace un seguimiento y una evaluación continua del rendimiento de los estudiantes y utilizan la información para guiar la planificación docente. (Davis y Thomas, 1999, p. 34).

Abordar la cuestión del liderazgo como un requerimiento para la calidad, puede no rebasar el ámbito de los listados ideales, quizás de características, comportamientos, habilidades o cualidades que se pierden en una enumeración alejada de la realidad de los directivos académicos de las IES, o incomprensibles por su falta de conocimientos o experiencia. Aunque siempre ronda la pregunta de cuál es la utilidad de aludir a cuestiones de liderazgo. (Elizondo, 2001, p.34).

En este marco, donde se conoce el papel determinante de la escuela, lo que puede aportar la gestión a partir del rol de los directores, basado en la búsqueda de la calidad de la educación, más allá de la simple administración escolar a la cual se llegó, muchas veces orillados por las instancias superiores o por las

necesidades de información del sistema educativo, fundamentalmente centralizado, se van realizando diversas acciones a fin de coadyuvar a poner en práctica o a hacer realidad, los principios de la gestión, entre ellas, en el marco de la educación básica e impulsadas desde la SEP, destacan:

- El Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. También hubo para secundaria. Y sus contenidos fueron agrupados en los siguientes bloques: la misión de la escuela y la función directiva; las bases filosóficas de la labor educativa y la legislación; la situación actual del nivel educativo; los retos del nivel educativo y la función directiva.
- Los planes de estudio de la licenciatura en educación primaria y preescolar incluyen la asignatura de gestión escolar. Los bloques de los contenidos son: La importancia de la organización y funcionamiento de la escuela en el logro de los propósitos educativos; La situación actual de la organización y el funcionamiento de los planteles; elementos para el diagnóstico; y, Hacia una nueva gestión escolar;
- El Proyecto Escolar. Como parte de un proyecto de investigación e innovación denominado “La gestión en la escuela primaria”, se diseñan documentos que buscan impactar en la gestión de la escuela a través del trabajo colegiado de directores y docentes. Entre ellos, “Cómo mejorar nuestra escuela, elementos para el diagnóstico” y “El Proyecto Escolar; una estrategia para transformar nuestra escuela.
- El Programa Escuelas de Calidad.- Implementado en el sexenio 2000-2006. Y para su ingreso la escuela con la convocatoria de sus directores elaboraba un proyecto de mejora, de búsqueda de la calidad. Los documentos para la capacitación constaban de tres módulos, cuyos contenidos son los siguientes: **Módulo I**: la autoevaluación inicial de la gestión de la escuela. Reconocer las características de la gestión escolar y sus dimensiones. Describir, analizar y evaluar las características de la gestión de la escuela. Reconocer y evaluar los niveles de logro de aprendizaje de los alumnos. Sintetizar la evaluación de la gestión escolar y los logros de aprendizaje (aprovechamiento escolar). Condiciones para iniciar un proceso de intervención en la gestión para mejorar su calidad. **Módulo II**. Construyendo la visión y misión de nuestra escuela. **Módulo III**. Un plan para mejorar la gestión de nuestra escuela y el programa anual de trabajo.

Como se puede deducir, la revisión de la literatura respecto de la gestión y la formación de directivos académicos, en este caso, desde la perspectiva de otros niveles educativos, hay una serie de experiencias que de alguna manera son insumos desde el punto de vista de los contenidos, para la elaboración de una propuesta de formación en gestión académica para la educación superior. Otras aportaciones con elementos de una gestión encaminada hacia la calidad de la educación, la cuales constituyen un referente nada despreciable dado sus avances en esta materia, son la de: “El proyecto educativo de centro” de Antúnez (2000) y “La organización escolar: práctica y fundamentos” de Antúnez y Gairín (2000).

En muchos textos, inicialmente se consideraba (o daban esa impresión) que la gestión académica era un asunto exclusivo del director. Posteriormente, la noción del trabajo colegiado vino a superar esta tendencia. De allí, Latapí (2005) aclara:

Que si algunos profesores llegan a convencerse de que la gestión no es asunto exclusivo del director y de otros funcionarios del sistema educativo, sino asunto suyo, y muy principal; y que la anhelada calidad educativa no se alcanzara si la escuela no se transforma simultáneamente en sus prácticas administrativas. (p. 15)

Es por ello que una escuela bien gestionada construye las condiciones objetivas y en parte también las subjetivas del trabajo docente y que, al articular las metas, normas y programas del sistema educativo con la realidad concreta de cada plantel, facilita que los maestros eduquen y la escuela entera se convierta en espacio pedagógico donde los alumnos aprovechen los recursos con que se cuenta y crezcan como personas. Hay que subrayar que los docentes son esenciales para renovar la gestión de su escuela, sin ellos no habrá gestión exitosa; comparten esta tarea con los administradores, con los directivos, en el marco de la temática de este trabajo, y de allí, la necesidad de sistematizar experiencias que aporten a la identificación de los contenidos y los procesos de formación. Por esto los maestros, de acuerdo con el autor, deberían preguntarse no qué puede hacer la escuela por ellos, sino qué pueden hacer ellos por la escuela.

En conclusión, la escuela puede hacer la diferencia en el logro de los aprendizajes, en el aprovechamiento escolar, en la calidad de la educación, sin embargo, ello requiere de una adecuada gestión escolar, centrada en lo pedagógico, y académico, no en lo administrativo. Y allí juegan un papel determinante los directivos, quienes a través de su liderazgo, de la instrumentación del trabajo colegiado pueden alcanzar las metas, en este caso, de la educación superior.

Planeación del Proyecto Académico

La estructura del capítulo III, del libro ya mencionado del autor de esta Tesis, aborda tres apartados que muestran los elementos para la gestión de la calidad, partiendo del supuesto de que es el directivo académico, quien de acuerdo con el organigrama al que corresponde lograr el desarrollo académico y el desarrollo curricular, tal como se muestra a continuación:

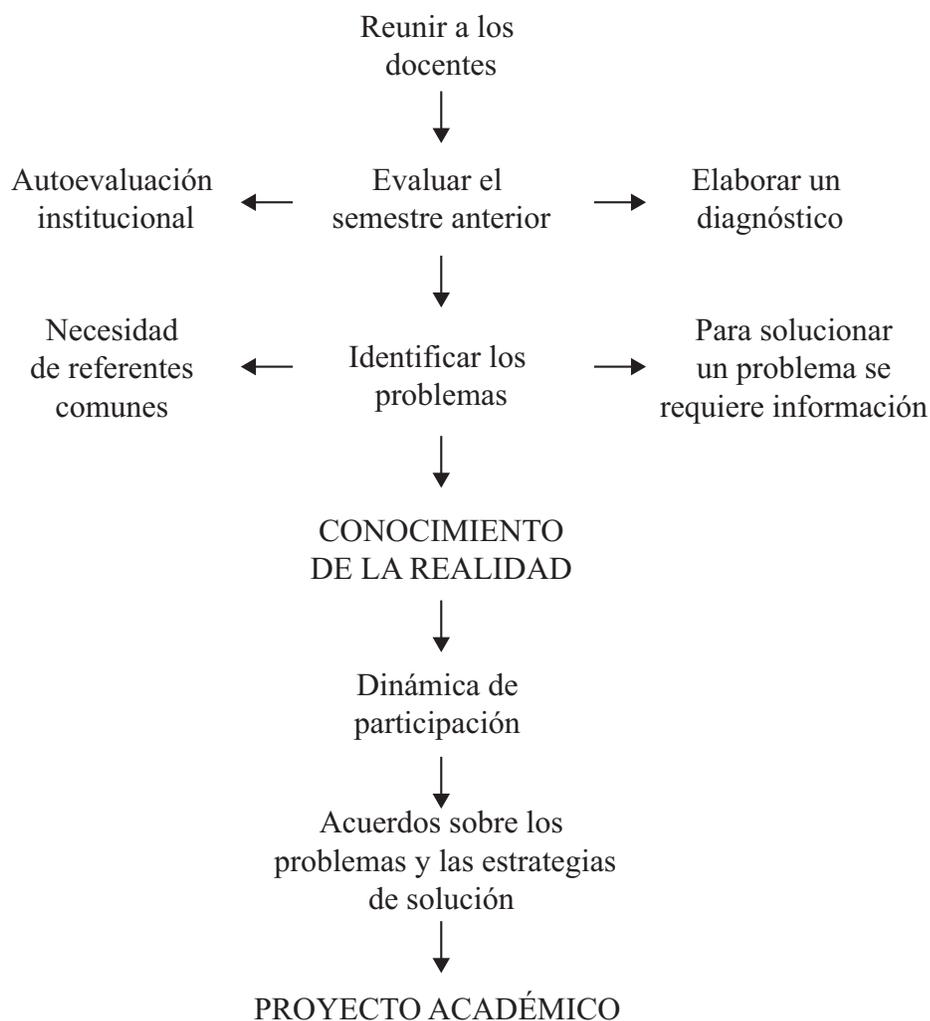
**CAPÍTULO III
LA GESTIÓN DE LA CALIDAD**

I	II	III	IV
ETAPAS DE LA GESTIÓN ACADÉMICA	DE UN MOMENTO ADMINISTRATIVO A UNO ACADÉMICO	EJES DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD	PLANEACIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar el semestre anterior ▪ Seleccionar docentes ▪ Impartir cursos de capacitación ▪ Seguimiento y evaluación académica 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calidad ▪ Formación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración del proyecto académico
Desarrollo académico Desarrollo curricular			

Como se puede observar, lo planteado anteriormente en términos teóricos de la administración escolar y la gestión educativa estratégica, en el esquema anterior se concretan las acciones del directivo académico, en lo referente a la realización del proyecto académico. Para una mayor claridad sobre las etapas de la gestión académica, del cuadro anterior, en el Anexo “A” se presentan con mayor detalle sus implicaciones, incluyendo un diagrama de flujo para la selección de docentes y un esquema con los elementos del proceso para remediar la reprobación, que sin duda, es uno de los problemas aludidos por los docentes, al evaluar el semestre o el ciclo escolar.

Por lo tanto, para el logro de la gestión de la calidad, lo cual comprende diversos aspectos, es necesario la elaboración del proyecto académico de la institución, que debe estar por escrito, haberse elaborado con la participación de todos los miembros de la comunidad, ser conocido y utilizado, además de considerar un proceso de rendición de cuentas.

Ante la pregunta de cómo comenzar la elaboración del proyecto académico, más que cuál sería su contenido, dado que no se pretenden dar formatos para ser llenados, se presenta el siguiente diagrama:



Reunir a los docentes⁶ implica definir varias cosas en torno a la participación, desde los tiempos y todos los asuntos de forma hasta lo que se va a realizar y cómo se hará, de tal forma que la planta docente le encuentre sentido al espacio, por ello, los consejos técnicos, las academias, y las comunidades de aprendizaje, son concebidos como espacios por construir.

El para qué se asiste a una reunión de trabajo académico, puede comenzar por proponer al cuerpo docente la tarea de evaluar el semestre anterior. En algunos casos, esta actividad puede entenderse como la realización de una autoevaluación institucional o la realización de un diagnóstico, por el momento, no es de mayor relevancia detenerse en la precisión de dichas diferencias. Así, lo más importante es que los docentes, organizados en la forma que determine el directivo académico, o si se quiere, como lo estimen mejor los propios docentes, podrán darse a la tarea de evaluar, por ejemplo, el semestre anterior. Además un documento de esta naturaleza es el punto de partida de los organismos acreditadores de licenciatura y de posgrado.

⁶ Aquí hay una concepción del directivo académico como gestor del currículum, para el diseño, reformulación o actualización que en muchas IES se convierte en una actividad central se requieren de otras competencias.

En algunas IES la racionalidad del directivo académico está más enfocada a proporcionar “capacitación” a los docentes de una serie de “faltantes” que él observa, incluso, en el proceso de realizar la evaluación, el obstáculo epistemológico es la concepción de que no van a saber hacerlo o que el producto elaborado por los docentes no será algo de calidad.

La forma de iniciar esta actividad, su planeación y organización dependerá de las competencias de los directivos académicos, pero algo que debe quedar claro es considerarlo como un proceso inicial, y que por lo tanto tendrá continuidad. Fundamental será concebirlo como responsabilidad de todos, por lo que deberá presentarse o elaborarse un plan de trabajo inicial, el cual puede contener, entre otras cosas: lo que se va a hacer, quién lo va hacer, cuándo lo va hacer, etcétera.

El producto de la actividad de evaluar el semestre anterior permitirá contar con un documento que puede ser la identificación de los problemas. A partir de los conocimientos de cualquier experto, dicho producto puede ser tipificado como deficiente, regular o excelente, incluso por el mismo directivo académico dependiendo de sus competencias al respecto. Pero no se trata de emitir un juicio, sino de entender que se ha llegado a ese producto porque éstos son los recursos humanos, llámense docentes, con los que se cuenta, o porque habiendo podido lograr algo mejor, el proceso ha tenido fallas que no lo han permitido. En cualquiera de los dos casos, éstos son los aspectos donde el directivo académico debe diseñar estrategias para su resolución.

Básicamente, reunirse con los docentes e iniciar una evaluación, se convierte en el detonante de un movimiento hacia la calidad a partir de un conocimiento de la realidad institucional. Los resultados de esa reunión inicial dependerán de las competencias del directivo académico y de las posibilidades del grupo de docentes para llegar a la elaboración del proyecto académico. De ellos depende la construcción de una dinámica de participación, la construcción de acuerdos sobre cada uno de los problemas y las estrategias para su solución.

Políticas de Gestión

La UNESCO y la OCDE son las instituciones de carácter internacional más representativas de las tendencias a seguir en el caso de la educación superior, sobre todo porque analizan los requerimientos de los países en términos de los profesionistas que demanda el desarrollo del mercado laboral, de las sociedades, como por ejemplo, la actual sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje.

Sin embargo, para el caso de México es la ANUIES quien ha propuesto diversos lineamientos para la conducción de la educación superior. Entre ellos, el titulado “La Educación Superior en el siglo XXI: Líneas Estratégicas de Desarrollo”, donde en el capítulo “Situación y Perspectivas de la Educación Superior”, aborda los siguientes temas: 1) Algunos aspectos del panorama mundial, 2) El sistema educativo nacional, 3) Evolución del sistema de educación superior y situación actual, 4) Pertinencia social, 5) Calidad e innovación, 6) Financiamiento e infraestructura, 7) Coordinación, planeación y evaluación del sistema de educación superior, 8) Tipos de instituciones de educación superior, y 9) Escenarios de la matrícula, la titulación y la cobertura al año 2006 y al año 2020 (ANUIES, 1999, p. 52).

También, en dicho documento, se mencionan los ocho postulados orientadores de la educación superior, así como, los cinco programas de las instituciones de educación superior:

POSTULADOS	PROGRAMAS
1.- Calidad e innovación	1.- Consolidación de los cuerpos académicos
2.- Congruencia con su naturaleza académica	2.- Desarrollo integral de los alumnos
3.- Pertenencia	3.- Innovación educativa
4.- Equidad	4.- Vinculación
5.- Humanismo	5.- Gestión, planeación, y evaluación institucional
6.- Compromiso con la construcción de una mejor sociedad	
7.- Autonomía responsable	
8.- Estructuras de gobierno y operación ejemplares.	

Como se podrá deducir, la ANUIES constituye un referente vital para la conducción de la educación superior, y por lo tanto, para la gestión académica. Los directivos, como se denominan en este trabajo, allí encuentran una serie de elementos para la realización de sus funciones. Por supuesto, partiendo desde una perspectiva amplia que identifica los retos de la educación superior hasta los programas básicos que deben estar presentes en todas las universidades o IES.

Martínez Rizo (2000) identifica nueve retos para la educación superior, estructurados en tres bloques que se muestran a continuación:

RETOS DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS	1.- La calidad y diversificación de la docencia 2.- Las estrategias de fomento a la investigación 3.- Las concepciones de la difusión
RETOS DE LOS ACTORES	4.- La formación integral de los alumnos 5.- La consolidación de los cuerpos académicos 6.- La profesionalización de los directivos
RETOS ESTRUCTURALES	7.- La racionalización del financiamiento 8.- La institucionalización de la evaluación 9.- La adecuación del marco jurídico

Los retos de cualquier institución educativa, en este caso de educación superior, no son planteamientos abstractos. Cualquiera que sea su naturaleza, su punto de partida es que se avanza hacia ellos a partir de las acciones realizadas por sus actores. Los retos se alcanzan o se avanza hacia ellos, como en el caso de la calidad de la educación que no es un punto de llegada, sino un proceso, dado que siempre es posible lograr mejores indicadores de calidad, en virtud de lo que realizan los directivos, los encargados de dar dirección a la institución. Uno de los actores en el marco de los retos de la educación superior es el directivo, como aquí se ha denominado a todo aquel responsable de la calidad de la educación, del logro de las metas de la educación superior, para lo cual se requiere de cierta profesionalización, del desarrollo de competencias para el cumplimiento de sus funciones.

No es factible realizar una revisión histórica de la política educativa de la educación superior, pero las etapas propuestas por Pallán (2001) brevemente son:

A.- 1950-1970. Se constituye la ANUIES, la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación y el Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior. Se producen informes y documentos que se convierten en la base de un plan para dicho nivel educativo, pero las ideas en torno a la planeación empiezan a circular y son un estímulo para que algunas IES hicieran planteamientos específicos. Una de ellas utiliza el autoestudio como técnica de evaluación de lo realizado.

B.- 1970-1979. Empieza con un importante trabajo de planeación nacional, que luego se convierte en un insumo para la planeación institucional. Se integra la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa (entre otras que surgen después) la cual contaba con una subcomisión que elaboró un diagnóstico y una serie de recomendaciones, oficializando muchas de las tesis y posiciones que se habían elaborado aisladamente y adoptándolas como parte de la política educativa del gobierno. Producto de la crisis entre el gobierno y la universidad por el movimiento del 68, se estableció una línea de respetar el quehacer definido por cada casa de estudios, limitándose el gobierno a dar recursos y restringió su intervención a sugerir la realización de los autoestudios como una forma de iniciar procesos de planeación, perdiéndose así la oportunidad de armonizar políticas nacionales. Como consecuencia, se abre un vacío entre la planeación nacional y la institucional, llegando a la expresión de Latapí (1981) de que las universidades no formaban un sistema, que ante la expansión creciente no habían demostrado su capacidad de coordinar racionalmente su desarrollo.

C.- 1979-1989. Se cuenta con un Plan Nacional de Educación Superior elaborado por la ANUIES, por lo que la planeación nacional sigue enmarcando la planeación institucional, y fundamentalmente la expansión y sus problemas asociados hacen que el gobierno vea la necesidad de establecer mecanismos de planeación. Las instancias oficiales evolucionan, apareciendo la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, separando lo referente a la educación tecnológica, mientras que la ANUIES continúa coordinando políticas. Se establecen, para buscar la concertación entre el gobierno federal y los gobiernos estatales: el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), y mecanismos de coordinación para la educación tecnológica y normal. Así, se impulsa un sistema de planeación inductiva, de tal forma que lo impulsado por la federación se avalará por las instituciones, ya que la autonomía de las universidades públicas hacía impensable una planeación de carácter obligatorio. Derivado del Plan Nacional se presenta una propuesta más específica que contiene lineamientos para diez años (1981-1991); sin embargo, el objetivo perseguido desde 1975 de contar con un plan nacional, se había alcanzado en un momento en que su instrumentación se volvía imposible por los problemas económicos del país.

En el contexto de la crisis económica de la década se elaboran otros documentos, el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), los cuales tuvieron poco impacto porque su valor fue que eran documentos orientadores, bajo el principio de inducción, de una línea de planeación institucional imbuida de un sentido formalista. La planeación institucional de esta etapa tiene dos direcciones: una, proveniente de los planes nacionales e inducidos a través del financiamiento, y otra, derivada de la aplicación de los primeros esquemas de planeación estratégica.

El ejemplo más claro de lo anterior lo representa el hecho que de acuerdo con el Programa de Modernización Educativa 1988-1994, la CONPES procedió a instalar la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), quienes definieron como estrategia general, tres grandes líneas de evaluación: la institucional, la de los subsistemas tecnológico y universitario así como la del sistema global de educación superior, y la evaluación de los planes y programas de estudio de las instituciones, a ser efectuada por comités interinstitucionales (Arredondo, 1991, p. 2).

D.- 1989 a 1998. Al igual que las etapas anteriores, la planeación institucional está influida por la política y la planeación nacional de la educación superior. Las diversas acciones en este periodo, sobre la planeación, son ubicadas dentro de los esquemas de planeación estratégica. Un ejemplo de innovaciones relevantes lo constituye la Universidad Nacional Autónoma de México⁷. (p. 349-367)

En el contexto de la globalización y la apertura económica, se impulsan acciones que corresponden al nuevo papel de un Estado evaluador. La ANUIES juega un papel determinante al plantear que había llegado el momento de poder saber qué productos resultaban del quehacer universitario, por lo que se realizarían actividades de evaluación externa y de autoevaluación.

Estas acciones se implantaron con distinto grado de efectividad en las IES, y la experiencia ha permitido llegar al conocimiento anterior de que la planeación y la evaluación deben ser actividades íntimamente relacionadas. La evaluación institucional se concibe como insumo, proceso y producto de la propia acción de planeación institucional.

La evaluación institucional aporta la información necesaria sobre el estado actual de la institución y potencia los mecanismos de discusión, reflexión y participación de todos los agentes implicados, funciona como herramienta para analizar la puesta en marcha y desarrollo del plan estratégico, pero también permite contrastar el grado de cumplimiento de las diversas metas y objetivos del plan estratégico, así como para analizar los factores que explican estos niveles de cumplimiento.

Como se ha podido observar, sólo se han mencionado las acciones más relevantes de cada etapa, ya que la idea es ofrecer un panorama general de la planeación institucional, su evolución y la relación entre, ésta, y los procesos nacionales. Después de esta revisión de las cuatro etapas de la planeación institucional, acompañada de un proceso de planeación más amplio como lo es el nivel de las políticas educativas y el de los planes de desarrollo y los planes de educación, es necesario, señalar que la literatura sobre las políticas de la educación superior se centran en la planeación y la evaluación, donde el rol del directivo

⁷ Con relación a la planeación, de la institución más grande de México, destaca en primer lugar el documento de fortalezas y debilidades de 1985 correspondiente a la tercera etapa, el cual se convirtió en un conflicto político. Posteriormente, el otro esfuerzo que merece destacarse es el Plan de Desarrollo 1997-2000, de la cuarta etapa, en el cual se destacan una serie de características, en términos de planeación estratégica, pero también algunas críticas, realizadas por Pallán (2001), como la ausencia de un diagnóstico; o enumeración, descripción y análisis de los problemas institucionales.

académico se convierte en el elemento dinamizador. Por ello, sistematizar experiencias de formación de directivos académicos aporta al estado de los conocimientos en la vertiente de su relación con los procesos de planeación y evaluación institucional, de gestión que es la temática de este trabajo.

Hacia 1991, después de los análisis de la década de los ochenta donde se reconocía que la educación superior había experimentado una reducción significativa de sus recursos financieros, lo que limitó su crecimiento y posibilitó la reflexión sobre el desarrollo cualitativo de la educación superior. Hoy, quince años después esa situación, es una realidad, y sin la oportunidad de profundizar en este punto, sigue siendo vigente para los interesados en la educación superior analizar la situación del país a fin de seguir construyendo la relación educación y desarrollo. Para quienes los balances aluden a una serie de deficiencias en torno a la calidad, una de las explicaciones está en asumir como un reto la profesionalización de los directivos.

Villaseñor (2001, 312) parte del análisis de la tríada planeación-evaluación-acreditación, como la conformación de una sola tendencia en la búsqueda de racionalidad operativa de la educación superior. El siguiente cuadro resume aspectos de la planeación, la evaluación y la acreditación en distintos periodos:

	Planeación	Evaluación	Acreditación
Periodo	1978-1986	1988-1994	1995-1998
Función social	Palanca del desarrollo	Insumo e instrumento para las bases de la modernización competitiva	Instrumento para la consolidación de una política neoliberal
Estrategias	Planeación	Evaluación	Acreditación
Método	Negociación	Conducción orientadora, coactiva indirecta y directa	Control y regulación
Instrumento	Financiamiento negociado	Financiamiento condicionado	Financiamiento controlado
Gobierno	Negociador	Evaluador	Controlador

Hasta aquí, la literatura indica las distintas etapas de la educación superior en lo referente a la gestión, describe el tránsito de la planeación, la evaluación y la acreditación, donde la problemática identificada a partir de los diagnósticos, los autoestudios, la evaluación interna o externa, muestran la necesidad de contar con directivos cuya formación posibilite la construcción de procesos de planeación estratégica que posibiliten el desarrollo institucional.

Hacia 1991, Taborga y Casillas (1994) aseveran que:

Producto de la intensa dinámica en la cual se vieron envueltas las IES, casi la mitad de los informes precisan los problemas a resolver, las necesidades a cubrir y los logros alcanzados. Sin mucha diferencia entre las instituciones, lo problemas y necesidades no difieren. Y entre las preocupaciones más comunes para el caso de la docencia, la planeación y evaluación estaban. (p. 5):

PREOCUPACIONES INSTITUCIONALES EN 1991

DOCENCIA	PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none">▪ Elevar la calidad académica.▪ Incrementar la eficiencia terminal y estimular el proceso de titulación.▪ Consolidar los programas de actualización y formación pedagógica para docentes.▪ Reestructurar la oferta educativa y los planes de estudio.▪ Promover la especialización del personal docente, a través de estudios de posgrado.▪ Actualizar los métodos de enseñanza.▪ Promover el desarrollo de programas de educación continua.▪ Promover estudios de seguimiento de egresados.	<ul style="list-style-type: none">▪ Elaborar los planes de desarrollo institucional.▪ Apoyar tareas de evaluación.▪ Establecer estrategias de divulgación de planes y proyectos con el fin de lograr una mayor participación en el proceso de evaluación.▪ Contribuir a la integración de sistemas de información más eficientes.

Por supuesto, los responsables de atender estas preocupaciones a través de procesos de planeación participativa son los directivos académicos, quienes son responsables de articular distintas actividades a fin de lograr determinados objetivos, sin embargo, las posibilidades de intervención de un directivo, en lo académico que se relaciona estrechamente con la docencia, dependen de su formación.

Los resultados educativos, es decir, la calidad de la educación, dependen de la combinación de factores endógenos y exógenos al sistema de educación superior. Y corresponde a los actores de las IES, bajo la conducción de sus directivos instrumentar procesos de planeación estratégica, de gestión como el proceso que explica la toma de decisiones acerca de la organización y el funcionamiento institucional, que permitan determinar los factores posibles de contrarrestar. Sin duda, uno de los factores internos de las IES que afecta su calidad es la profesionalización de los directivos.

Una revisión de los distintos ámbitos de evaluación y acreditación existentes se presenta en el siguiente cuadro, con información de ANUIES (1996) pero incluyendo información más reciente⁸:

ÁMBITOS	EVALUACIÓN	ACREDITACIÓN
▪ ALUMNOS	CENEVAL IES	CENEVAL IES
▪ PERSONAL ACADÉMICO	IES SEP-PROMEP	SNI
▪ EGRESADOS	CENEVAL IES	CENEVAL SEP GOBIERNO DE ESTADOS
▪ PROGRAMAS ACADÉMICOS	CIEES COSNET	CONACYT-PIFOP
▪ INSTITUCIONES	IES CANACYT-PIFI	FIMPES ANUIES PARCIALMENTE

También, conviene señalar que la evaluación y la acreditación no son fines en sí mismos, sino medios para promover el mejoramiento de la educación superior y particularmente de las IES. Son procesos que están asociados con el mejoramiento de la calidad, la generación de información para la toma de decisiones y la garantía pública de la calidad de las instituciones, de los programas o de los profesionales. (ANUIES, 1996, p. 10)

Al concluir la década de los noventa, como es factible de observar en los recorridos históricos de las políticas educativas en materia de planeación, evaluación y acreditación, el desarrollo de las IES ha sido desigual, incluso incipiente, en la consolidación de las prácticas y normas institucionales y académicas. Su legitimación y su plena asimilación de la evaluación a las prácticas institucionales y académicas han sido desiguales. Así, el reto para los directivos es la conformación de una cultura de la evaluación.⁹

Para cerrar este apartado de las políticas educativas que se han centrado en la planeación y la evaluación, desde diversas perspectivas, incluyendo la acreditación, queda claro que los directivos de las instituciones de educación superior, requieren competencias para la planeación, encaminadas al logro de la acreditación de la oferta, que es el reconocimiento del logro de la calidad. Algunas investigaciones destacadas en este marco son:

- Álvarez (2006) realiza una evaluación institucional con el objetivo de indagar sobre indicadores asociados a la cultura del centro que se va generando alrededor de la evaluación institucional desde la perspectiva de los directivos y docentes. Las dimensiones de los instrumentos utilizados hacen referencia a las variables de clasificación, la dirección y los estilos de liderazgo; los documentos

⁸ Un cuadro similar, pero más detallado es el 2.36 del documento de la ANUIES, titulado “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”.

⁹ Para profundizar sobre esta temática se puede consultar el número 22, del 2004, de la Revista Mexicana de Investigación educativa, del COMIE, dedicado a “La Gestión de la Universidad”.

institucionales, el clima y la cultura de las organizaciones institucionales. Se encontró, entre otras cosas que las críticas hacia la administración educativa están generalizadas por su orientación burocrática y su desvinculación de las problemáticas.

- Navarro (2007) en una investigación cualitativa realizada acerca del impacto de los procesos de acreditación y autoevaluación en el mejoramiento de la gestión académica y, en particular, en la generación o profundización de una cultura de autorregulación. Los resultados sugieren que hasta ahora la acreditación de carreras obliga a una lógica del cumplimiento, en que el organismo central exige y las unidades académicas responden. Si bien esta lógica implica el desarrollo de nuevas competencias, no asegura el aprendizaje organizacional ni el mejoramiento continuo de las prácticas de gestión y su consecuente impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación impartida.
- Granados *et al.* (2004) el estudio de los sistemas de evaluación y acreditación del posgrado que se vienen aplicando en Latinoamérica, algunos desde hace más de 25 años constituyó el objeto de la investigación. El objetivo que guió el estudio se enmarca en el análisis sistematizado y crítico de las principales alternativas de procedimientos de gestión aplicados en los sistemas y países estudiados (Argentina, Chile, Colombia, Cuba y México).

En fin, sí entre los retos de la educación superior esta la profesionalización de los directivos, en el ámbito de la gestión, dados los planteamientos actuales de la educación y dicha formación, más amplia que un proceso de capacitación o actualización, demanda la identificación de competencias las cuales permitan que sus funciones y actividades giren en torno a la calidad de la educación. Por ello, la sistematización de esta experiencia

Formación de Directivos Académicos: Experiencias Exitosas

Como se ha establecido anteriormente, en el caso de las universidades o IES, los docentes pasan a ocupar puestos de carácter directivo, se convierten en responsables de la oferta educativa y por ende, de la calidad de la educación, y pueden concebir sus funciones desde la administración o desde la gestión, en este caso, la académica.

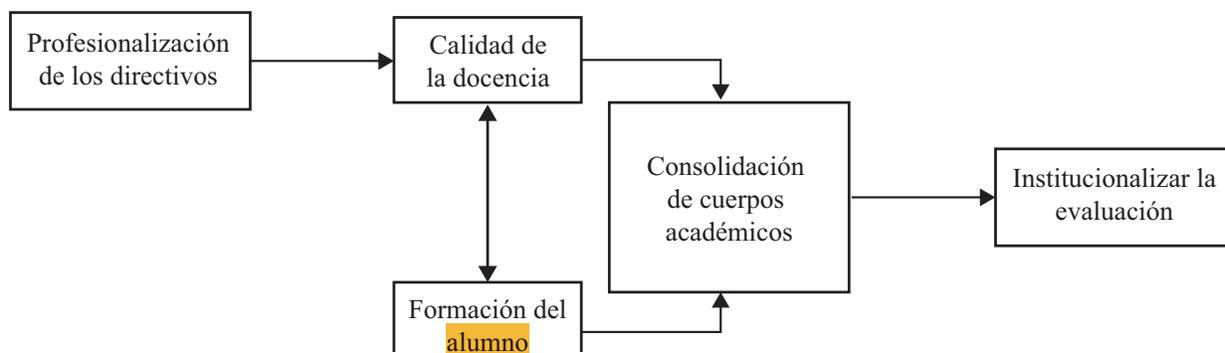
Winston y Boothe (2007) identifican diversos tipos de errores que cometen los administradores, para lo cual presentan la clasificación de sus categorías principales: 1.- Deficientes habilidades de relaciones humanas y de comunicación interpersonal, 2.- Fracaso al ejercer el liderazgo, 3.- Evasión de conflictos, 4.- Falta de conocimiento sobre el currículum, 5.- La instrucción y el sentido del control. Los autores enfatizan algunos errores que cometen los directivos como: el poco desarrollo de habilidades de comunicación interpretativa, la falta de retroalimentación y programas de liderazgo.

Ante el planteamiento anterior, la ANUIES (1996) dice que en el año 2020 las IES contarán con los recursos humanos necesarios para la realización de sus funciones con calidad, estableciendo en cuanto al personal directivo, lo siguiente:

- Los puestos de dirección son ocupados por personas con la preparación y experiencia necesarias para desempeñar sus funciones.
- Los directivos de las IES, en especial los de mayor nivel, tiene un fuerte liderazgo académico al interior de sus comunidades y en su entorno social, y son promotores de innovaciones en todos los ámbitos del quehacer institucional.
- La preparación académica y la experiencia académico-administrativa son los criterios básicos para la designación de directivos en las IES, la que se hace mediante procedimientos acordes con la misión institucional.
- Los directivos de mayor nivel desempeñan papeles importantes en la definición de la visión y la misión institucional, en la planeación, la evaluación y la toma de decisiones. Los directivos tienen una visión amplia de la problemática de la educación superior y dominan técnicas de dirección y gestión para el desempeño de sus funciones.
- Los directivos han creado las condiciones para que el personal a su cargo se supere constantemente, tanto en lo profesional como en lo personal.
- Los titulares de las IES apoyan la toma de decisiones y las formas de trabajo con el uso de las tecnologías de la información, lo que ha incrementado su desempeño en términos de eficacia y eficiencia.

Ni la UNESCO, ni los planes sectoriales de educación aluden de manera concreta a la necesidad de profesionalización del directivo, pero identifican una serie de retos de la educación superior, que se concatenan con las funciones de dicho puesto o actor. Sin embargo, la ANUIES sí hace una referencia explícita, tal como ya se ha enunciado. En el caso de los retos de la educación superior propuestos por Martínez Rizo (2000), dada la simbiosis entre los retos de la educación superior y el rol de los directivos, en lo estrictamente referido a las funciones de docencia, al invertir la secuencia, al poner como el detonador de los retos al directivo, las funciones de los directivos académicos que se relacionan directamente con los retos de la educación superior, quedarían de la forma siguiente:

Figura 1.



Como se puede observar, en el esquema aparecen cinco de los retos, de los cuales uno pertenece a la función de la docencia, tres a los de los actores y uno es de carácter estructural. Sin embargo, lo interesante del esquema es la reagrupación que se hace de dichos retos, comenzando por situar en primer lugar la profesionalización del directivo y darle una secuencia que permite establecer cómo a partir de ésta se impactará en los demás retos.

En fin, de acuerdo con Martínez Rizo (2000) el liderazgo de los directivos es una variable fundamental para el desarrollo y consolidación de las instituciones, pero además de ese impulso inicial, las organizaciones necesitan de la acción cotidiana de directivos que tengan las cualidades necesarias para cumplir con su función: experiencia y conocimiento del campo especializado en que se ubica el quehacer institucional; capacidad organizativa y de gestión; habilidades para conjuntar esfuerzos y dirigir grupos de trabajo; visión de futuro y capacidad de transmitirlos, entre otras cualidades. Sin duda, aquí se llega al punto donde ya no es necesario insistir en fundamentar la profesionalización de los directivos, sino que lo relevante es preguntarse por las competencias requeridas para desempeñarse con eficiencia y eficacia en las IES.

A nivel internacional existe el Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU), que forma parte de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), integrada por diversos países miembros y que actualmente cuenta con centros regionales; el de México está ubicado en el Estado de Guanajuato.¹⁰ El Instituto se ha caracterizado por ofrecer un curso dirigido a los diferentes directivos universitarios, con la finalidad de coadyuvar a la modernización de las universidades, mejorando su calidad, pertinencia y contribución al desarrollo sustentable.

Para lograr dichos objetivos, fue necesaria la elaboración del perfil deseado del dirigente universitario. La gestión de una universidad debe permitir que ésta cumpla con cuatro exigencias, por lo menos: excelencia académica, cambio, eficacia y eficiencia. Para ello, el IGLU desea fomentar en el dirigente universitario, o reforzar cuando ya existen, algunas características dominantes: competencia administrativa, pensamiento estratégico, creatividad, sentido de innovación, liderazgo y ética fuerte.

Hasta aquí, se ha señalado la distancia entre las funciones asignadas a los directivos académicos y el perfil requerido para coadyuvar a su cumplimiento. A través de la identificación de las competencias de los directivos, siguiendo siempre el eje de la gestión de la calidad, es factible establecer diversas pautas para su formación, para su profesionalización en gestión académica de las universidades o IES.

Se identificaron cinco vertientes de lo que se podría denominar la formación de directivos escolares, las cuales se mencionan a continuación:

- La maestría en administración y desarrollo de la educación (MADE) del IPN, pionera en este campo, la cual se apoya en el Programa de Investigación en Administración y Desarrollo de la Educación (PRIADE). Entre sus más recientes aportaciones destaca la utilización de la metodología del estudio de casos, como una estrategia para la formación en gestión. Álvarez *et al.* (2005).

¹⁰ La página Web del Centro IGLU es www.ugto.mx/iglu/

- El texto “Desarrollo de habilidades del personal directivo en instituciones educativas”. Cuyo punto de partida es el liderazgo. Las características personales y necesarias de los líderes como agentes de cambio, en el marco de la escuela del siglo XXI. Es una propuesta fundamentalmente centrada en el manejo de los recursos, por lo que parte estrechamente de conceptos administrativos, más que de gestión. (Pérez, 2001)
- Desde una perspectiva internacional, destacan dos textos. El de Pozner y Fernández (2000) y el de Guiomar Namó de Mello (1998). El primero se denomina “Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa”. El segundo se titula “Nuevas Propuestas para la Gestión Educativa”, y se enmarca en la recuperación de los planteamientos de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, el rol de Estado y termina con aspectos relativos a la capacitación y formación de profesores.
- Desde la SEP, los cursos nacionales de directivos de educación primaria y secundaria. Su punto de partida es la misión de la escuela y la función directiva, el marco filosófico del sistema educativo nacional, la situación educativa del nivel educativo y los retos de la función directiva. Son cursos que se ofrecieron en el marco de la actualización permanente y que se acreditan a través de un examen.
- La formación de directivos en gestión educativa y escolar, a distancia, es impulsada por Pilar Pozner. (Ver sitio web <http://online.gestionpozner.com.ar/?p=286>)

Lo anterior son cinco experiencias que se han localizado como producto de la revisión de la literatura sobre el tema de la formación de directivos académicos, en el marco de la gestión de instituciones educativas. Ello coadyuva a la identificación de contenidos y opciones metodológicas en torno a la temática de esta sistematización de la experiencia profesional con directivos académicos en IES.

Además de las opciones de formación de directivos, en el sentido académico y para la educación superior, a continuación se mencionan otras investigaciones realizadas sobre la temática y que se han identificado producto de la revisión de la literatura:

- Jiménez (1999) realizó un estudio descriptivo, retrospectivo, transversal y observacional con el objeto de evaluar a los egresados del curso “Actualización y desarrollo para el personal directivo en enfermería” comparando la evaluación integral con la autoevaluación que llevo a cabo el mismo personal. Sirvieron como unidad de medición los criterios de acreditación de educación médica expresados en “Metodología para la evaluación y garantía de la calidad de la atención médica”. (p. 53)
- Batanaz y Álvarez (2002) presentan los principales resultados y conclusiones de una investigación llevada a cabo entre el profesorado no universitario, donde se ha explorado el pensamiento de este colectivo sobre la profesionalización de la función directiva. Esta función se ejerce actualmente en España conforme a un modelo de carácter sociopolítico que viene siendo criticado reiteradamente

desde su implantación. Las conclusiones más relevantes del estudio indican que el profesorado no solamente no rechaza la profesionalización de la función directiva, sino que la apoya, si bien en términos moderados. (p. 19-37)

- García (1997) señala que en las corrientes contemporáneas de dirección se empieza a hablar de la misión del director en las instituciones educativas, de las responsabilidades del mismo ante la sociedad en una pluralidad de valores e igualdad de oportunidades, y del ejercicio de su auténtica vocación de servicio hacia la comunidad educativa. Por tal motivo, la función directiva eficiente debe manifestarse en el centro educativo, a través de una coordinación técnica administrativa, un factor de coordinación humanística y otro de administración de recursos materiales y financieros. A partir de lo anterior, en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se hace necesario el programa de actualización permanente para directivos. (p. 49)
- Reyes (2009) partiendo de un marco teórico sobre la calidad de la educación, entendida como proceso de mejora continua, en especial de las instituciones de educación superior, analiza el funcionamiento de la jefatura de carrera de la licenciatura en ciencias y técnicas estadísticas. Realiza una caracterización, un diagnóstico e identifica modelos para la mejora de los procesos académicos y administrativos de dicha jefatura de carrera, partiendo de un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). (p. 26-53)

La breve descripción de las investigaciones anteriores, permite identificar que hay en la literatura investigaciones sobre la formación de directivos universitarios, lo cual aporta a la sistematización de esta experiencia desarrollada en una IES, en tanto antecedente, justificación y sobre todo permite visualizar la aportación que se centra en el énfasis de la gestión académica, del desarrollo de competencias y de una metodología que permite el autoestudio, como se verá más adelante cuando se detalla la propuesta.

La formación de los directivos académicos de la educación superior, no puede estar separada de aspectos de carácter ideológico, en lo cual no es factible profundizar. En este sentido, las preguntas serían: qué tipo de formación, para qué modelo de sociedad, para qué tipo de escuela. Y por otro lado, los referentes teóricos que se asuman impactan el tipo de formación de los directivos académicos, es decir, no es lo mismo una formación con énfasis en lo gerencial que una centrada en lo colegiado, una vertical que una horizontal. Desde el nivel de lo teórico destacan las siguientes aportaciones en la temática de la gestión:

- Tapiero y García (2007) proponen la construcción de un modelo de desarrollo institucional integrado a partir de la teoría de los sistemas sociales, de Niklas Luhmann. En este contexto, las políticas de desarrollo institucional representan la concepción y la forma de conducir el desenvolvimiento de una gestión escolar inteligente, fundada en el liderazgo pedagógico, curricular, didáctico y administrativo de los maestros y directivos de la institución escolar. (p. 133)

- Beltrán *et al.* (2005) esta investigación tiene como propósito contribuir a definir el perfil del líder académico de las instituciones de educación superior latinoamericanas. Su objetivo fue identificar las competencias de gestión académica que requiere para enfrentar exitosamente los retos actuales y futuros de la educación superior. Se elaboró una encuesta para ser contestada por el grupo de expertos, que contiene un total de 24 competencias de gestión académica. las competencias encontradas como más relevantes fueron: 1) Comportamiento ético; 2) Liderazgo; 3) Comunicación oral y escrita; 4) Administración del proceso educativo; 5) Clima organizacional adecuado; 6) Visión filosófica institucional; 7) Información; 8) Políticas: administrativas, académicas y laborales; 9) Planeación académica; y 10) Organización del trabajo académico. Estos resultados muestran a un líder académico orientado hacia el interior de la institución, a que la institución funcione bien desde dentro, antes que asumir las funciones relacionadas con la participación social de la universidad.
- Frigeiro *et al.* (1996) en el texto “Las instituciones educativas; Cara y Ceca”; plantean el análisis de la gestión a partir de cuatro dimensiones: la organizativa, la administrativa, la académica y la de vinculación. Por cierto, que estas son retomadas por el Programa Escuelas de Calidad de la SEP.
- Ramírez *et al.* (1997). A través del texto “La comunidad de conocimiento; elementos para la construcción de un modelo de gestión académica en el nivel medio superior y superior”, en el cual se conjuntan una serie de artículos que dan cuenta de la puesta en práctica de un modelo de autogestión institucional desbordando el plano psicopedagógico de la praxis académica para abordar el plano de la política educativa. El texto pretende dar soporte a los encargados de la gestión académica. (p. 6)

Las anteriores, son aportaciones de tipo teórico que se han encontrado producto de la revisión de la literatura sobre la temática de la gestión, la formación de directivos académicos, el desarrollo de competencias. A ellas se agrega la sistematización que se realiza de esta experiencia en una IES, en la cual se retoman los contenidos de las instancias internacionales y las nacionales, como puntos de partida para la formación de los directivos académicos. Además, se trata de una sistematización que también aporta en el sentido metodológico ya que propone seis competencias para los directivos académicos, las cuales se pueden comenzar al desarrollar de manera independiente.

Por último, retomando la pregunta guía de este apartado acerca de qué se conoce sobre el tema y/o problema de la gestión académica y la formación de directivos, en la educación superior, tal como se señaló al inicio, producto de una búsqueda bibliográfica se identifican conocimientos provenientes de otros niveles educativos, donde el desarrollo teórico y la producción de investigación educativa ha sido amplia, como en el caso de la educación básica. En este mismo sentido, de particular importancia resulta el proceso de cambio del paradigma de la administración al de la gestión estratégica, cuya centralidad es lo pedagógico o la búsqueda de la calidad de la educación, donde el movimiento de las escuelas efectivas jugó un papel determinante.

Conocer los retos de la educación superior se constituye en un marco de referencia, o en un horizonte, de hacia dónde es factible dirigir a la educación superior, hoy cuando el mundo se convulsiona a partir de grandes problemas como los de la sustentabilidad, que sin duda son un eje de toda la actividad laboral y profesional donde se insertan los egresados de las IES.

Un recorrido por las políticas educativas, en lo referente a la gestión, específicamente la planeación de la educación superior que ha llegado al punto de la evaluación y la acreditación permite conocer con mayor precisión las competencias requeridas para los directivos, en términos de una gestión académica. Hasta la identificación en la literatura sobre la temática de la gestión académica, de la formación de directivos de las IES, el desarrollo de competencias, de diversas experiencias exitosas que aportan en lo teórico y lo metodológico.

Por lo tanto, la revisión bibliográfica realizada permitió identificar el estado de los conocimientos sobre la gestión académica de las IES, que es la temática general de esta sistematización de una experiencia que se describe a continuación, encontrándose antecedentes históricos como el de los supervisores escolares, planteamientos teóricos sobre la relación entre gestión y calidad de la educación, las políticas actuales para el caso de la educación superior, así como un conjunto de experiencias exitosas que aportan en lo teórico y lo metodológico.

D.- SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En este apartado, dadas las características del documento donde se recuperan preceptos metodológicos de los estudios de caso y de la sistematización de experiencias, en virtud de que se presenta la propuesta a partir de la experiencia en la formación de directivos académicos de las IES, la cual se desarrolla a partir de diversos apartados, tales como los objetivos, la estructura, la justificación, el contexto, la metodología, los resultados, las consideraciones finales y recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos.

1. OBJETIVOS

- Seleccionar los contenidos requeridos para la formación de directivos académicos del nivel de educación superior, susceptibles de ser considerados para el desarrollo de competencias relacionadas con la gestión académica que demandan sus funciones.

- Diseñar secuencias de actividades para el desarrollo de seis competencias generales para la gestión académica, susceptibles de realizarse de manera independiente, a fin de coadyuvar en los procesos de planeación estratégica de las IES.

2. ESTRUCTURA

En primer lugar, a partir del objetivo referente a la selección de los contenidos para la formación de los directivos académicos, susceptibles de permitir la realización de las funciones institucionales, lo cual posibilite el desarrollo de competencias para la gestión académica, producto de la sistematización de la experiencia en diversas IES, se consideran los siguientes contenidos:

CAPÍTULO I. LOS REFERENTES INTERNACIONALES Y NACIONALES

1.- LA UNESCO

2.- LA PLANEACIÓN GUBERNAMENTAL

- 2.1. Planes nacionales de educación
- 2.2. Programas estatales de educación

3.- LA PROPUESTA DE LA ANUIES

- 3.1. Situación, tendencias y escenarios
- 3.2. Situación y perspectiva de la educación superior
- 3.3. Visión al 2020 y propuestas

4.- LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- 4.1. La profesionalización de los directivos
- 4.2. La sociedad del conocimiento
- 4.3. Los retos ante la globalización
- 4.4. El educar con valor

CAPÍTULO II. LOS PERFILES DE LOS ACTORES

- 1.- DE LAS FUNCIONES AL PERFIL
- 2.- ADMINISTRACIÓN VS. GESTIÓN
- 3.- LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS

CAPÍTULO III. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

- 1.- ETAPAS DE LA GESTIÓN ACADÉMICA
 - 1.1. Evaluar el semestre anterior
 - 1.2. Seleccionar docentes
 - 1.3. Impartir cursos de capacitación
 - 1.4. Seguimiento y evaluación académica
- 2.- DE UN MOMENTO ADMINISTRATIVO A UNO ACADÉMICO
- 3.- EJES DE LA GESTIÓN
 - 3.1. Calidad de la educación
 - 3.2. Formación del estudiante
- 4.- PLANEACIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO

CAPÍTULO IV. LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA

- 1.- PLANEACIÓN, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN
- 2.- COMPETENCIAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS
- 3.- COMPETENCIAS PARA LA PLANEACIÓN
 - 3.1. El análisis de la cotidianidad
 - 3.2 Las dimensiones de la gestión
 - 3.3 La cultura institucional
 - 3.4 Los actores y los conflictos
 - 3.5 El trabajo colegiado
 - 3.6 Las innovaciones educativas

En segundo lugar, la estructura de la propuesta de formación de directivos académicos, en lo referente al objetivo de “Diseñar secuencias de actividades para el desarrollo de seis competencias generales para la gestión académica, susceptibles de realizarse de manera independiente, a fin de coadyuvar en los procesos de planeación estratégica de las IES”, a continuación se presenta la propuesta de competencias¹¹ identificadas y seleccionadas para el proceso de planeación de la institución.

Al respecto, siguiendo la línea de un directivo académico cuyas funciones y actividades al interior de la organización se guían por el concepto de gestión y todas sus implicaciones, de acuerdo con Frigeiro *et al.* (1992):

La gestión del director no es más de corte administrativo, sino que supone un compromiso concreto con el contenido de las decisiones. Es decir, la función de formular los objetivos institucionales desplaza la planificación institucional del papel de organizador hacia un lugar donde lo pedagógico y lo educativo ocupa el centro ya que llenan de contenido la planeación. Lo anterior implica la necesidad de producir un documento escrito, el plan de trabajo, como posibilidad de ofrecer un marco orientador para la toma de decisiones participativas las cuales se producen en todas las instancias institucionales. (p. 146)

“Actualmente se entiende por competencia un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales. **Ser competente** implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizándolo integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad... supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos... otra característica de las competencias es su capacidad de transferencia hacia otras situaciones o proceso de acción... supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo...”. (Pozner y Fernández, 2000, p.38)

Además del aprendizaje obtenido producto de los cuatro capítulos de los contenidos seleccionados para la formación de directivos, donde incluso se han identificado diversas competencias de los directivos académicos, ahora en una perspectiva más amplia, en su función de responsable o coadyuvante del desarrollo institucional, se identifican seis competencias generales para la planeación estratégica, las cuales se estiman como pertinentes y centrales:

¹¹ El concepto de competencia se entiende como; “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (Tobón: 2006).

- I. Analizar la cotidianidad de la institución con el propósito de identificar y jerarquizar las prioridades con base en la planeación estratégica.
- II. Conducir el análisis de las dimensiones de la gestión: organizativa, administrativa, académica y de vinculación con el fin de realizar el proceso de planeación estratégica, tomando en cuenta el modelo educativo, la misión y visión institucional.
- III. Evaluar los rasgos de la cultura institucional y sus implicaciones para una transformación institucional considerando los indicadores de la calidad.
- IV. Evaluar a cada uno de los actores y los conflictos que producen y reproducen al interior de la institución, con el fin de construir la viabilidad del cambio a partir del trabajo en común.
- V. Instrumentar procesos de trabajo colegiado, para generar productos académicos, de acuerdo con los indicadores de la mejora continua.
- VI. Evaluar el desarrollo de las etapas que recorre la instrumentación de las innovaciones educativas con el fin de lograr el cambio institucional, con base en la eficacia y la eficiencia.

Otros autores como Pozner y Fernández (2000), para abordar la problemática de la profesionalización de los equipos de gestión educativa definen nueve competencias vinculadas con el desarrollo de las capacidades interpersonales y profesionales en el escenario de los actuales desafíos de la educación:

1. Trabajo en equipo.
2. Gestión y perspectiva estratégica.
3. Comunicación en las organizaciones.
4. Procesos de delegación y negociación.
5. Resolución de problemas.
6. Prácticas de **liderazgo**
7. Proyección y construcción de escenarios alternativos.
8. Atención a la participación y demanda educativa.

Dichas cualidades no pueden ser entendidas en el sentido de que su origen es más genético o de la personalidad de los individuos, en este caso de los directivos académicos, sino que se trata de habilidades a ser desarrolladas a través de procesos de formación.

El liderazgo en los centros escolares es una labor difícil que demanda formación, no es una cualidad que se sujete a un voluntarismo y que se resuelva aludiendo al compromiso o dedicación de los directivos. **Su dificultad estriba en la necesidad de dirigir un proyecto educativo, o como quiera llamársele, definido y coherente, conducido con convicción y capacidad, en un ambiente de armonía y**

participación comprometida, por lo tanto, la conquista del liderazgo enfrenta una serie de retos y la influencia de diversos factores, tal como se muestra en el cuadro siguiente (Elizondo, 2001, p.61):

RETOS	FACTORES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar un equilibrio entre objetivos, tareas educativas y necesidades grupales. ▪ Buscar un balance entre necesidades institucionales y personales. ▪ Armonizar la construcción de una organización adecuada y la valoración de vínculos interpersonales. ▪ Integrar experiencias y capacidades del personal en contraste con las necesidades de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El grado de confianza que el grupo concede al directivo. ▪ El poder vinculado a la posición del directivo. ▪ El nivel de conocimientos sobre las tareas a desarrollar. ▪ Capacidad para guiar y estimular hacia el logro de resultados. ▪ El grado de comunicación con el grupo. ▪ Estimulación hacia la participación y atención y sugerencias. ▪ Mostrar sensibilidad a las necesidades del grupo.

El liderazgo debe ser de carácter pedagógico, es decir, debe de ejercerse en función del aprendizaje de los alumnos. Recae en los directores de las instituciones educativas. En las que tienen las características de las escuelas efectivas, los directores son fuertes, muy visibles en la escuela, dedican mucho tiempo a la administración y coordinación, y se mantienen cercanos al proceso de enseñanza (Schmelkes, 1996, p. 183).

Para Antúnez (s/f) debería de parecer innecesario volver a recordar que quienes desempeñan tareas de coordinación y dinamización de grupos de docentes deberían tener una formación adecuada. Citando a Gairín, se señalan como necesidades de formación de los directivos escolares, manifestadas por ellos mismos, aprendizajes relacionados con:

1. Las reuniones: estrategias y metodologías de trabajo.
2. Las resistencias a los cambios.
3. El consenso: técnicas.
4. La negociación.
5. La resolución de conflictos.
6. La toma de decisiones.

Más adelante, agrega, en relación con los factores, condiciones, requisitos y circunstancias que son determinantes a la hora de promover el trabajo colaborativo, algunas prácticas recomendables para los directivos escolares:

- Concebir el funcionamiento del equipo directivo como un ejemplo de trabajo colaborativo.
- Configurar una estructura organizativa flexible y ágil.
- Prestar atención a las personas nuevas.
- Evitar la confianza ingenua en el azar.
- Analizar y utilizar mecanismos, estrategias y procedimientos de la dinámica de grupos.
- Utilizar de manera creativa las variables organizativas.
- Crear oportunidades y ambientes favorables.
- Diagnosticar continuamente.
- Utilizar una variedad de estrategias y prestar atención a las circunstancias individuales.

También Elizondo (2001) p.62-64 señala que:

El directivo es un agente de apoyo en la institución y que su función es la de colaborar en el mejoramiento de los procesos y resultados educativos. **Su reto es tratar de dirigir al mayor número de personas para que consigan determinados objetivos educativos en un esfuerzo conjunto y de colaboración.** Pasar de un ejercicio directivo administrativo o individualista a uno colegiado, **con funciones de dirección y coordinación. Para ello se necesitan conocimientos y habilidades** que, según las investigaciones en este campo, se agrupan en destrezas **de tres tipos: técnicas, conceptuales y humanísticas.** Los diferentes estudios coinciden en la enumeración de las características del director eficiente; la mayoría está relacionada con: a) Habilidades y formas de **liderazgo**, b) Capacidad de resolución de problemas, c) Habilidades sociales, d) Conocimiento y competencias profesionales.

Recapitulando, diversos autores proponen un conjunto de características deseables en el directivo académico, algunos las denominan como habilidades, destrezas, prácticas a realizar, aprendizajes a obtener o competencias, por lo tanto, quizás la pregunta es, desde cuál disciplina se visualiza al directivo académico, desde la psicología, donde seguramente prevalecería lo referente a sus rasgos de personalidad, desde la administración, con énfasis en aspectos de dirección, desde la sociología, la pedagogía, u otras. Este tema resulta relevante cuando al delinear el perfil de directivo académico, se pone de relieve el liderazgo o la cuestión socioemocional. Para el caso de esta propuesta, se identifica la necesidad de realizar mayor investigación sobre este *sujeto*, clave en el desarrollo institucional de las IES, y se sugiere un abordaje interdisciplinario.

La diferencia de esta propuesta con otras existentes, relacionadas con la planeación estratégica, es que aquí no se dice cómo hacer la planeación estratégica, sino que cada una de las seis competencias se abordan, fundamentalmente a partir de actividades tendientes a promover el desarrollo de la competencia. Si el directivo académico realiza lo aquí propuesto, con la flexibilidad que demanden sus circunstancias, ira obteniendo productos que eventualmente podrían denominarse de planeación. No se presenta información teórica, entendido como realizar lecturas, ya que de ser el caso, el directivo podrá recurrir a las fuentes requeridas dependiendo de sus necesidades.

A continuación, se presentan las seis competencias ya mencionadas. En cada una de ellas, el diseño comprende una secuencia de actividades para el desarrollo de las competencias generales para la gestión académica. Dichas actividades se han diseñado para que el directivo las realice de manera independiente, y con ello, coadyuve en el proceso de planeación estratégica de su IES. En virtud de que los **directivos académicos**, en general, no se forman con anticipación para el cargo, y cuando reciben el nombramiento ya no tienen tiempo, la propuesta curricular presentada al inicio de este punto 2, se desarrolla bajo la metodología del enfoque curricular de competencias. Así, el directivo puede ir leyendo el texto y realizar las actividades sugeridas, en la lógica de la competencia de “Organizar su Propia Formación Continua” que propone P. Perrenaud. También, de existir la posibilidad de que el directivo asista a un curso de capacitación o a un diplomado de 120 horas, donde esto último sería lo ideal si se pretende desarrollar competencias, se proponen los elementos mínimos de un programa de estudios en el Anexo “B”, siguiendo el enfoque de las competencias.

I. EL ANÁLISIS DE LA COTIDIANIDAD

Lograr la competencia de analizar la cotidianidad de la institución con el propósito de encontrar las prioridades, es un primer ejercicio a través de la lectura de este texto, porque lo cierto es que una competencia se va desarrollando en la práctica directiva y a lo largo del tiempo, siempre y cuando se establezcan procesos de reflexión en, durante y después de la acción.

Aquí, se trata de analizar la agenda, por lo que hay que elaborarla o reconstruirla. Comenzando por el día en que el lector está leyendo esta parte, de manera retrospectiva se sigue elabore o reconstruya la agenda de una semana. Si usted es una persona que la usa en el desarrollo de sus actividades o tiene secretaria, entonces tiene un punto de partida más concreto que el sólo recuerdo de su memoria.

- Por favor, no avance en la lectura hasta no contar con la agenda

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00					
9:00					
10:00					
11:00					
12:00					
13:00					
14:00					
COMIDA					
17:00					
18:00					
19:00					
20:00 Etcétera					

- En principio, anote qué observa de la agenda de una semana de trabajo.

Usted, lector, tiene un “saber” acerca de la institución donde trabaja. En algunos casos, puede ser que éste lo haya adquirido sin una mayor reflexión a lo largo de los años. Se trata de un “saber parcial” que organiza una representación, entendida como un modo interno, a veces inconsciente, que re-plantean en cada sujeto los objetos sociales y su relación entre ellos. Es una óptica acerca de la institución.

Esas percepciones personales, intuiciones y marcos de referencias no explícitos nutren esa lectura parcial desde la cual se toman las decisiones, se organizan las actividades y prácticas pedagógicas, con base en saberes conscientes y, otras veces, en saberes intuitivos.

Esas actividades cotidianas son las que se anotan en la agenda. Así, **la agenda se constituye como** elemento clave de la gestión institucional; es decir, se convierte en un “analizador” institucional y de las prácticas de los directivos académicos. “Analizador” es un dispositivo que permite develar, evidenciar

aspectos del funcionamiento institucional que no parecen ser notados en una primera mirada.

- Ahora, ¿qué lectura le da a su agenda?
- Identifique tres problemas que haya usted detectado en su IES y anote las decisiones que ha tomado para su solución.
- La toma de decisiones ha estado guiada por un saber intuitivo.

Antes de hacer un ejercicio centrado en las dimensiones de la gestión, un nivel de análisis lo compone el determinar el carácter de las actividades o tareas, según la información escrita en la agenda. Para ello, debe llenar los tres cuadros siguientes, con la información de la agenda semanal:

MEDICIÓN DEL TIEMPO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS					
Categorías	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Previstas					
Imprevistas					

- ¿Qué tiempo ocupan las actividades previstas y cuánto las imprevistas?

MEDICIÓN DEL TIEMPO, ENTRE LO PREVISTO PERO PREVISIBLE					
CATEGORÍAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
No previstas pero previsibles					

- Del tiempo de las actividades imprevistas, ¿cuánto tiempo pudo ser previsible?

MEDICIÓN DE “CÓMO NO ALCANZA EL TIEMPO”					
CATEGORÍAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Urgentes e importantes					
Importantes pero no urgentes					
Sin importancia					

- ¿Cuáles tareas o actividades sólo usted puede llevar a cabo?
- ¿Cuáles podrían ser delegadas y sólo supervisadas?

En virtud de que la agenda es una fuente de información que permite llegar a ciertos conocimientos, sobre el saber de la institución y el desempeño del directivo académico a continuación se presentan algunas categorías para analizar la agenda:

Categorías	Descripción	Actividad
Dimensión organizacional	Es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento. Se consideran cuestiones relativas al organigrama, la distribución de tareas y la división del trabajo, los objetivos, los canales de comunicación formal, la distribución del tiempo y los espacios. Incluye lo relativo a la estructura informal o formas de relación entre los miembros de la comunidad.	Subraye en la agenda, las actividades que pertenecen a esta categoría.
Dimensión administrativa	Se refiere a las cuestiones de gobierno, a cómo el administrador planifica diversas estrategias, para lo cual considera los recursos humanos y financieros. Controla la evolución de las acciones que promueve y aplica las correcciones necesarias para mejorarlas.	Subraye en la agenda, las actividades que pertenecen a esta categoría.
Dimensión académica	Hace referencia a las actividades sustantivas del quehacer de la IES, a sus actores, a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Comprende el ámbito escolar relacionado con los significados respecto a lo educativo y lo didáctico, a las relaciones y acuerdos entre el director y los docentes para la operación del currículo. Incluye el ámbito del trabajo docente que se refiere al conjunto de prácticas pedagógicas de los docentes y a todas las actividades de apoyo a la docencia existentes en la institución.	Subraye en la agenda, las actividades que pertenecen a esta categoría.
Dimensión de vinculación	Se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los actores en las decisiones y actividades de la institución. Hace referencia a la forma en que se consideran las demandas, necesidades y problemas del entorno. Se refiere la vinculación intra e interinstitucional.	Subraye en la agenda, las actividades que pertenecen a esta categoría.

Es importante mencionar que las diferencias entre las dimensiones es con un propósito de análisis y didáctico. Las dimensiones¹¹ están tan estrechamente relacionadas entre sí, que cualquier acción de una tiene impacto en las otras.

Ahora, vacíe lo subrayado de su agenda, anotando el número de horas que dedica a cada actividad, en el siguiente cuadro:

¹¹ Esta tipología de las dimensiones es una adaptación de lo propuesto por Frigerio *et al* (1996).

ORGANIZACIONAL	Hr.	ADMINISTRATIVA	Hr.	ACADÉMICA	Hr.	DE VINCULACIÓN	Hr.

De acuerdo con lo que hace cotidianamente, a partir de la agenda, conteste lo siguiente:

- ¿Qué dimensión está “sobre-atendida”?
- ¿Cuál dimensión está “devaluada”?
- ¿Qué dimensión está menos “atendida”?
- ¿Qué tipo de tareas ocupan más a la dirección?
- ¿Cómo definiría el uso del tiempo?

Hasta aquí, ha habido un nivel de análisis y reflexión sobre lo que se hace, pero el desarrollo de una competencia implica un saber hacer. Ahora, se trata de reacomodar la agenda, pero sería un poco estéril hacerlo con una agenda que contiene el pasado. Por lo tanto, Planea su agenda de la próxima semana, en un formato abreviado o en uno real, de acuerdo con sus necesidades:

ACTIVIDADES DE LA SEMANA: (FECHA)					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES

Una agenda, aun cuando no esté escrita, siempre da pistas sobre el uso del tiempo, pero lo más importante para el directivo académico no es el nivel de ser un buen administrador, sino el de un trabajo bajo la lógica de la gestión; por ello, en la agenda se deben consignar las prácticas cotidianas de la institución. Así, que algunas preguntas para analizar el proyecto de agenda anterior son:

- ¿Qué es lo prioritario?
- ¿Cuáles las actividades privilegiadas?
- ¿Cuáles las actividades descuidadas?
- ¿Cuáles las actividades ausentes?
- ¿Cuáles las actividades que se quedan en el tintero?
- ¿Cuál es la distribución de las cuatro dimensiones?

Quizá, las reflexiones anteriores lo lleven a reacomodar la agenda, si no en este momento, al final de la semana cuando se haya puesto en práctica, y sea una realidad, no un proyecto. Reacomodar la agenda implica:

- Tomar distancia de las prácticas habituales y anticiparse de las futuras.
- Trabajo de articulación entre los discursos y las prácticas y más coherencia entre ambos.
- Preguntar por los límites como actores y los límites de la acción.
- Interrogar acerca de las “repeticiones” en las IES y por las innovaciones.
- Tomar conciencia de la manera de conducir, dirigir, supervisar, delegar y evaluar a las IES.
- Valorar el tipo de desempeño como directivo académico, en función de administración o gestión, o desde la dimensión organizativa, administrativa, académica y de vinculación.

Por último, dadas las características de las IES, es necesario que intente la realización de una agenda semestral o anual. Ello se relaciona con la parte ~~final del capítulo~~ anterior, titulado “La planeación del proyecto académico”, y/o con la parte ~~inicial de dicho capítulo, la~~ que contiene las cuatro etapas de la gestión académica.

- Con la seguridad que da el poseer una experiencia acerca de la competencia para analizar lo cotidiano y encontrar lo prioritario, ahora puede ayudar a las personas que dependen de usted o a otros actores para que reorganicen su agenda.

A continuación se presenta el objetivo de las actividades propuestas para el desarrollo inicial de la competencia, usted diga cómo valora lo aprendido.

- Conocer el uso del tiempo, la distribución de las actividades: las ausentes y las sobredimensionadas; ha sido lo que ha permitido construir un saber sobre la IES donde usted presta sus servicios profesionales.

Es decir, la agenda fue una fuente de datos y lo que permitió construir un nuevo saber sobre la institución, identificando su desempeño. A partir de ello, han podido diseñar estrategias para intentar transformar las actividades con un sentido de movimiento hacia la calidad u otro tipo de gestión, más que de administración.

Unas últimas palabras: el análisis de las instituciones educativas es un proceso de construcción de un saber acerca de la institución escolar. Una vez que ha reorganizado su agenda, y si hubiera sido necesario,

ha ayudado a otros actores, ahora está en condiciones de disponer de tiempo para continuar construyendo instituciones educativas. De acuerdo con Follari (1995);

Se ha establecido que lo típico de la modernidad, de la etapa histórica que se abre con el surgimiento de la ciencia empírica y el racionalismo cartesiano es re-presentarse al mundo como imagen, ponerlo como objeto de conocimiento “externo” al hombre, como algo que hubiera que “ver” desde fuera. Pretende tomar las cosas no como lo que se tiene a la mano, aquello con que se convive en el uso cotidiano, sino como lo que se disecciona de manera detallada y distante en el proceso de conocimiento científico (p. 1).

II. LAS DIMENSIONES DE LA GESTIÓN

Una de las competencias de los directivos académicos es la referente a la conducción del análisis de las dimensiones de la gestión: organizativa, administrativa, académica y de vinculación. Ello equivale a la realización de un diagnóstico, de una evaluación inicial o de una autoevaluación, que son las diferentes propuestas existentes para determinar la realidad de la IES y a partir de allí iniciar un movimiento hacia la calidad.

Sin profundizar en las diferencias conceptuales y metodológicas entre una y otra, dado que existe una gran variedad de literatura al respecto, aquí lo que interesa es que el directivo académico desarrolle una competencia inicial acerca de lo que debe realizar, en el entendido que la práctica y la teoría, en una relación dialéctica, van posibilitando mejores conocimientos, habilidades y actitudes para realizar la planeación estratégica.

- Recuerde que en el punto anterior se ubicó el tipo de actividades que realiza cotidianamente, en función de las cuatro dimensiones, así como el tiempo que se dedica a cada una de ellas.
- Haga una lista de todos los problemas que identifica que se presentan en la IES.
- Ahora trate de clasificarlos, según determinados criterios, es decir, agrúpelos.
- Cuáles se deben a causas internas a la escuela y cuáles a causas externas.

Generalmente, cuando se realiza el ejercicio de mencionar los “problemas sentidos”, se tiende a identificar más problemas de falta de calidad por cuestiones externas; es decir, explicamos la reprobación, por mencionar uno de los problemas, por los antecedentes escolares de los estudiantes, porque trabajan, porque no tienen hábitos de estudio, incluso por el bajo sueldo de los docentes. Sin embargo, pocas veces se expresa como una causa lo referente a la institución o al docente, a la oferta o la interacción entre ésta y la demanda.

- ¿Cuáles son los problemas del lado de la oferta, asociados a la calidad de su IES?

Por lo pronto, ese listado de “problemas sentidos” quedará allí para ser utilizado más adelante, después de superar lo que uno “siente” que son los problemas y pasar a una identificación de los mismos más documentadamente, ya que esos problemas pueden ser sentidos por unos y no por otros, o no estar suficientemente precisados. Por ejemplo, a veces se dice que existen problemas de comunicación, pero habrá que determinar en qué consisten, cuándo se dan, por qué, etcétera, y sobre todo, identificar si es un problema prioritario a ser resuelto o se solucionará al atacar otro.

Dada la gran variedad de IES donde se ubican los lectores, y recordando que esta parte va dirigida a los directivos académicos que ocupan los puestos más altos dentro de la organización, se recomienda que realice el ejercicio de cada una de las dimensiones desde su punto de vista, que luego lo haga con uno o los colaboradores que determine y se integren ambas perspectivas. Finalmente, se recomienda hacer con la totalidad de los miembros de la comunidad. Así, lo que se pretende es que el proceso vaya mejorando paulatinamente la competencia para el análisis de la gestión.

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA	
<p>PROPÓSITO</p> <p>Describir y analizar las características de la gestión institucional en su dimensión organizativa, considerando la asignación de roles y responsabilidades a cada miembro de la IES, el organigrama, así como las interacciones entre ellos, el uso del tiempo y los espacios, tanto de la estructura formal como en de la informal.</p>	<p>TEMAS PARA EL DIÁLOGO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Forma de organización del funcionamiento de la institución. ▪ Asignación de responsabilidades a los diferentes actores. ▪ Formas de planeación de las actividades. ▪ Formas de colaboración entre docentes. ▪ Vinculación con otros agentes o miembros de la comunidad. ▪ Ritos y ceremonias que identifican a la comunidad institucional. ▪ Normas explícitas e implícitas que regulan la convivencia.
<p>ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Describa la forma en que está organizada la institución, a manera de una fotografía instantánea, pero general, del funcionamiento ordinario. ▪ Realice un análisis a partir de la descripción anterior. ▪ Elabore las conclusiones que sintetizan las características de la gestión IES, a partir de las preguntas del cuadro de síntesis. 	

DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA

PROPÓSITO

Describir y analizar las características de la gestión institucional en su dimensión institucional, considerando diversas cuestiones relacionadas con la administración de los recursos humanos, materiales, financieros, de control escolar, de planeación y de control de las actividades de la IES.

TEMAS PARA EL DIÁLOGO

- Tareas del directivo que permite el funcionamiento de la IES.
- Administración de personal.
- Negociación, captación, manejo y control de los recursos económicos.
- Usos del tiempo en la enseñanza.
- Uso de los espacios de la institución.
- Administración de la información, de la institución y de los estudiantes.
- Administración de los recursos materiales.
- Vínculos con otras áreas de la IES u otras instituciones.

ACTIVIDADES

- Describa el conjunto de asuntos administrativos que le dan soporte al funcionamiento cotidiano de la IES y que son responsabilidad de los directivos y de los docentes.
 - Realice un análisis a partir de la descripción anterior.
 - Elabore las conclusiones que sintetizan las características de la gestión IES, a partir de las preguntas del **cuadro de síntesis**.
-

DIMENSIÓN ACADÉMICA

PROPÓSITO

Describir y analizar las características de la gestión de la IES en su dimensión pedagógica, considerando el ámbito escolar y el de la enseñanza en el transcurso de un ciclo escolar.

TEMAS PARA EL DIÁLOGO

- Formas de planear y organizar la enseñanza.
- Acciones adicionales o distintas a lo indicado en los planes de estudio.
- Formación y actualización de docentes.
- Vinculación interinstitucional.
- Significados y prácticas pedagógicas.
- Dominio de los planes de estudio, programas, contenidos y enfoques metodológicos.
- Utilización de recursos didácticos.
- Estilos de enseñanza.
- Formas de interacción.
- Actividades y criterios para evaluar el aprendizaje.
- Resultados del aprendizaje.

ACTIVIDADES

- Recopile información sobre las actividades escolares y las prácticas docentes que forman parte de la gestión pedagógica de la IES, a fin de construir una imagen de lo que los docentes y directivos realizan para atender los procesos de enseñanza. Construir los instrumentos requeridos en función de las temáticas, puede ser a través de observaciones, entrevistas, cuestionarios o la revisión de documentos o productos, por ejemplo, un plan de clase, un cuaderno de algún estudiante, un examen, etcétera.
 - Reflexione sobre la imagen construida en el paso anterior.
 - Obtenga del área de control escolar, los indicadores de deserción, reprobación, eficiencia terminal y promedios de aprovechamiento, por asignatura, de una generación completa.
 - Elabore una lista de las explicaciones cualitativas a los indicadores anteriores.
 - Compare los resultados obtenidos a través de dichos indicadores con la misión de la IES.
 - Elabore las conclusiones que sintetizan las características de la gestión IES, a partir de las preguntas del **cuadro de síntesis**.
-

DIMENSIÓN DE VINCULACIÓN

PROPÓSITO

Describir y analizar las características de la gestión escolar en su dimensión de vinculación, de modo que se reconozca la manera en que la institución se encuentra vinculada intra e interinstitucionalmente, a nivel local, nacional e internacional, promoviendo la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria.

TEMAS PARA EL DIÁLOGO

- Conocimiento y comprensión de las necesidades y demandas de la comunidad interna y externa.
- Participación de todos los actores.
- Órganos de representación y de toma de decisiones.
- Relaciones de la IES con el entorno social, económico, empresarial, gubernamental e institucional.
- Relaciones con los padres de familia.
- Vinculación con el mundo laboral.

ACTIVIDADES

- De ser necesario, para obtener la información, elabore los instrumentos pertinentes.
- Describa los vínculos de la institución junto con los miembros de la comunidad
- Realice la misma descripción identificando los vínculos interinstitucionales y con su entorno nacional e internacional.
- Responda cómo apoya dicha vinculación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Elabore las conclusiones que sintetizan las características de la gestión de la IES, a partir de las preguntas del **cuadro de síntesis, que se presenta a continuación:**

CUADRO SÍNTESIS DE LAS DIMENSIONES DE LA GESTIÓN

Preguntas	¿Qué prácticas, características o aspectos hace falta desarrollar?	¿Cuáles habría que dejar de hacer o cambiar?	¿Cuáles habría que mejorar o perfeccionar?
Dimensiones			
Organizativa			
Administrativa			
Académica			
De vinculación			

- Hasta aquí, el producto es el cuadro síntesis que se ha venido elaborando a través del trabajo de cada una de las dimensiones.

Tal como se expresó antes, una vez que ha realizado el ejercicio el directivo académico, ahora aplíquelo a sus colaboradores más cercanos, pueden ser de una a tres personas. En primer lugar, es conveniente obtener la información de manera individual, luego compartirla en pequeños grupos o en plenarios a fin de promover el diálogo, el intercambio de puntos de vista, los argumentos, identificar los desacuerdos y los consensos.

- ¿Cuáles fueron las dificultades presentadas en el análisis de las dimensiones, tanto para el directivo académico como coordinador, como para el equipo al que participó?

Recuerde que la elaboración de este diagnóstico, evaluación inicial o autoevaluación, como quiera que se adopte el proceder metodológico, no se trata de un trabajo técnico, de algo que se encarga y se debe de realizar lo antes posible. Dicha racionalidad, que es la tentación de muchos directivos académicos, sobre todo los de primer nivel, cae en la planeación normativa que pretende el logro de resultados, sin importar cuáles. Se trata de un proceso, que en el andar del camino va logrando la participación y el trabajo colegiado.

- Si usted ha elaborado el análisis de las dimensiones, de manera colectiva, ahora la institución cuenta con un diagnóstico y lo que procede es elaborar una planeación estratégica.

SUGERENCIA:

- Cuál es su tipo de liderazgo
- Qué lecturas orientan el liderazgo que se propone instrumentar en su IES

A partir de lo anterior, se recomienda al directivo académico realizar investigaciones documentales sobre el liderazgo. No porque se crea de ingenuamente que eso ya lo llevará a obtener dichas cualidades, sino que sólo son un punto de partida. Tampoco se asume que el liderazgo se innato y ya no se puedan desarrollar ciertos aspectos. Se está a favor de la postura de la necesidad de un liderazgo académico, en los términos de lo planteado por S. Schmelkes.

- Durante el desarrollo de las actividades de planeación, realice auto-observaciones sobre su liderazgo y ponga en práctica los cambios que estime pertinentes.

III. LA CULTURA INSTITUCIONAL¹²

Después de haber iniciado el desarrollo de dos competencias: la del análisis de la cotidianidad y la de conducir el análisis de las dimensiones de una organización, es necesario ahora, identificar los rasgos de la cultura institucional y sus implicaciones para una transformación hacia la calidad.

Quizás, pueda dar la impresión de que se trata de una competencia que no ofrece un producto concreto hacia las funciones de los directivos académicos, como el caso de las dos primeras, pero, aunque eso es cierto, se trata de una competencia en tanto ofrece un conocimiento que permitirá “ver la realidad” de otra forma y, por supuesto, a partir de allí incidir en ella. Ofrece habilidades de observación acerca del funcionamiento conjunto de la institución, y actitudes de cambio de los modelos de gestión directiva en función de la construcción de una cultura profesional más acorde con los fines perseguidos por las IES en términos de calidad.

Todo lo relacionado con la docencia o lo académico, función central de las IES, representa una práctica que necesariamente se desarrolla de manera condicionante en una organización, es decir, se trata de un quehacer colectivo construido y regulado por la institución. Esa dimensión institucional representa para los actores, en este caso los directivos, los docentes y el personal administrativo, un espacio de socialización profesional. Ofrece un permanente contacto con la cultura inherente al magisterio, las tradiciones, las costumbres y las reglas propias del gremio, que convierten a la institución en un organismo vivo, este hecho explica por qué las IES no son la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural en la que cada actor aporta sus conocimientos, habilidades, actitudes, proyectos e intereses a una acción educativa común.

La dimensión institucional reconoce que las decisiones y prácticas de todos los actores están tamizadas por la experiencia de pertenencia institucional. Por lo tanto, la identificación de la cultura institucional centra su atención en los asuntos que muestran cómo la institución tamiza la práctica de cada uno de los actores imprimiéndole un accionar colectivo al quehacer individual, conformando una cultura profesional a partir de los modelos de gestión directiva que establecen determinadas pautas de organización de la institución, lo cual influye en la formas de trabajo de todos los actores, condicionadas por lo material, lo normativo, lo laboral y todo lo que regule el desarrollo de las funciones institucionales.

Para el desarrollo de esta competencia por parte de los directivos académicos, se propone la realización de un ejercicio, acerca de las distintas formas de concebir a la escuela, es decir, la identificación de los modelos de gestión escolar.

¹² Este apartado es una adaptación y se desarrolla a partir de los conocimientos generados producto de la experiencia de haber coordinado, con diversos grupos de docentes de educación superior, el “análisis de la práctica docente”, donde una de ellas es la dimensión institucional, propuesto por Fierro et al., quienes a su vez se basan en Frigerio et al. (1996).

El propósito es analizar algunas situaciones educativas de la IES, con base en el concepto de cultura y gestión escolar, así como identificar de manera esquemática distintos tipos de cultura institucional y las características de la institución de pertenencia del lector. Para ello, es necesario seguir las instrucciones que se enumeran a continuación.

A. Lectura de los siguientes conceptos:

CULTURA INSTITUCIONAL:

La cualidad relativamente estable definida por las políticas que afectan a una institución y por las prácticas de sus miembros. Es la manera peculiar en que las políticas y prácticas son percibidas por los actores de la institución. Provee un marco de referencia para comprender las situaciones cotidianas y orienta las decisiones y acciones de quienes participan en ella.

GESTIÓN ESCOLAR:

El proceso conformado por el conjunto de decisiones y acciones comprometidas en la práctica educativa cotidiana de cada institución. La gestión escolar permite identificar lo que sucede entre lo planeado y lo realizado. Supone la toma de decisiones, los procesos de relación, negociación e interpretación que cada actor hace respecto a su quehacer, el ejercicio del poder y las formas de proceder de cada institución. Por ello, los estilos de gestión materializan las diferentes culturas institucionales.

B. A continuación escriba un caso. Se trata de una situación o problema acontecido recientemente al interior de su IES. El caso puede contener los siguientes puntos: circunstancias en que ocurrió, asunto o problema principal, quiénes participaron, las decisiones tomadas o acciones emprendidas, las reacciones provocadas por las decisiones y el desenlace de dicha situación.

C. Lectura de los siguientes tres recuadros:

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: UNA CUESTIÓN DE FAMILIA

Es habitual encontrar en las escuelas una correspondencia entre el sistema de relaciones institucionales y el sistema de parentesco. Esta particularidad caracteriza a dicha cultura institucional (...). Lo habitual en los vínculos de parentesco es que no sean explícitos ni sus características ni los contratos, es decir, los términos de intercambio entre los miembros. Rápidamente puede entonces comprobarse un riesgo para las instituciones educativas en las que esta cultura es predominante: los términos de intercambio son ambiguos, lo que no facilita el encuadre de las tareas ni su seguimiento (...). No existe una clara división de las tareas, jerarquización y correlación de las mismas, por lo que a la estructura de roles no le corresponde una clara asignación de funciones y misiones. Con frecuencia, éstas aparecen como muy generales, abstractas y poco definidas (...).

Habitualmente, en las instituciones que se acercan a este tipo de cultura no se recurre a canales de comunicación formalmente establecidos. La información circula ante todo a través de una red informal de articulaciones individuales y se asienta en la interacción “espontánea” entre sus miembros (...).

La dinámica se basa en el esfuerzo voluntario de los miembros, quienes cumplen con sus tareas a partir de lealtades individuales con sus pares o con la autoridad. Los primeros reciben como compensación el reconocimiento afectivo de los directivos (...).

Los vínculos en esta cultura institucional escolar, bajo una apariencia de relaciones de buena voluntad, generan una fuerte competencia por el control de los espacios de poder (...). El sistema de poder se denomina “de adicción”, basa su funcionamiento en lo que el autor llama “el espíritu de la casa”, para el que las figuras paternalistas son su mejor seguro. Se alienta un “saber-hacer” renuente a las novedades e innovaciones (...).

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: UNA CUESTIÓN DE PAPELES Y EXPEDIENTES

Las instituciones escolares son organizaciones percibidas y representadas como máquinas o mecanismos. Se da prioridad al registro de la actividad administrativa en documentos escritos y la participación es meramente formal (...).

El grupo humano que trabaja en esta institución se halla enmarcado en una estructura técnica, generalmente el organigrama de las funciones (...).

En este tipo de cultura institucional el flujo de información sólo tiene en cuenta las necesidades de los distintos estratos jerárquicos. La información fluye en sentido descendente para transmitir a la base el contenido de las decisiones tomadas en el vértice de la jerarquía y asciende en el caso de que se trate de respuestas a las órdenes (...).

El modelo de gestión en esta cultura es un modelo tecnocrático. La formalización es el aspecto priorizado. Predominan las estructuras y reuniones formales, los canales formales de comunicación y el memorándum escrito (...). Se desconoce la trama de relaciones informales que se teje entre los sujetos, deja fuera de su consideración la información que transita por los canales horizontales (...).

Se trata de establecimientos para los que cuenta menos obtener resultados de calidad que obtener resultados idénticos a los obtenidos hasta el momento, mediante procedimientos conocidos (...).

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: UNA CUESTIÓN DE CONCERTACIÓN

Las reglas que norman una institución no alcanzan nunca a abarcar ni a incluir el conjunto de situaciones que se generan en su interior, ni tampoco a pautar totalmente las actividades que aquí se desarrollan. Por muy minuciosa que sea la reglamentación, hay espacios no normados. Estos espacios permiten a los actores hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos de cooperación o de resistencia a los objetivos institucionales.

Los individuos pueden optar por uno u otro comportamiento; ello dependerá básicamente de sus motivaciones. Algunas de las motivaciones que mueven a los actores son las expectativas de recompensas de distinto tipo –materiales, reconocimiento social, prestigio profesional-, la presión de sus pares –censura o aprobación de los colegas-, los sentimientos personales –rencores o agradecimientos-, los condicionamientos culturales o sociales.

En función de estas motivaciones, los miembros de una institución utilizan aquellos espacios de libertad como un recurso que les permite concertar acciones a través de la negociación (...).

El rol de conducción es un rol de mediación en la negociación y de representación de los objetivos institucionales. La conducción organiza la negociación y establece la materia y los márgenes de la misma atención al cumplimiento de un proyecto o plan institucional (...).

La negociación debe entenderse como una actividad de resolución de problemas, a través de la cual cada parte puede encontrar un beneficio. Desde esta perspectiva, los protagonistas se proponen buscar y encontrar juntos la solución a aquello que se les plantea como dificultad, inconveniente o problema (...).

El conflicto se visualiza como inherente al funcionamiento institucional, pero la tarea se resguarda por encima de las relaciones interpersonales, aunque sin desconocerse la importancia de éstas (...).

D. Analice el caso que se ha escrito contra los tres tipos de cultura institucional. El propósito es entender la forma en que tales decisiones, sucesos y acciones se comprenden mejor a partir del tipo de cultura institucional de las IES. Se trata de identificar el tipo de cultura institucional que parece evidenciar el caso del lector.

E. Responda la siguiente pregunta, ¿cuál es el espacio de decisión y de acción de los docentes y los administrativos al interior de la IE?

F. Ahora, realice un dibujo, del tamaño de una hoja, donde represente las condiciones institucionales que propician o inhiben la innovación educativa.

G. Responda la siguiente pregunta, ¿se puede hacer algo para incrementar las condiciones para innovar en su IES?

H.- Responde la siguiente pregunta, ¿cómo obstaculiza la cultura institucional a la calidad de la educación?

I. Por último, consulte el cuadro que viene en el Anexo “C”, sobre los tres tipos de culturas institucionales escolares.

Unas últimas palabras: ahora que conoce y comprende las características de los tres tipos de cultura institucional, lo que procede es decidir hacia dónde debe ir *su institución* y cómo hacerle para andar dicho camino. Según Frigerio *et al.*, (1996) ni la cultura ni los modelos de gestión son fijos, rígidos, ni inmutables, sino que se adecuan en función de los cambios permanentes en el interior de la institución, su contexto próximo y el orden social... la comprensión de los tipos de culturas institucionales puede contribuir a identificar los problemas que se deben superar y los puntos fuertes en los cuales sustentarse para que cada institución cumpla su misión.

Quizá sea de ayuda recordar que se trata de un camino a recorrer de manera colectiva, aunque donde hay actores hay conflictos, como se verá en la siguiente competencia.

IV. LOS ACTORES Y LOS CONFLICTOS¹³

Al igual que la anterior competencia, ésta no brinda un producto concreto para el desarrollo de las funciones de los directivos académicos. Ofrece el desarrollo de aptitudes para una mejor comprensión de la cotidianidad de las IES; es decir, al término el lector será capaz de evaluar a cada uno de los actores y los conflictos que producen y reproducen al interior de la institución con el fin de construir la viabilidad del cambio a partir del trabajo en común.

Es necesario precisar que se trata de un primer ejercicio para el desarrollo de la competencia, misma que se logra y perfecciona a lo largo del tiempo y producto de la reflexión sobre la práctica, además del acceso a una mayor información. De acuerdo con Frigerio *et al.*; (1996).

“Las instituciones no son consideradas como máquinas y mecanismo de relojería en los cuales somos un engranaje o una parte más, sino como permanentes construcciones de las que seremos simultáneamente arquitectos y habitantes. Es decir, como actores que en nuestra relación con otros y con las instituciones, construimos la cotidianidad, nos relacionamos de modo distinto frente a la ley, desarrollamos diversas modalidades frente a las zonas de incertidumbre, tenemos un poder. Este reconoce distintas fuentes, conlleva conflictos y requiere una negociación para su gestión”. (p.56)

- ¿Usted ha oído a un directivo académico o docente decir “en mi institución no se puede hacer nada, porque no nos deja el director”, o ha oído esa expresión por algún otro actor?

A lo largo del texto se ha venido utilizando la noción de actores, incluso en algunas partes se han mencionado a los docentes, a los directivos, a los estudiantes y más recientemente a los administrativos. Haciendo una distinción más específica de los anteriores, además de otros que de alguna manera se relacionan con la IES, a continuación se sugiere el llenado del siguiente cuadro, a fin de reflexionar sobre la compleja trama de actores y decisiones que intervienen en la educación superior y en particular en cada institución:

ACTORES DE LA GESTIÓN EN DISTINTOS NIVELES	CONTENIDO DE SU TRABAJO	REPERCUSIÓN DE SUS DECISIONES EN LA CALIDAD

¹³ También esta competencia es una reconstrucción a partir de las propuestas de las autoras ya citadas, obviamente apoyado con otros autores.

Utilice las líneas que requiera, en función de los actores que identifique y responda:

- ¿A pesar de los múltiples actores que intervienen, quizás desde los estudiantes hasta los organismos internacionales, los cuales condicionan o influyen en el quehacer educativo de la IES, hay algún espacio o margen para tomar decisiones y para realizar acciones?

Es decir, para entender lo que ocurre al interior de las instituciones educativas, es necesario considerar que no se trata de una unidad aislada, sino que forma parte de una trama compleja de actores, que a partir de distintos intereses y perspectivas, toman decisiones que convierten al quehacer educativo en un espacio complejo y conflictivo.

- ¿Qué ambiente de trabajo se ha construido en su IES?

A continuación, se presenta una serie de interrogantes. Marque si es falso o verdadero de acuerdo con lo que sucede al interior de su IES:

CUESTIONAMIENTOS		F	V
1.	Los estudiantes sienten confianza en sus docentes		
2.	El ambiente de trabajo es relativamente estable entre el personal		
3.	Hay determinados acuerdos que todos respetamos		
4.	Todas las personas tienen un lugar importante en la institución		
5.	En la institución, todos los miembros se respetan		
6.	En la escuela hay grupos de personas, aunque no llegan a ser antagónicos		
7.	Hay disposición entre el personal para escucharse, aunque piensen diferente		
8.	Comparten los problemas de los estudiantes y del aula en las reuniones		
9.	Las reuniones son agradables, la mayor parte de las veces		
10.	Existe temor de expresar las opiniones, aunque contradiga a otra persona		
11.	Las opiniones son tomadas en cuenta		
12.	Para el director las opiniones son importantes, y no nada más la de sus amigos		
13.	Al organizar o decidir algún asunto, se cuenta con la participación de la mayoría		
14.	Se han logrado hacer críticas constructivas		
15.	El personal siente confianza en el director		
16.	Los chismes y rumores no se instalan porque hay espacios para hablar de los problemas		
17.	A las reuniones asiste la mayoría del personal, por estar convencidas de la importancia de lo que se tratará		
TOTALES			

El número de respuestas falsas y el de verdaderas es un pequeño reflejo del clima institucional que prevalece en su IES. Desde allí, puede hacer las siguientes cuestiones:

- Una descripción del clima institucional de su institución.
- Explicar la forma cómo ese clima institucional se relaciona con la disposición de los docentes para el trabajo colegiado.
- Enumerar los aprendizajes que se propician en los estudiantes, a través del clima institucional.
- Mencionar algunas sugerencias para mejorar el clima institucional de su IES.

La temática del conflicto constituye una preocupación central para quienes ocupan cargos de conducción y para algunas posturas teóricas actuales, ya que los conflictos inciden de forma determinante en la conducta de los miembros en las organizaciones, así como en el grado de eficiencia institucional. En toda institución, el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica. (Frigerio, 1996, p. 61)

- Escriba un caso de su IES relacionado con algún conflicto, de preferencia sobre el desarrollo de las funciones académicas.

Las personas y los grupos presentan intereses que se contraponen entre sí o con los objetivos de la institución de la que forman parte, y desarrollan, consciente o inconscientemente, diversas estrategias para la satisfacción de sus deseos o necesidades. Para tratar de hacer de los conflictos una fuente de aprendizaje, es determinante indagar el posicionamiento de los actores frente a ellos, a partir de cuatro modalidades.

-
1. *El conflicto es soslayado*: esta postura radica en no considerar situaciones conflictivas aquellas que en realidad lo son.
 2. *El conflicto se elude*: consiste en aceptar tácitamente su existencia como una situación de fondo que nunca se aclara o explicita.
 3. *El conflicto se redefine y se disuelve*: en este caso se analiza y modifica intencionalmente el contexto en el que el conflicto se presenta, de manera que éste tome otro rumbo y se diluya. El conflicto en cuanto tal no se soluciona, pero pierde su fuerza paralizadora de acciones.
 4. *El conflicto se plantea, analiza y resuelve*: en este caso se analiza el conflicto desde su surgimiento indeterminado contexto. Se negocia entre las partes afectadas y se toman decisiones pertinentes para resolverlo. (Fierro *et al.*, 1999, p.100).
-

- Analice el caso que ha escrito, en función de las cuatro posturas anteriores, para identificar la manera cómo se afrontó el conflicto.
- Lea el siguiente caso.

En una escuela se reunieron los maestros con el director para analizar la problemática de la falta de interés de los estudiantes en las clases. Éste era un tema que ya se había tratado en reuniones anteriores y los docentes culpaban a los estudiantes, a la edad propia de tener amigos o del noviazgo, a los padres de familia y a los medios de comunicación. Los docentes estaban convencidos de que su esfuerzo los liberaba de responsabilidad en el problema.

Una maestra realizó comentarios sobre el desempeño del docente y la responsabilidad de los maestros. A partir de allí, la discusión se tornó tensa, ya que los docentes pensaron que los hacía responsables de la falta de interés, al grado de que se sentían agredidos.

Los comentarios iban en el tenor de que ellos daban todo y que el estudiante era el flojo, el desinteresado, a quien no le importaban sus estudios, y ponían como ejemplo a los estudiantes que obtenían buenas calificaciones.

Al terminar la reunión, el director, muy preocupado, se acercó a la maestra y le comentó que mejor se dejaran las cosas como estaban, porque sentía a los maestros muy reacios a reflexionar sobre lo que pasaba en la institución.

Después de esa situación, poco se ha avanzado. Ahora existen dos grupos, los que culpan a los estudiantes, que son la mayoría, y quienes están analizando el porqué de la falta de interés por parte de los estudiantes.¹⁴

-
- En este caso, el problema se soslaya, elude o se redefine y se disuelve. Explique por qué.
 - Ahora, re-escriba el caso donde el conflicto se plantee, analice y resuelva.

Para concluir, sin profundizar en ello, en función del carácter de los conflictos, estos se pueden agrupar como previsibles o imponderables:

PREVISIBLES	IMPONDERABLES
Son los conflictos recurrentes en las instituciones, es decir, aquéllos en los que se puede anticipar su aparición. Suelen alterar el funcionamiento cotidiano, pero no necesariamente conllevan o aportan alguna novedad. Algunos pueden resultar de las zonas de incertidumbre dejadas, en ocasiones, por la normas, sobre las que los actores realizan diversas interpretaciones.	Son los conflictos que “hacen irrupción” y son novedosos en las instituciones. Pueden adquirir un deseo de retorno a momentos previos de la historia institucional, o proponer un proyecto innovador para la institución.

¹⁴ Este es un caso re-escrito a partir de la estructura de uno que presenta Fierro et al., pero que de igual forma se ha observado en diferentes academias de IES, fundamentalmente en escuelas normales públicas y privadas.

Si bien los conflictos son inherentes a la vida institucional, la sobreabundancia, persistencia o simultaneidad de conflictos en relación con las actividades sustantivas, pueden ser riesgosos para las IES. Otro lugar para pensar los conflictos es el que resulta de las peculiaridades de las instituciones educativas, donde se encuentran cuatro tipos de conflictos: los relativos a la pluralidad de pertenencias, los que se producen en torno a la definición del proyecto institucional, aquellos que reproducen alrededor de la operacionalización y concreción del proyecto educativo y los que se generan entre la autoridad formal y la funcional. Para Jares (1997), las causas de los conflictos en la institución escolar son:

1. Ideológico-científicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opciones pedagógicas diferentes. ▪ Opciones ideológicas diferentes, definición de escuela. ▪ Opciones organizativas diferentes. ▪ Tipo de cultura o culturas escolares que conviven.
2. Relaciones con el poder	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control de la organización. ▪ Promoción profesional. ▪ Acceso a recursos. ▪ Toma de decisiones.
3. Relacionadas con la estructura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambigüedad de metas y funciones. ▪ Celularismo. ▪ Debilidad organizativa. ▪ Contextos y variables organizativas.
4. Relacionadas con cuestiones personales e interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estima propia/afirmación. ▪ Seguridad. ▪ Insatisfacción laboral. ▪ Comunicación deficiente y/o desigual.

- Sin contar con una mayor explicación, con base en los cuatro tipos de causas de conflictos que se presentan en las instituciones educativas, haga un cuadro de los que se identifican en su IES y agregue una tercera columna donde anote los ejemplos correspondientes.

Las propuestas más recientes en torno a la definición del proyecto institucional, que es el eje de este capítulo, permiten identificar:

- La presencia y convivencia de actores con intereses personales, relacionados o no, con la institución.
- La presencia y coexistencia de múltiples objetivos, coincidentes o contradictorios.

Por ello, a continuación se aborda una competencia relacionada con el trabajo colegiado, donde nuevamente el tema clave para la gestión es el consenso.

SUGERENCIA:

- Cuáles son sus competencias socioemocionales.
- Qué lecturas orientan su conocimiento sobre lo socioemocional, que le ayudan a “leer” la realidad de su IES.

A partir de lo anterior, se recomienda al directivo académico realizar investigaciones documentales sobre el tema de lo socioemocional y sobre la neurociencia que ha llegado a la conclusión; *sin emoción no hay aprendizaje*.

Recuperando la postura de la necesidad de un liderazgo académico, en los términos de lo planteado por S. Schmelkes, durante el desarrollo de actividades de planeación, con lo cual se promoverá el desarrollo de las competencias del directivo académico, es en ese proceso cuando lo aprendido sobre el tema de lo socioemocional dará herramientas para “leer” la realidad y poder diseñar opciones de cambio.

V. EL TRABAJO COLEGIADO¹⁵

- ¿Cuándo se puede decir que una IES funciona de manera colegiada?
- ¿De qué forma se trabaja en las reuniones de docentes, al interior de las IES?
- ¿Cuáles son los obstáculos y los facilitadores del trabajo colegiado?

En la segunda competencia, relacionada con las dimensiones de la gestión, se propuso la realización de un trabajo de lo individual a lo grupal, que permitió contar con un diagnóstico, en lo organizativo, administrativo, académico y de vinculación de la IES. Es decir, a partir de la conducción del directivo académico, la IES cuenta con un trabajo elaborado de manera colegiada.

El desarrollo de una competencia en torno al trabajo colegiado se relaciona con la capacidad del directivo académico de instrumentar procesos que posibiliten la generación de productos a partir del trabajo conjunto. Pero, no se reduce a la capacidad de una persona, sino a las circunstancias en que participan cada uno de los actores; en otras palabras, al proceso grupal de crecimiento de los actores.

Las características de un equipo efectivo de trabajo son:¹⁶

¹⁵ Este apartado se desarrolla a partir del texto de Fierro E., María Cecilia (1998)

¹⁶ Tomado de la propuesta de la SEP para el Programa de Escuelas de Calidad.

1. Atmósfera de trabajo donde las personas participan y muestran interés. No hay señales de aburrimiento o frustración.	2. Hay bastante discusión en la que participan todos, pero siempre de manera pertinente. Si la discusión se aleja, alguien la reencausa.
3. La tarea es bien comprendida y aceptada por los miembros. Se discute para comprometerse en ella.	4. Los miembros se escuchan, se atienden todas las ideas, no hay censura.
5. Hay desacuerdos, pero el grupo se siente cómodo con él, no se evita el conflicto. Las razones se examinan cuidadosamente, y si es necesario tomar una decisión, se reconoce que puede estar sujeta a una reconsideración posterior.	6. La mayoría de las decisiones se toman por consenso.
7. La crítica es frecuente, franca y relativamente cómoda. Existe poca tendencia a ataques personales, abiertos o disimulados. La crítica tiene valor constructivo.	8. Las personas se sienten libres para expresar sentimientos e ideas. Cuando se toma un curso de acción las tareas son claras.
9. Al jefe del grupo no lo dominan, ni el grupo le muestra sumisión. El liderazgo se turna dependiendo las circunstancias. Hay poca evidencia de la lucha por el poder, lo que importa no es quién controla, sino el trabajo.	10. El grupo tiene autoconciencia de sus propias acciones. Examinan si lo están haciendo bien y las interferencias de su accionar.

Como puede observarse se trata de una competencia que debe de desarrollar el directivo, la conducción del trabajo colegiado, pero que no depende exclusivamente de él, sino de todo el grupo. Por lo tanto, en este apartado se propone un desarrollo inicial de dicha competencia, en virtud de que será la teoría y la práctica las que permitirán un mejor aprendizaje al respecto.

TRABAJO COLEGIADO ES:

En el marco de una institución escolar, el proceso participativo mediante el cual un grupo de docentes y los directivos toman decisiones y definen acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común, el cual necesariamente está abierto a las aportaciones de otros actores como los estudiantes, los empresarios, el personal no docente, etcétera.

Dicha definición puede entenderse tanto para el trabajo colegiado que realiza el directivo académico de una carrera con todos sus docentes, o con un grupo de ellos, como para lo que realiza el directivo de más alto rango en las IES para la elaboración del proyecto institucional, con la participación de diversos actores. El primer aspecto se ha abordado como parte del capítulo anterior, relacionado con la gestión de la calidad, o más concretamente con la elaboración del proyecto académico para el logro del desarrollo académico y curricular.

- ¿Su IES cuenta con un plan institucional de desarrollo, elaborado de manera participativa?

Por lo antes expuesto, se pretende iniciar el desarrollo de la competencia del directivo académico, en el marco del desarrollo institucional, el cual también requiere del trabajo colegiado. Para ello, se inicia con una autovaloración en función de lo que sucede en el nivel institucional:

CUESTIONAMIENTOS		F	V
1.	Se realizan reuniones de trabajo.		
2.	Están presentes o representados, de acuerdo con la función que desempeñan, todos los actores.		
3.	Las reuniones son horizontales, en el sentido de que todas las aportaciones son consideradas.		
4.	En las reuniones, las jerarquías influyen en la toma de decisiones.		
5.	Los asuntos centrales de las reuniones son las tareas en común.		
6.	Se asumen las tareas no por decreto.		
7.	A partir de la tarea en común se toman decisiones y se definen acciones de manera consensuada.		
8.	En las reuniones prevalece el diálogo, orientado a establecer acuerdos entre los participantes.		
9.	Hay corresponsabilidad tanto en las decisiones, como en las acciones que se desprenden de ellas.		
10.	Hay evidencias de trabajo en equipo.		
11.	Los conflictos que se presentan se resuelven o se evaden		
12.	Las responsabilidades de cada miembro del equipo son claras.		
13.	Se cumple con las responsabilidades asignadas.		
14.	Las relaciones interpersonales no afectan el cumplimiento de las funciones.		
TOTALES			

En la primera parte del capítulo se ha mostrado que a través de la planeación y de la evaluación, el punto de llegada de las IES, en términos del desarrollo institucional, es la acreditación. Ello, no depende del trabajo del directivo académico entendido en forma aislada, sino de su trabajo en función de sus competencias de conducción de la organización a través del trabajo colegiado. Entre las razones para promover esta forma de trabajo están:

-
1. Es la única manera, para hacer del trabajo en la escuela, un proyecto común.
 2. Es una vía privilegiada para otorgar a la enseñanza un lugar central, como preocupación institucional y no sólo como responsabilidad individual.
 3. Es una forma de organización que demanda procesos democráticos de participación.
 4. Es un objetivo de la educación escolar, la colaboración mediante el trabajo en equipo.
 5. Es un camino insustituible para mejorar la calidad de la experiencia educativa cotidiana, la cual viven todos los actores.
-

- ¿Qué haría en su IES para comenzar a incluir el trabajo colegiado?

Sin duda, es obvio que a los directivos no los forma ni posibilita el desarrollo de competencias el hecho de conocer definiciones, referentes a las características del trabajo colegiado, o las razones que lo justifican, como se ha venido haciendo hasta aquí, sin embargo, ello era necesario para establecer una plataforma de conocimientos en común. Tampoco existe una serie de pasos que deban aprender para su instrumentación. Ni un camino único por dónde empezar.

De hecho, la punta de la madeja, hasta llegar a la acreditación institucional, puede ser el análisis de las dimensiones de la gestión; otro, el que permite el inicio de cualquier planeación, llámense el diagnóstico, la autoevaluación o la evaluación, para lo cual existen diversas metodologías y propuestas hasta de instrumentos, pero debe recordarse no caer en la planeación normativa.

Por lo tanto, situados en el inicio de toda planeación estratégica, es necesario evaluar, o como prefiera llamársele, las fortalezas y debilidades de la IES.¹⁶ El procedimiento es relativamente fácil, se captan las opiniones de los diferentes actores, ya sea de manera individual o grupal, lo que supone reuniones de puesta en común; posteriormente, la realización de un plan institucional para superar las debilidades.

Es precisamente en ese proceso donde se realiza el trabajo colegiado, donde cobra vida y, por ende, donde aparecen las dificultades que deberán sortear el directivo y el equipo participante para lo cual se requieren de diversas competencias. ¿Cómo saber si se poseen? Eso es muy fácil, si se ha llegado a consensos y en la práctica se realizan las acciones acordadas de manera participativa, entonces se puede decir que el directivo y el conjunto de actores ya están realizando trabajo colegiado. También se pueden utilizar los cuestionamientos de autoevaluación ya empleados arriba. Como puede deducirse, se está aludiendo a la definición de trabajo colegiado.

1. De manera individual, llene el siguiente cuadro donde identifique las fortalezas y debilidades de su IES. Utilice las líneas que considere necesarias.

¹⁷ Actualmente existen otras propuestas que consideran diversos elementos, como el análisis FODA, que significa fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas; las FAOR, cuyas siglas significan, facilitadores, apoyos, obstáculos y riesgos. En función de las características de los miembros de cada IES, se optará por la que se estime más pertinente.

CATEGORÍAS	FORTALEZAS	DEBILIDADES

- Contraste el cuadro con las necesidades sentidas de los problemas de su IES, las cuales elaboró en la competencia de las dimensiones.

A continuación, aparece un ejemplo del resultado de este ejercicio, trabajado en una IES donde se ofrecen catorce carreras, las cuales estaban a cargo de ocho directores, donde se incluyó la participación de uno o dos docentes con el criterio de mayor antigüedad en la institución otro ejemplo de una universidad pública es el presentado por Martínez Rizo (1998).

RESUMEN DE UNA AUTOEVALUACION OBTENIDA EN UNA IES	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
La misión institucional.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de concreción en la formación. ▪ Ausencia de un modelo de universidad. ▪ Ausencia de un modelo educativo.
El reconocer las funciones sustantivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de la problemática de las IES. ▪ Desvinculación de las funciones sustantivas. ▪ Proyectos de investigación. ▪ Formación en investigación. ▪ Generación de conocimientos (publicaciones). ▪ Conceptualización de la extensión y difusión de la cultura.
El plan institucional de desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño y seguimiento. ▪ Formación del personal para su elaboración. ▪ Mecanismos para el seguimiento. ▪ Coordinación integral de áreas académicas. ▪ Coordinación con el área administrativa.
Los directivos de las carreras.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección a través del secretario académico. ▪ Selección y perfiles. ▪ Dominio integral de funciones: profesional, pedagógica y de gestión. ▪ Atención a las necesidades de formación. ▪ Visión de calidad de la educación. ▪ Vinculación investigación-docencia. ▪ Actualización de planes y programas. ▪ Generación de innovaciones educativas. ▪ Planeación para la consolidación.

La planta docente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selección. ▪ Asistencia y puntualidad ▪ Formación pedagógica. ▪ Programa de formación. ▪ Formación en investigación (tesis). ▪ Enseñanza tradicional. ▪ Evaluación docente. ▪ Sueldos y prestaciones. ▪ Niveles y categorías (promoción). ▪ Académico de carrera: medio tiempo y tiempo completo. ▪ Disponibilidad para asesorías de tesis.
Los servicios complementarios.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biblioteca. ▪ Centro de cómputo. ▪ Talleres de prácticas. ▪ Conceptualización del servicio psicopedagógico. ▪ Intercambio académico y cultural.
La oferta de estudios: seis licenciaturas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo curricular. ▪ Planes y programas de estudios tradicionales. ▪ Creación de carreras sin estudios de mercado. ▪ Vinculación con el entorno social y productivo. ▪ Inter y multidisciplinario. ▪ Consolidación y acreditación.
La existencia de alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de habilidades del pensamiento. ▪ Desvinculación teoría-práctica. ▪ Formación dependiente (autonomía). ▪ Valores. ▪ Participación en los órganos colegiados.
Los tramites de RVOE. Cinco programas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personal sin formación en diseño curricular. ▪ Inexperiencia en modalidades alternativas. ▪ Sobrecarga de funciones y actividades. ▪ Inversión de recursos humanos, materiales y de relaciones públicas en el sector educativo.

¿Hay algunas diferencias entre las fortalezas y debilidades de su IES, con el ejemplo mostrado?

Es factible suponer que el proceso de una autoevaluación de la institución, a través de fortalezas y debilidades, no se realiza en una sola reunión, que quizá se recurra a fuentes de información para obtener mayores elementos que valoren determinados aspectos, como por ejemplo, la calidad de la educación, lo cual también conlleva a la utilización de ciertos instrumentos, lo que incluye su diseño, aplicación y procesamiento de la información. También, conocer el índice de eficiencia terminal puede requerir la solicitud de la información, su procesamiento, sistematización y presentación de los resultados.

En fin, es necesaria la realización de varias reuniones, que deben programarse y planearse de manera conjunta. Aquí, diversas condiciones juegan un papel importante en el éxito del trabajo colegiado, así que conviene identificar algunas iniciales, además de las que puede aportar la lectura de ciertas investigaciones. Lo más determinante, en referencia a las competencias de los directivos, será estar alerta para observar o escuchar las demandas de los participantes y tratar de atenderlas de manera consensuada. Algunas de las condiciones son:

A) Condiciones institucionales, normativas, formales y reales. Se refieren a las cuestiones de orden material, normativo y administrativo relacionadas con el funcionamiento de los espacios y tiempos. Se requiere prever: los lugares, los tiempos, los pagos si es que los habrá, etcétera:

- Continúe la lista

B) Condiciones pedagógicas. Se refieren a las relacionadas con la conducción académica de las reuniones, como los temas de discusión, los procedimientos de análisis, la conducción para la toma de decisiones, etcétera.

- Continúe la lista

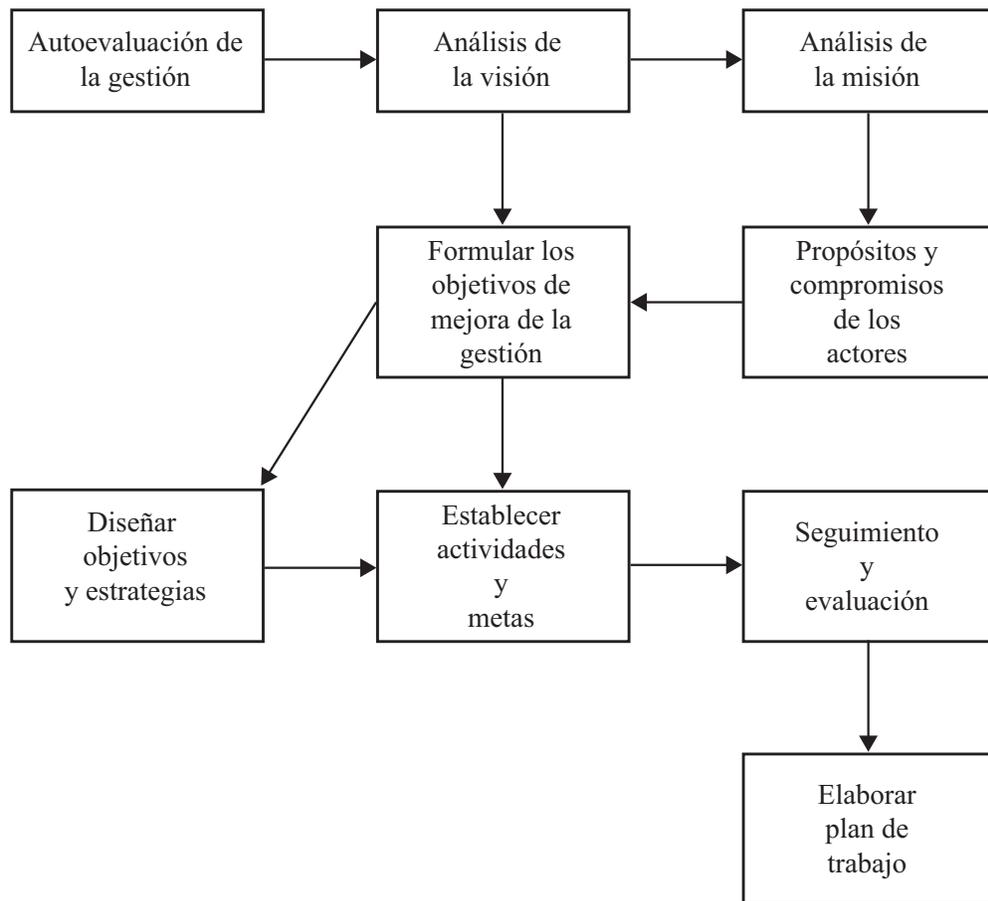
C) Condiciones internas de la institución. La puesta en marcha del trabajo colegiado demanda atender procesos de la vida al interior de la institución, y la forma en que se estructuran las relaciones entre sus miembros. Por ejemplo, la construcción de las condiciones para el diálogo, el papel de los directivos, las resistencias para el cambio, etcétera

- Continúe la lista

Para tener una idea del trabajo a realizar después de la autoevaluación de las fortalezas y debilidades, a continuación se muestra un esquema, derivado de las propuestas de planeación estratégica, que en el caso de las IES deberá conducir hasta la acreditación, la cual implica determinados procesos específicos en función del organismo ante el cual se pretenda lograr.

ESQUEMA DE LAS ETAPAS DEL PROCESO DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA¹⁸

Figura II.



Es necesario insistir en estar atento, a lo largo del tiempo, de la presencia, desarrollo y consolidación de dichas condiciones para que el trabajo colegiado tenga éxito. Hasta aquí, se supone que el directivo académico está convencido respecto a trabajo colegiado, como competencia personal, como cualidad a desarrollar en cada uno de los actores, tanto de manera individual como colectiva, que será algo que lleve varios años. Pero, tampoco se trata de algo a esperar, que sólo es cuestión de que pase el tiempo y vendrá de manera espontánea.

El trabajo colegiado necesita construirse al interior de la institución. Se trata de un proceso de cambio cultural que modifica prácticas muy arraigadas, por lo tanto, habrá que estar atento al desarrollo de diversas etapas. A continuación se mencionan brevemente y se solicita que imagines situaciones de tu institución, es decir sus características:

¹⁸ Adaptado de la propuesta elaborada por la SEP para el Programa Escuelas de Calidad.

ETAPAS A TRANSITAR POR LOS COLEGIADOS HASTA LLEGAR A UNA MADURACIÓN	CARACTERÍSTICAS, PROBLEMAS Y NECESIDADES DE APOYO, DE ACUERDO CON EL MOMENTO DEL GRUPO
1. Menos que nada	
2. Incipiente	
3. En camino de integración del grupo colegiado	
4. El colegiado en acción	
5. En proceso de consolidación como colectivo de trabajo	

Finalmente, es importante mencionar, quizás más en el nivel de lo estrictamente académico, pero no por ello menos relevante para ser promovido desde los niveles jerárquicos más altos de la organización, las aportaciones del trabajo colegiado a la calidad en diversos sentidos:

1. Al propiciar espacios que permitan hacer más claros y explícitos los propósitos de la institución y del trabajo de cada uno de los actores, entre ellos, los docentes.
2. Al promover mayor compromiso de los actores, de manera individual y colectiva, con la tarea profesional que desempeñan, especialmente los docentes.
3. Al favorecer la construcción de relaciones interpersonales más humanas, solidarias y democráticas al interior de la institución.
4. Al promover espacios para adquirir más y mejores herramientas para resolver problemas, fundamentalmente los de la enseñanza.

En muchas IES, cuando los directivos de mayor nivel no tienen competencias al respecto, de las aportaciones del trabajo colegiado a la calidad, al menos se han observado los siguientes escenarios: a) El de la indiferencia total, el cual incluye que no se solicite a los directores de las áreas académicas la realización de este tipo de reuniones; b) El de la negación, se refiere a quienes no tienen expectativas positivas sobre la posibilidad de recibir aportaciones de otros; c) El de miedo, se refiere a los directivos que consideran a los docentes reunidos como algo que puede suscitar demandas hacia ellos; d) El del ocultamiento, en cuanto los actores de manera individual, en pequeños grupos o colectivamente presentan alguna valoración inicial con fines de mejorar el funcionamiento institucional, la identificación de las debilidades lleva a ocultarlas porque “no se puede decir que todo está mal”, o porque si se presenta “puede pasar algo”, o simplemente, “cómo presentar algo así”.

A fin de planear el trabajo colegiado, a partir de los elementos que posee ahora, llene el siguiente cuadro:

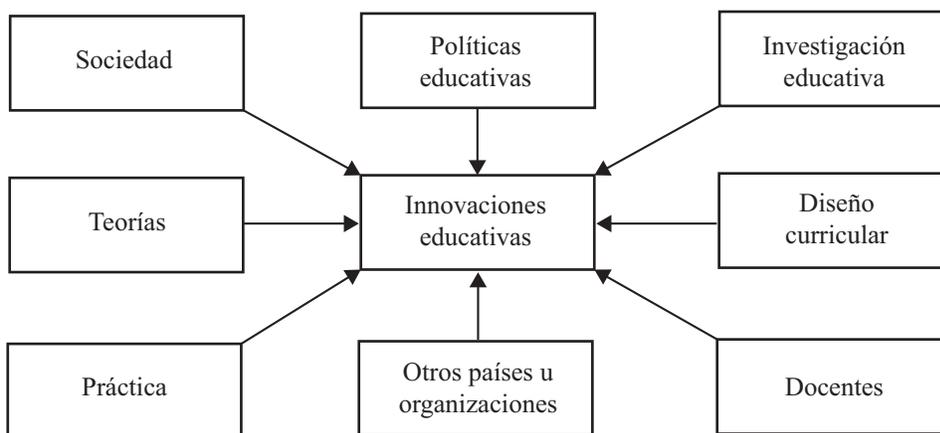
Factores internos a los que se enfrentará para el trabajo colegiado:	Factores externos a los que se enfrentará para el trabajo colegiado:
Condiciones favorables o facilitadores para el desarrollo del trabajo colegiado:	Obstáculos para el desarrollo del trabajo colegiado:
Cómo aprovechar los facilitadores para trabajar con los obstáculos:	
Tareas a desarrollar de manera colegiada:	Formas de organización del trabajo colegiado:

VI. LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS¹⁹

- Busque una definición acerca de qué son las innovaciones educativas.
- Enumere las innovaciones educativas que conozca para el caso de la educación superior.

Las innovaciones educativas para las IES pueden provenir de diferentes fuentes:

Figura III.



- De acuerdo con el capítulo I, identifique innovaciones provenientes de organismos internacionales, como la UNESCO.
- De organismos nacionales como la ANUIES
- Y de la parte gubernamental, a través de las políticas educativas.

Actualmente, dado un conjunto de razones, tales como el hecho de que los resultados que arrojan las IES no están acordes con las necesidades del desarrollo de los países, y en el otro extremo, por el hecho de que a la educación superior se le han asignado expectativas muy altas, el desafío es la búsqueda de la calidad. Cómo transformar la calidad del sistema educativo y particularmente de las instituciones es el desafío del campo de la educación.

Por otro lado, se sabe que la calidad no se alcanza con la adquisición o introducción de un conjunto de insumos, de allí los esfuerzos de los gobiernos por instrumentar reformas, que no siempre han sido exitosas, como se esperaba, al menos masivamente, al juzgar por los resultados. En esta línea argumentativa, se ubican las críticas a los enfoques de planeación normativa ya explicados anteriormente.

¹⁹ Basado en el texto de Aguerrondo, I. (1997). Innovaciones y calidad de la educación; en *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Antología de la Maestría en Tecnología Educativa. México. ILCE.

Es decir, la transformación de las IES, la calidad o las innovaciones educativas no encontraron una vía adecuada y posible a través del paradigma de la planeación, cuyos cambios se gestaban en la cúpula tecnocrática. Si bien es cierto que en términos generales hay una inmovilidad, al mismo tiempo hay una cantidad de movimientos de transformación. Puede decirse que coexiste con la tendencia a la reproducción, otra a la innovación. Entonces, la gran pregunta es:

- ¿Cuáles son las condiciones para que se produzca una innovación?

A continuación se solicita hacer una narración de dos innovaciones con plena presencia en las IES. Se trata de que el directivo narre su experiencia, y de acuerdo con las indicaciones prácticamente sería imposible que no lo pueda hacer, ya que hay muchas variantes para la obtención de la información.

Recuerde, básicamente se pretende que en dicha narración identifique una serie de etapas por las que va pasando una innovación, desde su introducción hasta un uso más consolidado.

Narre su experiencia en la introducción del proyector de acetatos o del video a su práctica docente.	Narre su experiencia en la introducción de las computadoras a las universidades, abarcando su uso en el salón de clases.
Si usted es un docente que no ha hecho uso de estas herramientas didácticas, redacte la narración apoyado en lo que ha observado a lo largo de los años. Si recién se acaba de incorporar a la docencia universitaria, haga uso de la experiencia que obtuvo desde que era estudiante. También puede preguntar a sus compañeros de la institución.	

Si por alguna razón, las dos propuestas de narración no son factibles, todavía existe la posibilidad de que haga otra, usando los ejemplos que usted considere pertinentes. Hay muchos ejemplos, quizás ya los haya mencionado en lo solicitado *supra*, tales como, los laboratorios, ciertos métodos, la realización de prácticas, etcétera.

<p>INNOVACIÓN Es todo intento de ruptura del equilibrio, dado por el funcionamiento rutinario, del sistema educativo, que puede ser un ajuste cuando no se altera la estructura básica, y una transformación cuando sí lo hace.</p>
--

Un sistema existe porque fuerzas contrapuestas determinan un equilibrio de sus estructuras y de las formas de existir de esas estructuras. Estas fuerzas no existen simplemente, sino que están en un estado de contradicción. La transformación es la ruptura de ese equilibrio o armonía. El motor de la transformación es la contradicción de las fuerzas opuestas.

Por ejemplo:	
Se considera a la enseñanza como una tarea exclusiva del docente y como transmisión de contenidos. Se entiende al alumno como un ser pasivo que aprende por imitación, ejercitación, repetición, etcétera.	Cualquier intento de transformar estas definiciones será un cambio innovador, una transformación. Cualquier cambio que no lo haga, será sólo un ajuste.

- ¿De acuerdo con sus narraciones, se podría decir que hubo ajuste o transformación?

Al final de esta competencia, se presenta un esquema que contiene las etapas y los momentos de los procesos de innovación. En el esquema necesariamente hay generalizaciones, pero es loable que sea producto de diversas observaciones que la autora ha realizado a una serie de experiencias innovadoras específicas.

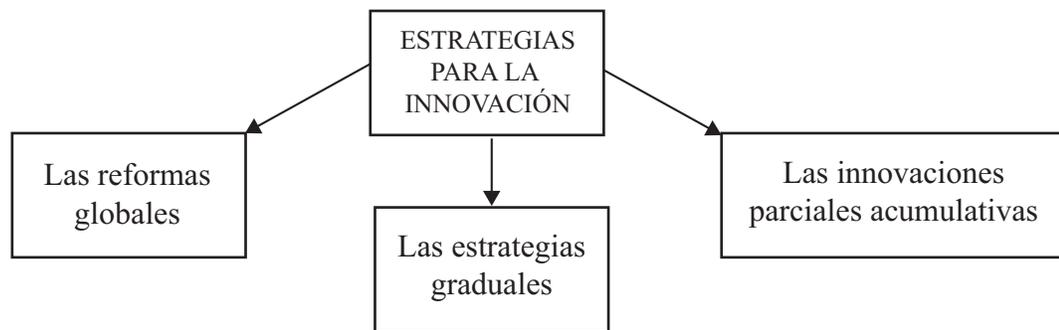
- Observe el esquema presentado al final del apartado.
- Identifique las diferencias de las etapas y momentos del esquema, con las narraciones.

Independientemente de las etapas de gestación, instrumentación y desarrollo del proceso innovador, en todas ellas ocurren procesos internos cuyas características condicionan algunas de las formas que pueden adoptar en las etapas siguientes y, sobre todo, condicionan las posibilidades de permanencia o de declinación de la innovación, o sea su futuro.

La presentación en orden sucesivo de los componentes principales de cada etapa, es más bien de carácter lógico y no implica necesariamente las secuencias reales. Si bien los componentes son comunes a todos los procesos, pueden establecerse diferencias en cuanto a la forma que asumen según sea el tipo de innovación; es decir, el proceso innovador presenta matices diferenciales según se trate de cambios integrales o parciales. Y ya sea que se den dentro de los límites de una institución, introducidos como experiencia piloto.

Por otro lado, la autora señala que se reconocen diferentes estrategias de la innovación, a lo largo de las últimas décadas, para el mejoramiento de la calidad, que son básicamente las siguientes:

Figura IV.



Y entiende la transformación de la educación como un espiral donde se imbrica el acontecer histórico, como lectura macro del proceso social, con diferentes acontecimientos concretos de innovación, cuyas características modifican y redefinen justamente como consecuencia de las implicaciones históricas.

3. JUSTIFICACIÓN

Las razones por las cuales se han seleccionado los contenidos descritos en el apartado anterior, así como, las actividades para el desarrollo de competencias para la gestión académica de los directivos de las IES, son de diversa naturaleza, tal como se observa a continuación:

- Diversos organismos internacionales señalan tendencias o retos de la educación superior, como el caso de la UNESCO, la OCDE, los cuales no pueden pasar desapercibidos por los directivos de las IES. Igualmente, a nivel nacional o estatal se elaboran planes, de desarrollo o para el sector educativo, los cuales incluso en ocasiones retoman los planteamientos internacionales, donde se definen las políticas de la educación superior, las cuales es necesario que se concreten al interior de cada una de las IES, y esto corresponde a los directivos académicos.
- Los indicadores de la calidad de la educación como la eficiencia terminal, la reprobación, el aprovechamiento escolar, en fin, lo que se ha denominado trayectorias escolares, indican la necesidad de realizar esfuerzos que coadyuven al logro de la calidad de la educación. Y en ello, los directivos académicos tienen una responsabilidad asignada en sus funciones, por lo que es uno de los retos de la educación superior su formación hacia la gestión académica.
- Desde el punto de vista cuantitativo, el número de docentes que está bajo la dirección de un directivo académico, demanda que este tenga las competencias para lograr un proceso que conduzca hacia el desarrollo institucional, el desarrollo académico, lo cual requiere de un proyecto académico y de desarrollo curricular. El número de IES y su diversificación indican que se está ante un tema, el de la formación de directivos para la gestión académica de las IES, de enormes necesidades.
- En torno a los docentes, diversos estudios siguen dando cuenta de una enseñanza de tipo tradicional, enciclopédica o memorística, en parte producto de su falta de profesionalización. Los requerimientos actuales demandan una acción docente no centrada en la enseñanza, sino en el aprendizaje, el cambio de métodos tradicionales por otros de carácter más participativo, si se quiere avanzar en la calidad de la educación y la formación integral del estudiante. Y ante ello, el reto es de los directivos académicos.
- Para diversas organizaciones como la ANUIES, el tema de la calidad de la educación o el de la pertinencia son retos de la educación superior, aunado a nuevas determinantes de la sociedad actual como la globalización o la sociedad del conocimiento. Retos donde sin duda, lo directivos académicos tiene una gran responsabilidad. Pero para ello, deberán desarrollar las competencias que demanda la complejidad de dicha tarea. En este sentido, también Martínez Rizo (2000), señala:

que entre los retos de la educación superior esta la profesionalización de los directivos, siendo estas razones que justifican los esfuerzos en torno a experiencias que den cuenta de acciones que se han instrumentado al respecto:

- Desde lo teórico, una justificación es el cambio de paradigma centrado en la administración, que ha mostrado sus limitaciones, para dar paso al de gestión.
- La búsqueda de la calidad, procesos como la acreditación, o el ingreso al padrón de posgrados, requieren de un directivo capaz de diagnosticar y planear. (p. 59-65)

Asimismo, el documento “La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas Estratégicas de Desarrollo; Una Propuesta de la ANUIES”, aprobado en 1999, el cual se desarrolló en distintas fases y constituyó la síntesis de un trabajo colegiado, altamente participativo, que por supuesto, enfrentó las dificultades inherentes a todo ejercicio prospectivo, además de otros que se han elaborado posteriormente en el mismo sentido. En el apartado, de la “Situación y perspectivas de la educación superior”; entre los temas que se abordan están los de la pertinencia social, calidad e innovación, coordinación, planeación y evaluación del sistema de educación superior, escenarios de la matrícula, la titulación y la cobertura hasta el año 2020.

La importancia de cada uno de los temas cobrará mayor o menor relevancia en función de la ubicación y características de la IES del directivo, es decir, si el directivo presta sus servicios profesionales en una institución pública, el tema de la “Coordinación, planeación y evaluación del sistema de educación superior” será una información significativa y un conocimiento importante para una eficaz actuación en el cumplimiento de sus funciones, a diferencia de un directivo académico cuya institución es particular, de nueva creación y con una población no mayor de mil alumnos, como es el caso de muchas según, los planes nacionales. Por supuesto, lo anterior no elimina la posibilidad de encontrar temáticas comunes, independientemente de si la IES del directivo académico es pública o privada. Entre ellos, los referentes a la pertinencia social y el de la calidad e innovación, donde ambos son el epicentro para la actividad académica. Aspectos que conforman la actividad central de los directivos académicos responsables de la calidad del proceso educativo y que representan el objetivo o la esencia de las funciones del puesto según los cánones de las ciencias de la administración.

Finalmente, la ANUIES recomienda cinco programas de las instituciones de educación superior: Consolidación de los cuerpos académicos, Desarrollo integral de los alumnos, Innovación educativa, Vinculación y Gestión, planeación y evaluación institucional. Ante ello, partiendo de que los programas no se darán por generación espontánea en las instituciones, la gran pregunta es quién es el responsable de su concreción con los docentes. Y la respuesta obvia, desde los planteamientos de este trabajo es el directivo académico a través de acciones de gestión, lo cual parte de la realización de diagnósticos y de la elaboración e instrumentación de una planeación estratégica.

En conclusión, desde los planteamientos de organismos internacionales y nacionales, las políticas de los gobiernos en turno, desde los indicadores de la calidad de la educación, el número de docentes, de instituciones, la diversificación del subsistema, por cuestiones de tipo teórico y de cambio de paradigma, así como los retos que hoy tiene la educación superior, son razones del porque es necesario buscar opciones para la formación de directivos académicos.

4. CONTEXTO.

Para el sexenio del Presidente Ernesto Zedillo, el programa de desarrollo educativo 1995-2000, señalaba la existencia de 794 IES, 153,000 docentes. Para el de Vicente Fox, 2001-2006, había un total de 208,692 docentes y el 32% de la matrícula era atendida por instituciones privadas. Y para 2010 hay 2,442 IES en todo el país.

Pero no sólo es la cantidad de IES, de docentes que se encuentran dirigidas por lo que aquí se ha denominado directivos académicos, sino la diversidad de estas. Por lo tanto, como se describe a continuación, de manera específica, el contexto donde surge esta experiencia de formación de directivos académicos, es el de los rangos de una institución de educación privada, creada en 1995, la cual diseña sus propios planes de estudio y obtiene el reconocimiento de validez de estudios de la SEP. En dicha IES los responsables de la oferta educativa, tenían las siguientes características:

- Rector. Lic. en Derecho (se omiten intencionalmente los géneros).
- Vicerrector. Lic. en Psicología.
- Jefe de la carrera de Ciencias de la Educación. Ingeniero Industrial.
- Jefe de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Lic. en Comunicación.
- Jefe de la carrera de Derecho. Lic. en Derecho.
- Jefe de la carrera de Ingeniería Eléctrica. Ingeniero Químico
- Jefe de la carrera de Sistemas Computacionales. Lic. en Informática.
- Jefe de la carrera de Contaduría Pública y la de Administración de Empresas. Lic. en Contaduría.

Ninguno de ellos había cursado estudios de posgrado en el área de su profesión. Ni en materia educativa, siendo limitados los cursos de formación docente recibida. Aunado a la no existencia de un documento que especificará sus funciones, las cuales según lo reportado se limitaban a ser de tipo administrativo: proporcionar informes a los estudiantes, conformar los grupos, seleccionar a los docentes, realizar los horarios, asignar los salones, proporcionar las listas de asistencia, entregar y recibir las actas con las calificaciones.

Por lo tanto, considerando este breve diagnóstico, el contexto de esta institución de educación superior, demanda la necesidad de identificar los contenidos que coadyuven a la formación de los directivos académicos, desde la perspectiva de la gestión. Pero además, instrumentar dichos contenidos de manera paralela al ejercicio de sus funciones, es decir, bajo el precepto de una formación en la práctica, lo cual conlleva a la necesidad de diseñar situaciones didácticas que permitan el aprendizaje sobre dichos

contenidos, así como su puesta en práctica, con la intención de que todo ello redunde en el desarrollo de competencias para la planeación estratégica, encaminada hacia el aseguramiento de la calidad.

También de manera general, el contexto donde se ubica la sistematización de la experiencia en la formación de directivos académicos, resulta pertinente dados los diferentes subsistemas de educación superior.

En México, el sistema de educación superior está compuesto por una diversidad de instituciones, públicas y privadas, las cuales se agrupan en subsistemas: el universitario, el tecnológico, el universitario tecnológico y el de educación normal. Además, existe un conjunto de instituciones que por su naturaleza no se ubican en ninguno de los subsistemas anteriores, entre ellas, destacan los colegios, las escuelas militares y centros de investigación y estudios especializados.

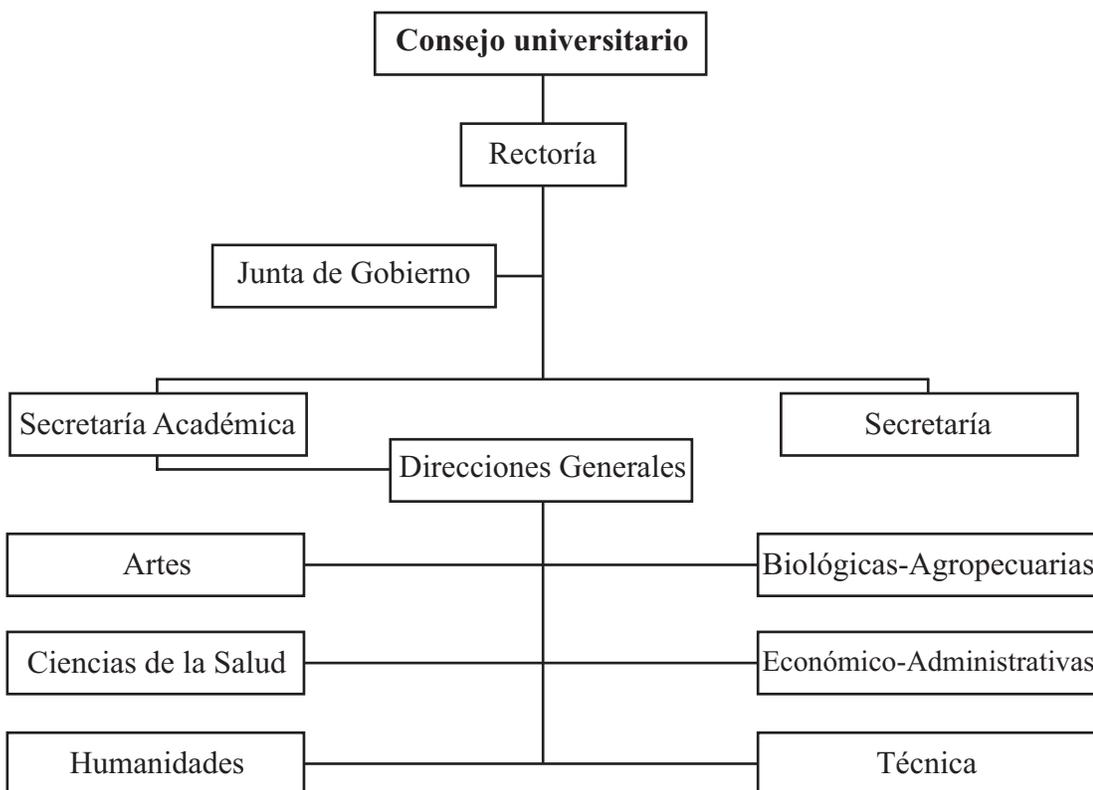
SUBSISTEMAS	TIPOS DE IES
Universitario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidades estatales autónomas ▪ Universidades federales ▪ Universidades privadas ▪ IES privadas con RVOE
Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institutos tecnológicos federales ▪ Institutos tecnológicos estatales
Universidades Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidades tecnológicas ▪ Universidades politécnicas
Escuelas Normales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuelas normales públicas ▪ Escuelas normales privadas
Otros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuelas superiores no dependiente de la SEP ▪ Organismos públicos descentralizados

En cada una de las instituciones existe un organigrama que permite identificar a los responsables de la función académica o docente. Un ejemplo, del organigrama de las universidades públicas, las estatales donde se pueden aplicar los hallazgos de esta experiencia es el que se muestran a continuación, e inmediatamente, aparecen las funciones de los puestos estrechamente relacionados con el aspecto académico.

Es necesario aclarar que en el organigrama que se presentan a manera de ejemplo, no se ha transcrito de manera exacta a fin de guardar el anonimato de la institución. Sin duda, el organigrama es muy amplio, así que sólo se han representado las áreas relacionadas con lo académico. Asimismo, en el caso de las funciones, sólo se han anotado las más relevantes para los propósitos de este trabajo, es decir, las que se relacionan con la función académica de los directivos de las IES.

Figura V.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESTATAL



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA ESTATAL
FUNCIONES

SECRETARÍA ACADÉMICA	DIRECCIÓN GENERAL DE ÁREA	DIRECCIÓN DE FACULTAD
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planear, organizar, dirigir y supervisar las actividades académicas. ▪ Realizar acciones para que las funciones sustantivas de la Universidad tiendan a la excelencia académica. ▪ Coordinar la integración de los planes operativos de las entidades académicas. ▪ Propiciar la creación de nuevas alternativas de formación profesional, en sus diferentes formas y niveles. ▪ Coordinar la planeación, organización, supervisión, revisión y actualización de planes y programas de estudios en las carreras de los diversos niveles. ▪ Planear, organizar, establecer y coordinar programas de formación, actualización y desarrollo del personal académico. ▪ Propiciar el establecimiento de sistemas de supervisión del personal académico. ▪ Promover la actualización y modernización de los sistemas de enseñanza-aprendizaje. ▪ Fomentar la innovación curricular en las diferentes carreras y niveles. ▪ Establecer sistemas de control, supervisión y evaluación académica y escolar. ▪ Propiciar la vinculación permanente de la investigación con la docencia y con los diferentes sectores de la sociedad. ▪ Propiciar el incremento de la productividad y eficiencia en el desarrollo de las actividades académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formular los planes de desarrollo académico de su área y evaluar periódicamente sus resultados. ▪ Coordinar y supervisar las actividades técnico-académicas de las entidades académicas de su área. ▪ Realizar la evaluación y el seguimiento de los planes y programas de estudio vigentes, a fin de mantenerlos actualizados. ▪ Generar proyectos académicos que den origen a nuevas carreras o estudios de posgrado. ▪ Requerir a las Facultades la información académica escolar que permita analizar y evaluar su actuación e informar... sobre los resultados obtenidos. ▪ Promover el desarrollo de cursos, seminarios, programas de actualización profesional y estudios de posgrado, gestionando la celebración de convenios de apoyo e intercambio académico con otras instituciones de educación superior nacionales e internacionales. ▪ Promover y coordinar la realización de programas de vinculación entre la docencia, la investigación y los sectores público, privado y social. ▪ Realizar estudios y programas dirigidos a la reorientación de la matrícula escolar y a la determinación de los mercados de trabajo potenciales de las carreras del área. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirigir y coordinar la planeación, programación y evaluación de todas las actividades de la Facultad. ▪ Proponer a los cuerpos colegiados y a las autoridades universitarias, las actividades y medidas tendientes a lograr la excelencia académica. ▪ Responsabilizarse del cumplimiento de los planes y programas de docencia e investigación, tomando las medidas necesarias para tal efecto. ▪ Presentar... el proyecto de actividades y programas académicos. ▪ Elaborar y presentar anualmente... el informe de las actividades realizadas durante el año lectivo, incluyendo la memoria correspondiente. ▪ Organizar y convocar a las academias de catedráticos o investigadores, para proponer, revisar y actualizar los programas de estudio o de investigación. ▪ Convocar y presidir las juntas de maestros e investigadores.

5.- CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

En las instituciones de educación superior son fácilmente identificables los directivos, comenzando por las instancias superiores, como es el caso del Rector, del Secretario Académico, del Jefe de Carrera, entre otros, según las diversas denominaciones que cada institución asume. Asimismo, el aseguramiento de la calidad es la premisa que guía las acciones de cada uno de los actores anteriores, sin embargo, desde la mirada de las funciones que contienen los manuales de organización, el eje de la calidad se diluye. Los elementos de lo académico, de la gestión, se opacan por las cuestiones de tipo administrativo.

En este sentido, la revisión de la literatura y de los aspectos teóricos fue determinante para identificar, por un lado diversos antecedentes históricos, como la figura del supervisor de la educación básica, y por el otro, la relación entre calidad y gestión, donde la figura del directivo se convierte en el epicentro que a través de su liderazgo, concreta un plan de trabajo colegiado que permite la organización y el funcionamiento de la institución educativa hacia la eficacia, en los resultados educativos.

Desde el punto de vista teórico, pasar del paradigma de la administración al de gestión, donde la centralidad de lo pedagógico es la pauta a seguir por los directivos de la educación superior, representó un marco valioso en el desarrollo de la experiencia en la formación de los directivos, así como en la sistematización que se ha presentado anteriormente. No se omite mencionar que esta búsqueda bibliográfica también permitió la identificación de investigaciones que se han realizado al respecto, así como las políticas educativas de planeación, evaluación y acreditación que se han instrumentado en la educación superior.

Con respecto a la estrategia metodológica, la adopción de la investigación-acción permitió el abordaje de los tres elementos, el de investigar, el de la acción y el de la relación entre ambos. Fundamentalmente, desde la concepción de una estrategia de formación de las personas, en este caso, de los jefes de carreras de la IES donde se desarrolló la experiencia. Para formar a los directivos en aspectos relacionados con la gestión académica, básicamente en el desarrollo de competencias, fue de mucha utilidad seguir el esquema de la investigación-acción. Partir de un diagnóstico, planear la acción, instrumentar el plan, darle seguimiento y evaluarlo.

En virtud de los propósitos de este trabajo, primeramente de la formación de directivos académicos para una realidad concreta, y posteriormente de la sistematización de la experiencia, la estrategia metodológica adoptada, con el uso del diario como instrumento central, permitió la recuperación de información que da cuenta del proceso seguido y de los logros alcanzados en el proceso de formación, del desarrollo de competencias para la gestión académica en instituciones de educación superior.

Con relación a los resultados obtenidos, destaca, por un lado, la selección de contenidos, pero más allá de eso, el intento de dar cuenta del proceso seguido a lo largo de la formación de directivos en gestión académica. Y la identificación de las competencias para la planeación, con un diseño que permite el estudio de manera independiente.

Retomando el primero de los objetivos del trabajo, referentes a la selección de contenidos para la formación de directivos académicos del nivel de educación superior, susceptibles de ser considerados para el desarrollo de competencias relacionadas con la gestión académica que demandan sus funciones. Se considera que se ha logrado de manera satisfactoria, en virtud de que los temas y subtemas permiten la interacción del sujeto en formación con el objeto de conocimiento, aunado a su respectiva bibliografía, una serie de actividades de aprendizaje basadas en cuadros, preguntas, autoevaluaciones, es decir, producciones didácticas.

La principal virtud de los contenidos o de la formación en general estriba en que se realiza con un sujeto que está en funciones, lo cual permite la puesta en práctica de manera inmediata, y sobre todo no artificial, de sus aprendizajes. Sin embargo, como todo contenido, se recomienda cuidar su vigencia de manera permanente. Por ejemplo, hoy el documento de la conferencia mundial no es lo único que existe, aunque esto no quiere decir que ya es obsoleto, ya se ha llevado a cabo otra conferencia, la cual incluyó reuniones regionales y hay otros documentos que están impactando a la educación superior, desde el punto de vista de los organismos internacionales, como los derivados de la Declaración de Bolonia o el Proyecto Alfa Tuning para América Latina.

No se descarta una recomendación centrada en un segundo proceso de formación, donde se incluyan otros contenidos, como los mencionados anteriormente u otros que permitan profundizar en esta triada de que el directivo es un profesionista, un pedagogo y un gestor. Un ejemplo es todo lo referente al aprendizaje de los estudiantes, dada la siempre presente enseñanza tradicional que sigue caracterizando a la enseñanza superior.

Con relación al segundo de los objetivos, referente a diseñar secuencias de actividades para el desarrollo de seis competencias generales para la gestión académica, susceptibles de realizarse de manera independiente, a fin de coadyuvar en los procesos de planeación estratégica de las IES. Igualmente, se estima que el material para el desarrollo de las seis competencias: el análisis de la cotidianidad, las dimensiones de la gestión, la cultura institucional, los actores y los conflictos, el trabajo colegiado y las innovaciones educativas, permitieron al directivo un aprendizaje de manera independiente.

En concreto, se recomienda seguir realizando investigaciones en educación que permitan la determinación de los perfiles de los directivos académicos a fin de que esa variable no sea un insumo que explique el no logro de la calidad de la educación. Asimismo, la vigilancia estrecha de los contenidos requeridos para la formación de los directivos, por ejemplo, hoy en muchas IES los diseños curriculares están siendo modificados bajo la lógica del paradigma de las competencias, y ello supone una actualización

del directivo académico. Otra recomendación es la realización de una evaluación del material utilizado para el desarrollo de las seis competencias definidas a fin de conocer si su estructura para el trabajo independiente permite un aprendizaje significativo, o aun más, el desarrollo de dichas competencias. En este mismo sentido, cabe señalar que no se concibe, producto de esta experiencia, que estas son las únicas competencias de un directivo académico, ni que estas se desarrollan de manera simultánea por los participantes, ni que son un punto de llegada, porque siempre es posible hacerlo mejor, según la conceptualización de la calidad de la educación, equivalente a procesos de mejora continua.

Y sobre las limitaciones del estudio, pero tomando en cuenta que la investigación-acción no pretende la generalización de los resultados, es necesario considerar la diversidad de instituciones de educación superior, es decir, no es lo mismo una universidad o un tecnológico. Además, en este caso la experiencia se sujeta a las características de una institución de educación superior privada, donde la dinámica laboral es distinta a las de las instituciones públicas. Es una institución pequeña, dado que cuenta con una decena de carreras y con igual número de directivos académicos o jefes de carrera, lo cual se puede considerar como algo limitativo en la experiencia o que posibilitó los resultados. Fundamentalmente, los hallazgos para el campo de la investigación se pueden agrupar en los siguientes aspectos:

- Una vertiente más de la relación entre gestión y calidad de la educación para el caso concreto de la educación superior, sobre todo desde la dimensión académica o pedagógica. Es decir, generalmente se concibe la relación entre gestión y calidad de educación superior, solamente como procesos de tipo administrativos o de eficiencia de recursos humanos, materiales y financieros.
- La identificación y selección de contenidos para la formación de directivos en gestión académica de las instituciones de educación superior, para el desarrollo de competencias. Especialmente lo que aquí se han denominado las etapas de la gestión académica, asociadas a las funciones o actividades susceptibles de realizarse en un ciclo semestral.
- La definición de seis competencias de los directivos académicos, en el marco de la planeación estratégica que es una de sus funciones centrales.
- El diseño de secuencias de actividades para el desarrollo de las seis competencias generales para la gestión académica, susceptibles de realizarse de manera independiente.

Por último, entre las nuevas preguntas y/o temáticas de investigación se puede mencionar que hoy que se alude a la necesidad de la educación a distancia, por razones que competen a los sujetos en formación como los tiempos y las distancias que limitan su acceso o por las ventajas que representa el uso de la tecnología en la educación, se recomienda probar el desarrollo de competencias por esta vía. Estudios que den cuenta del proceso que se sigue durante el desarrollo de competencias en docentes, y en este caso en directivos, es una veta de investigación cuando el discurso educativo está impregnado por el debate de las competencias.

E.- CONCLUSIONES

El subsistema de educación superior está compuesto por una diversidad de instituciones, tales como universidades, instituciones de educación superior, institutos tecnológicos, escuelas normales, entre otras. En cada una de ellas su estructura organizativa identifica una serie de responsables, con diversas denominaciones: Rectores, secretarios académicos, jefes de carrera, directores académicos, subdirectores, coordinadores. Su denominador común es que su función central es estar a cargo de la oferta educativa, dicho de manera general, por esta función se concretiza a través de otras relativas a la presencia de los estudiantes, el uso de la infraestructura y la presencia de los docentes. Es decir, son funcionarios responsables de una carrera a nivel de licenciatura o de algún posgrado.

A ese actor de la educación superior, cuya denominación es la de directivo, se ha considerado en este trabajo como directivo académico, en tanto tiene la responsabilidad de lograr la calidad de la educación del programa académico a su cargo, aunque en la calidad intervengan una serie de variables que pueden estar fuera del ámbito de responsabilidad del directivo académico, por pertenecer a otras áreas de la institución, como por ejemplo la biblioteca, o las referentes a la demanda, en este caso los estudiantes. Generalmente, llega a ocupar el cargo de directivo quien forma parte del conjunto de la planta docente.

Por lo tanto, el directivo académico es un profesionalista, incluso con estudios de posgrado en su área o disciplina, que realiza otro tipo de funciones distintas a las de la docencia o la investigación. Su actividad central es la de la gestión académica, para lo cual se requieren un conjunto de competencias que permitan el logro de los propósitos institucionales.

Una vez ubicado el problema de las necesidades de formación de los directivos académicos, en términos de la gestión académica, en el marco de los diferentes tipos de instituciones que conforman el subsistema de la educación superior, la búsqueda bibliográfica de los conocimientos existentes sobre la temática, aunado al análisis de un caso, consistente en la reconstrucción de la experiencia profesional, permitió identificar las necesidades de formación, de desarrollo de competencias para la gestión académica, fundamentalmente en lo referente las competencias para la planeación. Necesidades que se traducen en la identificación de contenidos y en el diseño de actividades de aprendizaje, tanto para reuniones presenciales como para trabajo de manera independiente, que permitan la formación en la práctica y el desarrollo de competencias.

Con relación a la gestión académica para la educación superior, en el marco de la formación de directivos, es factible llegar a las siguientes conclusiones, producto de la experiencia en un proceso de formación:

- Las instituciones educativas inician su dirección a partir de los conocimientos que aportan otras disciplinas, entre ellas, la administración de empresas. Y es posteriormente que se conforma el paradigma de la gestión. Este se complementa con el desarrollo de los conocimientos en torno a la

planeación estratégica.

- La gestión va mas allá de la simple administración de los recursos, implica una centralidad en lo pedagógico, de allí que los directivos requieran de los conocimientos relativos a la gestión académica. En términos de organización, la institución educativa tiene sus particularidades a diferencia de las empresas.
- Los conocimientos de la gestión inicialmente provienen de otros niveles educativos, es el caso de la educación básica, donde surge la figura del supervisor escolar y del director, incluso la del subdirector que es el encargado de las funciones de tipo académico o pedagógico propiamente dicho. La presencia de esta figura supervisora en las escuelas permitió el desarrollo teórico acerca de sus funciones, el cual a partir de la década de los noventa, con la descentralización del sistema educativo y los resultados de aprovechamiento que logran las escuelas de educación básica, la convierten en una figura relevante para lograr los propósitos de la reformas curriculares o el cambio.
- La gestión, la calidad y la equidad se convierten en conceptos mutuamente dependientes a partir del conjunto de investigaciones que se realizan desde la década de los ochenta y sobre todo, desde el giro que se da en torno al movimiento que se ha denominado de las escuelas efectivas. Después del determinismo donde la escuela poco podía hacer ante el peso de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, se van encontrando una serie de factores clave que hacen que la escuela logre los resultados que se propone, en términos del aprendizaje, del aprovechamiento escolar. Y a ello se denomina la organización y el funcionamiento de la escuela, es decir sus procesos de gestión.
- La educación superior ha realizado esfuerzos de planeación desde la década de los cincuenta del siglo anterior, sobre todo a partir de la creación de la ANUIES, quien ha tenido una significativa presencia e influencia en las acciones gubernamentales instrumentadas a lo largo de estos años. Del paradigma de la planeación se pasó al de la evaluación y actualmente la educación superior se encuentra en el de la acreditación. Y en este marco, aunado a la diversificación de instituciones educativas que conforman el subsistema de educación superior, la figura del directivo académico cobra relevancia en tanto que es el responsable de lograr el desarrollo institucional, para lo cual se requiere de lograr un desarrollo académico a través de un proyecto académico.
- Para lograr la calidad de la educación, el desarrollo institucional, la acreditación, a través de acciones de planeación, el personal directivo, cuyas funciones y responsabilidades sean las de lo académico, es necesario que cuente con un conjunto de competencias. Es decir, no se concibe el logro de estas finalidades de la educación superior, a partir de un docente que por reglamento, en el mejor de los casos, pasa a ocupar el puesto directivo, o el lugar desde donde se dirige la oferta educativa.
- El proceso de formación instrumentado, la experiencia profesional que aquí se ha documentado, permitió identificar los conocimientos, habilidades y actitudes faltantes de los directivos académicos

de las instituciones de educación superior; y por lo tanto, determinar los contenidos y una metodología para el desarrollo de competencias. Por ello, hoy se cuenta con unos contenidos susceptibles de ser usados en los procesos de formación. Es decir, se muestra a través de esta experiencia, una parte de los vacíos de las competencias a desarrollar, a fin de contar con un directivo formado para el logro de la calidad de la educación, un directivo que en el desarrollo de sus funciones asuma el paradigma de la gestión estratégica en lugar de la administración.

- Aunado a lo anterior, dichos contenidos para la formación de directivos académicos se han agrupado en torno a la definición de seis competencias a desarrollar, en el marco de la planeación estratégica. Y se cuenta con el diseño de secuencias de actividades a fin de que el proceso de formación pueda realizarse de manera independiente. Esto ya se ha probado y ha dado muestra de su utilidad, tal como se puede constatar en este trabajo.

Por lo tanto, además de que los puntos anteriores son las conclusiones de la experiencia de formación de directivos que aquí se ha sistematizado a manera de estudio de caso, en concreto, se concluye que se han identificado las necesidades de formación, por lo que se han establecido seis competencias centradas en la gestión académica, así como una propuesta para el autoestudio.

Asimismo, la relación entre las conclusiones anteriores y las preguntas de investigación, establecidas en la primera parte del trabajo en el sentido de una definición del problema, a partir de que los directivos llegan al cargo por una serie de méritos, pero uno no considerado; o que no se cubre es el de su formación, en virtud de no haber cursado estudios específicos para el desarrollo de las funciones de dirección académica que implica dicho cargo. Dicha relación, se plantea a continuación:

- ¿De dónde partir, de la teoría o de la práctica, para que los directivos de las IES cumplan con las funciones de sus cargos y de las instituciones, según los retos y desafíos actuales? Al respecto, la experiencia aquí descrita indica la necesidad de una combinación de ambas, sobre todo porque en la institución de educación superior donde se desarrolló los directivos estaban en funciones, pero además, para poder desarrollar competencias sin duda es necesario aplicar los aprendizajes, ya que ello coadyuva a la construcción del conocimiento.
- ¿Cómo encontrar el equilibrio entre las funciones de administración y las de gestión que permitan dirigir a las IES hacia un desarrollo institucional, académico y curricular? En este sentido, de manera transversal es un aspecto de la formación del directivo que siempre está presente, el cual es fácil de advertir en cada una de las seis competencias propuestas. Por ejemplo, la primera alude de manera directa por referirse al análisis de la cotidianidad a fin de identificar las prioridades. Igualmente con la referente a las dimensiones de la gestión, donde se distingue las funciones administrativas de las académicas propiamente dichas. El énfasis en la planeación, en el cambio, en el trabajo colegiado, así como en las innovaciones educativas, ejes centrales de las competencias del directivo, no porque sean las únicas, pero por ser las de esta experiencia de formación, da cuenta de la necesidad

de encontrar el equilibrio entre lo administrativo y las funciones de gestión académica, entre lo urgente y lo importante.

¿Cuáles son las competencias iniciales que deben desarrollar los directivos académicos? Al igual que lo anterior, el proceso de reflexión de la práctica cotidiana del directivo, parte de la necesidad de identificar las tareas realizadas de manera cotidiana, para analizarlas a partir de aspectos conceptuales tales como las dimensiones de la gestión: organizacional, administrativa, académica y de vinculación. A partir de ello, entendido como un marco de diagnóstico o punto de partida para la realización de la planeación, es necesario determinar la cultura institucional, los actores y los conflictos, los cuales obviamente son distintos en cada institución de educación superior, a fin de poder construir el trabajo colegiado, más concretamente, la elaboración del plan de trabajo. Y por último, vislumbrar en el horizonte las innovaciones educativas. Por supuesto, como se deriva de la pregunta, sin duda hay más competencias susceptibles de ser desarrolladas por los directivos académicos, como su involucramiento quizás en cuestiones presupuestales, de políticas educativas, entre otras, pero para el estudio de caso aquí documentado, las respuesta son las seis competencias ya mencionadas.

Por último, es claro que los directivos académicos no se forman o desarrollan competencias previamente al momento en que van a ocupar dicho cargo, por ello, muchas de las funciones o actividades las van instrumentando por ensayo y error. No hay tiempo para la formación, por lo tanto tiene que darse sobre la marcha. Ofertar la formación a través de un texto, una especie de manual que aborde los distintos aspectos de la gestión, sobre todo los de tipo académico es una opción poco explorada. Quedando pendiente la pregunta acerca de la factibilidad de desarrollar competencias a partir de un texto de autoestudio, diseñado para que se vaya implementando en el contexto particular de la institución del directivo académico, tal como se ha mostrado en la descripción de esta experiencia de formación.

F.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEL TRABAJO DE TESIS

Aguerrondo, Inés, Frigerio, Graciela *et al.* (1997). Planificación de las instituciones escolares; en “*Las Instituciones educativas; Cara y Ceca*”. Argentina. Editorial Troquel.

Álvarez García, Isaías Et al. (2005). *Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión. Experiencias en el sector educativo.* Editorial Taller Abierto. IPN-ESCA. México.

Álvarez Arregui, Emilio (2006). **La evaluación de los centros educativos desde una perspectiva de cambio: barreras y vías para la intervención.**

En *Rev. Aula abierta*. No. 88. Diciembre. España. págs. 3-35.

Arredondo, Víctor A. (1991). ¿A dónde debe conducir la evaluación de la educación superior?; en *Revista de la Educación Superior*. México. ANUIES. No. 79. Julio-Septiembre.

Antúnez, Serafín (s/f). *La importancia del trabajo en equipo para la gestión escolar.*

Departamento de didáctica y organización educativa. Universidad de Barcelona.

Antúnez, Serafín (2000). *El proyecto educativo de centro.* España. Editorial GRAÓ.

Antúnez, Serafín y Gairín, Joaquín. (2000). *La organización escolar. Práctica y fundamentos.* España. Editorial GRAÓ.

ANUIES (1996). *La evaluación y acreditación de la educación superior en México.* Estado del arte y sugerencias para la consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación y acreditación.

En *Revista* de la Educación Superior. No. 1, Vol. 26, enero-marzo, México. ANUIES.

ANUIES (1999). *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES.* México. Editorial ANUIES.

www.anui.es/principal/servicios/publicaciones/documentos_estrategicos/21/Sxxi.pdf

Batanaz Palomares, Luis; Álvarez Castillo, José Luis (2002). *Hacia la profesionalización de la función directiva en España: un estudio basado en las concepciones del profesorado*.

En Revista Bordón. (España), Vol. 54. No. 1. págs.: 19-37.

Beltrán Rojas, Ricardo; Mota Enciso, Flavio; Ruvalcaba Flores, Herminia (2005). *Competencias de gestión académica en los líderes de instituciones de educación superior en América Latina*.

Academia. UAG. No. 1. México. págs.: 55-66.

Conde Flores, Silvia L. (2002). El proyecto gestión pedagógica.

En Rev. Educación 2001. No. 89. Octubre. México. págs.: 38-41.

Chabolla Romero, Juan Manuel (1998). *Un proyecto de docencia. Para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México*.

Editorial Plaza y Valdés. México.

Davis A. Gary y Margaret A. Thomas. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*.

Madrid. Editorial La Muralla.

Elizondo, Aurora (2001). *La nueva escuela II. Liderazgo y gestión escolar*.

(Coordinadora). México. Paidós.

Elliott, John (2005a). El cambio educativo desde la investigación-acción.

Madrid. Ediciones Morata.

Elliott, John (2005b). La investigación-acción en educación.

Madrid. Ediciones Morata.

Ezpeleta, Justa (2001). La gestión escolar como escenario de las innovaciones. Notas para estudiar las innovaciones educativas a propósito del proyecto “La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación”.

Organización de Estados Iberoamericanos. Proyecto Gestión de Centros Escolares. Marzo.

México. Mimeografiado.

Fierro Evans, María Cecilia (1998). *El trabajo colegiado y el consejo técnico escolar*.

Universidad Iberoamericana, Campus de León. México.

Fierro Evans, María Cecilia *et al.* (1999). *Transformando la práctica docente*.

México. Editorial Paidós.

Follari, Roberto (1995). El lugar del maestro en la época de la imagen total. En *Revista de la Educación Superior*.

México. ANUIES. No. 93. Enero-Marzo, pp. 1-4

Frigerio, Graciela *et al.* (1996). La cultura institucional; en “*Las instituciones educativas; Cara y Ceca*.”

Argentina. Editorial Troquel.

Fullan, Michel y Andy Hargreaves (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*.

México. SEP/Amorrortu. Biblioteca para la actualización del maestro.

García Mendoza, Susana (1997). Programa de actualización permanente para directivos de unidades UPN. En *Rev.*

Reencuentro: análisis de problemas universitarios. No. 18. Junio. México. págs.: 49-58.

Gómez Torres, Julio Cesar (2002). La Supervisión en escuelas secundarias.

En *Rev. Educación* 2001. No. 89. Octubre. México. págs.: 50-52.

Goyette, Gabriel y Lessard Hérbert Michelle (1998). La investigación-acción. Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación.

Barcelona. Editorial Laertes.

Granados Benedito, Humberto Raúl; Mercado Gasca, Ignacio; Delgado Guzmán, Alfredo (2004). Evaluación académica del posgrado: un estudio de los procedimientos de gestión aplicados en el ámbito

latinoamericano.

Universidades. Vol. 54. No. 27. Enero-Junio. México. págs.: 29-38.

Jares, Xesús R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar, en *Revista Iberoamericana de educación*. Número 15.

Jiménez Vásquez, María Marcela (1999). Evaluación de los egresados del curso para directivos de enfermería”.

Revista de enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social. Vol. 7. No. 1. Enero-Abril.

México. págs.: 53-56.

Kent Rollin (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Vol. 2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado. (Compilador).

México. Editorial FCE, UAA, FLACSO.

Latapí Sarre, Pablo (2005). ¿Qué puedo hacer por mi escuela?

En Revista Educare. Nueva época. Año 1. No. 1. Septiembre. México.

Martín, María Luisa (1997). *Planeación, administración y evaluación de la educación*.

Editorial Trillas. México.

Martínez Rizo, Felipe (1999). *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*.

México. Editorial ANUIES.

Namo de Mello, Giomar (1998). Nuevas propuestas para la gestión educativa.

Biblioteca del Normalista. SEP. México.

Navarro, Gabriela (2007). Impacto del proceso de acreditación de carreras en el mejoramiento de la gestión académica. Calidad en la educación.

Chile, No: 26. Julio. págs. 247-288.

Ornelas, Carlos (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*.

Editorial Siglo XXI. México.

Pallán Figueroa, Carlos (2001). “*Orígenes y desarrollo de la planeación institucional*”.

En Ornelas, Carlos (ed.), *Investigación y política educativa: Ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Siglo XXI y Santillana, pp. 337-370.

Pérez Guardado, Miguel Ángel (2001). *Desarrollo de habilidades del personal directivo en instituciones educativas*.

Trillas. ITESM. México.

Porlán, Rafael y José Martín (1999). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*.

España. Editorial DÍADA.

Pozner, Pilar (1995). *El directivo como gestor de aprendizaje escolar*.

Argentina. Editorial AIQUE.

Pozner, Pilar y Fernández Tabaré (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. (Colección).

Argentina. IIPE. UNESCO.

Ramírez Díaz, José Víctor *et al.* (1997). *La comunidad del conocimiento. Elementos para la construcción de un modelo de gestión académica en el nivel medio superior y superior*.

Editorial Plaza y Valdés. México.

Reyes Félix, Minerva. (2009). *Propuesta de mejora para los procesos académicos y administrativos de la jefatura de carrera de la licenciatura en ciencias y técnicas estadísticas de la Universidad Veracruzana*.

Trabajo Recepcional de la Maestría en Gestión de Calidad. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver. **México**.

Rueda Beltrán, Mario y Canales S. Alejandro (1991). La relación educativa universitaria. Análisis de casos, en *“El Aula Universitaria”*; coordinado por Rueda Beltrán, Mario *et al.*

Editorial CISE-UNAM, México.

Rueda Beltrán, Mario y Canales S. Alejandro (1992). La educación universitaria: la función de la clase; en *“Investigación Etnográfica en Educación”*; coordinado por Rueda B. Mario y Campos Miguel Ángel.

Editorial CISE-UNAM, México.

SEC (2004). Programa escuelas de calidad. Diseño del Plan Estratégico de transformación escolar. PETE. Materiales del Proceso de Formación en gestión Estratégica de la escuela. Coordinación de Guillermo Tapia García.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.

Schmelkes, Sylvia (1996a). Calidad de la educación y gestión escolar, en *Antología “Primer curso nacional para directivos de educación secundaria”*.

México. SEP. 2002.

Schmelkes, Sylvia (1996b). La evaluación de los centros escolares; en *“Evaluación de la educación básica”*.

Documento DIE. No. 46. México.

Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.*

España. Editorial, Paidós.

Sammons, Pam *et al.* (1998). *Características clave de las escuelas efectivas.*

México. Edit. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.

Sander, Benno (1996). *Gestión educativa en América Latina.*

Argentina. Editorial Troquel.

SEP (1999). El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. En Cuadernos para transformar nuestra escuela.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.

SEP (1999). ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico. El proyecto escolar. En Cuadernos para transformar nuestra escuela.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.

SEP (2002). Gestión escolar. Programa y materiales de apoyo para el estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar. Sexto semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.

SEP (2002). Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria.

Programa de Actualización Permanente. México.

SEP (2004). ¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica.

México. Reporte final. Mimeografiado.

Taborga Torrico, Huáscar y María de Lourdes Casillas M. (1994). Avances y dificultades del proceso de evaluación de las instituciones de educación superior públicas; en *Revista de la Educación Superior*.

México. ANUIES. No. 89. Enero-Marzo.

Tapiero Vásquez, Elías; García Quiroga, Bernardo (2007). Las políticas de desarrollo institucional integrado: círculo virtuoso de la gestión escolar inteligente”.

Revista educación y pedagogía. (Colombia), Vol.: 19, No. 48. Mayo-Agosto. págs.: 133-140.

Villaseñor García, Guillermo (2001). Planeación, evaluación, acreditación 1978-1998: una de las trayectorias de la educación superior en México. En Ornelas, Carlos (ed.), *Investigación y política educativa: Ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Siglo XXI y Santillana, pp. 337-370.

Winston Pickett, Cleto Bulach; Boothe Diana (2007). Errores que cometen los líderes educativos.

En Rev. Educación 2001. (México), No. 146. Julio. págs.: 33-35.

Zorrilla Fierro, Margarita María (1998). Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación. *Un siglo de educación en México*. Tomo I, Latapí P. (Coord.).

Editorial Fondo de Cultura Económica. México. Pp. 319-355

Zorrilla Fierro, Margarita María (2002). *Dificultades políticas del diseño e implementación de las políticas educativas*. Trabajo presentado en el Foro Internacional de Educación.

México, D.F., 15-16 de febrero de 2002.

DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS UNIVESITARIOS

Aguerrondo, Inés (1996). Planificación de las instituciones escolares; en “*Las Instituciones educativas; Cara y Ceca*”; Frigerio, Graciela *et al.*

Argentina. Editorial Troquel.

Arredondo, Víctor A. (1991). ¿A dónde debe conducir la evaluación de la educación superior?; en *Revista de la Educación Superior*.

México. ANUIES. No. 79. Julio-Septiembre.

Antúnez, Serafín (s/f). *La importancia del trabajo en equipo para la gestión escolar*. Departamento de didáctica y organización educativa.

Universidad de Barcelona.

Antúnez, Serafín (2000). *El proyecto educativo de centro*.

España. Editorial GRAÓ.

Antúnez, Serafín y Gairín, Joaquín. (2000). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*.

España. Editorial GRAÓ.

ANUIES (1996). *La evaluación y acreditación de la educación superior en México*. Estado del arte y sugerencias para la consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.

México. ANUIES.

ANUIES (2000). *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México. Editorial ANUIES.

www.anui.es/principal/servicios/publicaciones/documentos_estrategicos/21/Sxxi.pdf

ANUIES (1997). Programa para el mejoramiento del profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP); en *Revista de la Educación Superior*.

México. ANUIES. No. 101. Enero-Marzo.

Carrión Carranza, Carmen (1992). *Guía metodológica para la evaluación de los currícula de licenciatura*. Boletín No. 5. Materiales de apoyo a la evaluación educativa. CIEES.

www.ciees.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm

Coll, César (2001). *Psicología y curriculum*.

México. Editorial Paidós.

Chabolla Romero, Juan Manuel (1998). *Un proyecto de docencia. Para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México*.

Editorial Plaza y Valdés. México.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*.

México. Editorial UNESCO.

Díaz Barriga, Ángel (2002). *Didáctica y curriculum*.

México. Editorial Paidós.

FIMPES (2005). *Editorial; La acreditación y la ética*. Gaceta FIMPES.

México. Enero-Febrero.

Elizondo, Aurora (2001). *La nueva escuela II. Liderazgo y gestión escolar*. (Coordinadora).

México. Editorial Paidós.

Fierro Evans, María Cecilia (1998). *El trabajo colegiado y el consejo técnico escolar*. Universidad Iberoamericana, Campus de León.

México.

Fierro Evans, María Cecilia *et al.* (1999). *Transformando la práctica docente*.

México. Editorial Paidós.

Follari, Roberto (1995). El lugar del maestro en la época de la imagen total. En *Revista de la Educación Superior*.

México. ANUIES. No. 93. Enero-Marzo.

Frigerio, Graciela *et al.* (1996). La cultura institucional; en “*Las instituciones educativas; Cara y Ceca*.”

Argentina. Editorial Troquel.

Fullan, Michel y Andy Hargreaves (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar.*

México. SEP/Amorrortu. Biblioteca para la actualización del maestro.

García Garduño, José María (2000). ¿Qué factores extractase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?; en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. V. Número 10. Julio-Diciembre,

México. Editorial COMIE-UPN-Plaza y Valdés.

García Luna, Juana Dolores (2002). *Perfil del personal directivo de educación básica*. Documento de trabajo. Departamento de actualización. Subdirección técnica. Coordinación sectorial de educación primaria en el Distrito Federal.

México. SEP.

Gary A., Davis y Margaret A. Thomas. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes.*

Madrid. Editorial La Muralla.

González Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI.*

México. Ediciones ERA.

Guerra Ramírez, María Irene (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales; en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. V. Número 10. Julio-Diciembre.

México. Editorial COMIE-UPN-Plaza y Valdés.

Guerrero Salinas, María Elsa (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de jóvenes; en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. V. Número 10. Julio-Diciembre.

México. Editorial COMIE-UPN-Plaza y Valdés.

Jares, Xesús R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar, en *Revista Iberoamericana de educación*. Número 15.

Kent Rollin (1996). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. (Compilador).

México. Editorial FCE, UAA, FLACSO.

Kent Rollin (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Vol. 2: Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado. (Compilador).

México. Editorial FCE, UAA, FLACSO.

Latapí Sarre, Pablo (1997). Ser joven; en *Rev. Proceso*. Número 1093. Octubre 12. México.

Marmolejo, Francisco (2000). *Retos de la globalización para la educación superior en América del Nor-*

te. Videoconferencia del tele-seminario: los grandes desafíos de la educación superior en México. INAP. ANUIES. ILCE.

Martín, María Luisa (1997). *Planeación, administración y evaluación de la educación*.

Editorial Trillas. México.

Martínez Rizo, Felipe (1998). La experiencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; en “*La calidad de la educación superior en México; una comparación internacional*”.

México. Editorial UNAM y Porrúa.

Martínez Rizo, Felipe (1999). *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*.

México. Editorial ANUIES.

Marum Espinosa, Elia (1994). Nuevas tecnologías, nuevas profesiones: respuesta para la integración de economías asimétricas; en *Revista de la Educación Superior*. Reseñas. México. ANUIES. No. 90. abril-junio.

McGregor, Douglas (1993). Hacia la consolidación del equipo de trabajo; en Astudillo *et al.*. “*Proyecto de fortalecimiento en gestión educacional*”.

Chile. PUC. PIIE-CIDE. MINEDUC.

McGinn, Noel F. (2002). ¿Reformas o mejoramiento continuo? Una alternativa a las reformas; en “*Educare; revista de las escuelas de calidad*”.

México. Año 1. Número 1. SEP.

Medellín Milán, Pedro y Luz María Nieto Caraveo (1994). El desarrollo curricular en la construcción del proyecto académico; en *Revista de la Educación Superior*, número 91, enero-marzo.

México. Editorial ANUIES.

Miklos, Tomas y Tello, Maria Elena (2001). *Planeación prospectiva*.

México. Editorial Limusa.

Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*.

México. UNESCO.

Pascual, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*.

España. Editorial Narcea.

Porlán, Rafael y José Martín (1999). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*.

España. Editorial DÍADA.

Pozner, Pilar (1995). *El directivo como gestor de aprendizaje escolar*.

Argentina. Editorial AIQUE.

Pozner, Pilar y Fernández Tabaré (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. (Colección).

Argentina. IIPE. UNESCO.

Ramos Sánchez, J. Daniel (1998). *El perfil del profesionalista del siglo XXI*.

México. Editorial IPN.

Rojo, Laura *et al.* (1998). La experiencia de la universidad nacional autónoma de México; en *“La calidad de la educación superior en México; una comparación internacional”*. Salvador Malo y Arturo Velázquez (Coord.).

México. Editorial UNAM y Porrúa.

Romay María de la Luz (1994). Alternativas metodológicas para evaluar la calidad de programas en educación superior; en *Revista de la Educación Superior*, número 91, Julio-Septiembre.

México. Editorial ANUIES.

Rubio Oca, Julio (1999). Los retos para la educación superior mexicana de fin de siglo; en *Revista Educación 2001*.

México. No. 47. Abril.

Rueda Beltrán, Mario y Canales S. Alejandro (1991). La relación educativa universitaria. Análisis de casos, en *“El Aula Universitaria”*; coordinado por Rueda Beltrán, Mario *et al.*

Editorial CISE-UNAM, México.

Rueda Beltrán, Mario y Canales S. Alejandro (1992). La educación universitaria: la función de la clase; en *“Investigación Etnográfica en Educación”*; coordinado por Rueda B. Mario y Campos Miguel Ángel.

Editorial CISE-UNAM, México.

Rueda Beltrán, Mario *et al.* (1996). *Las prácticas pedagógicas en la universidad. Un testimonio*.

Editorial CISE-UNAM. México.

Rueda, Mario y Monique Landesman (1999). **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?** Colección “Pensamiento universitario”. Tercera época. Número 88.

México. Editorial CESU-UNAM.

Rugarcía, Armando (1994). La evaluación de la función docente; en *Revista de la Educación Superior*. Número 91, Enero-Marzo.

México. Editorial ANUIES.

Sammons, Pam *et al.* (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*.

México. Edit. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.

Sánchez Dorantes, Ludivina (2002). Los tres pilares de la educación y el papel del maestro, en *Antología del “Curso-Taller de habilidades de pensamiento para docentes de la Universidad Veracruzana”*. Área de formación básica general. Xalapa Ver.

Sánchez Puentes, Ricardo (1998). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. CESU-ANUIES. México.

Sander, Benno (1996). *Gestión educativa en América Latina*.

Argentina. Editorial Troquel.

Schmelkes Sylvia (1994). Evaluación de la educación básica. Hacia una relación virtuosa, en *“Diversidad en la educación*. UPN. México.

Schmelkes, Sylvia (1996a). Calidad de la educación y gestión escolar, en *Antología “Primer curso nacional para directivos de educación secundaria”*.

México. SEP. 2002.

Schmelkes, Sylvia (1996b). Evaluación de la educación básica; en *“Evaluación de la educación básica”*. Documento DIE. No. 46. México.

Schmelkes, Sylvia (1996c). La evaluación de los centros escolares; en *“Evaluación de la educación básica”*. Documento DIE. No. 46. México.

Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*.

España. Paidós.

Taborga Torrico, Huáscar y María de Lourdes Casillas M. (1994). Avances y dificultades del proceso de evaluación de las instituciones de educación superior públicas; en *Revista de la Educación Superior*. México. ANUIES. No. 89. Enero-Marzo.

Tedesco, Juan Carlos (2005). El maestro dejó de ser el actor central en la sociedad; en *Revista Educación 2001*. México. No. 124. Septiembre.

Touraine, Alain (2000). **¿Podemos vivir juntos?**

México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Zarzar Charur, Carlos (2000). *Habilidades básicas para la docencia*.

México. Editorial Patria.

Zorrilla Fierro, Margarita María (1998). Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación. *Un siglo de educación en México*. Tomo I, Latapí P. (Coord.).

Zorrilla Fierro, Margarita María (2002). *Dificultades políticas del diseño e implementación de las políticas educativas*. Trabajo presentado en el Foro Internacional de Educación. México, D.F., 15-16 de febrero de 2002.

ANEXO "A"
ETAPAS DE LA GESTIÓN ACADÉMICA

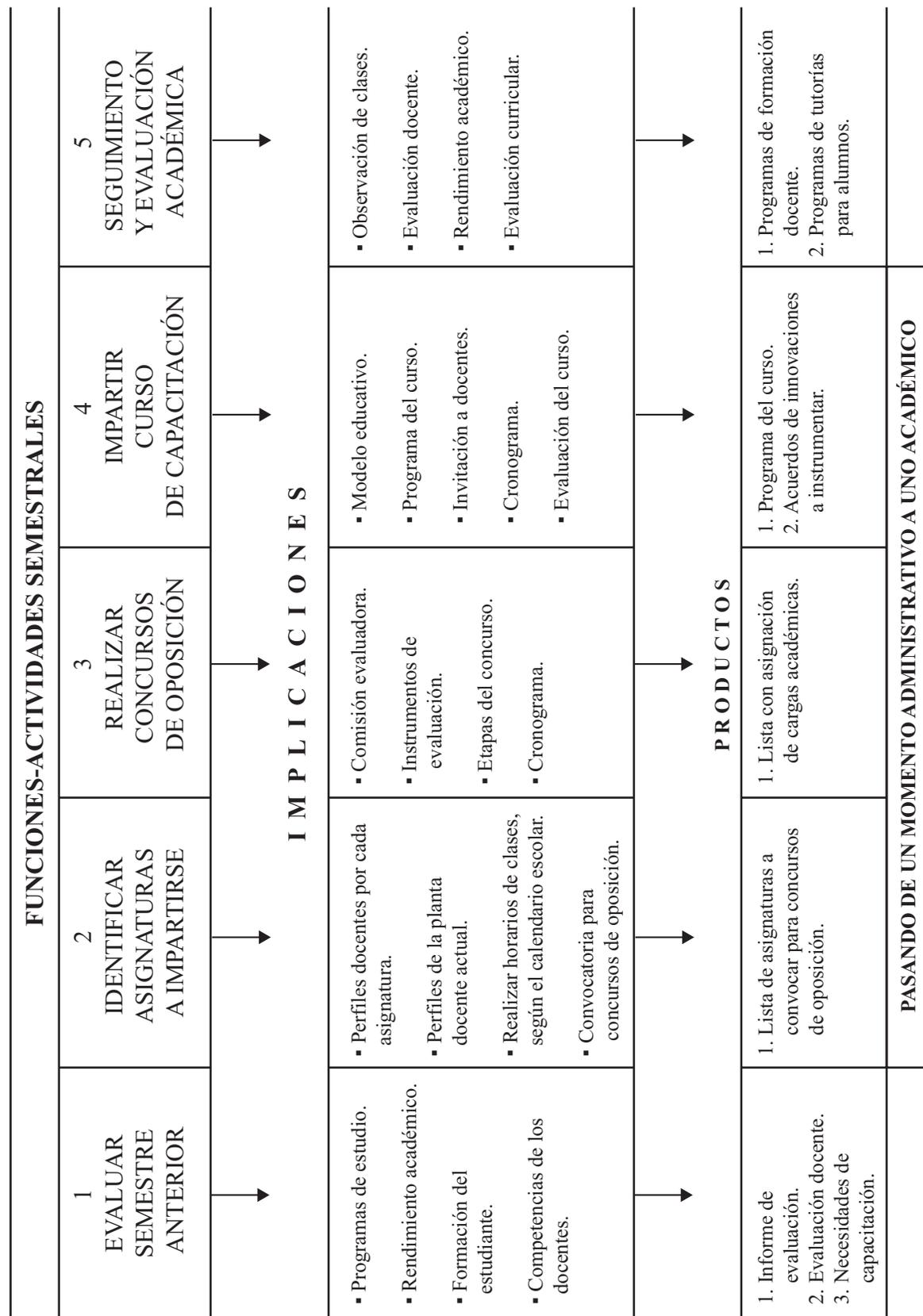
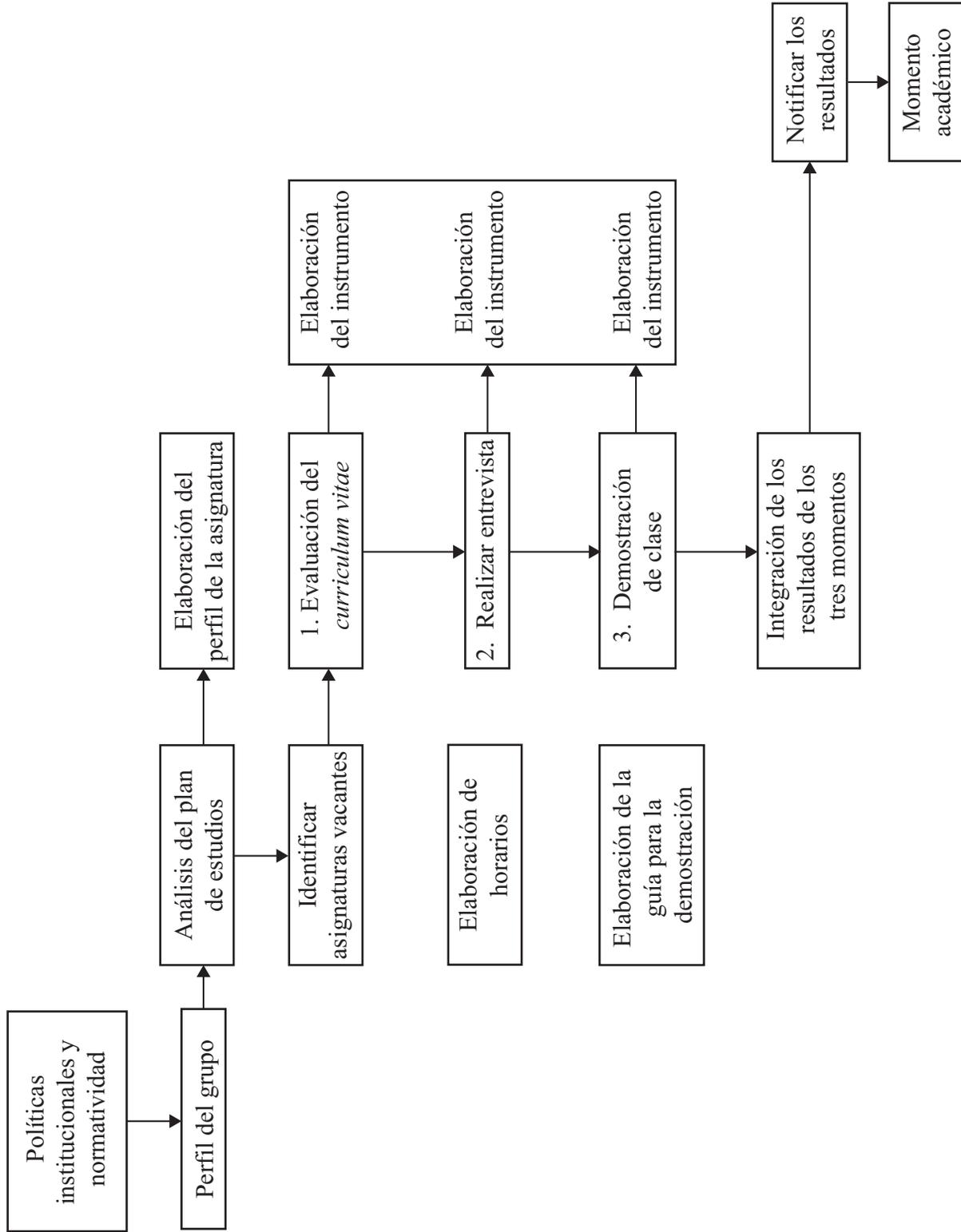
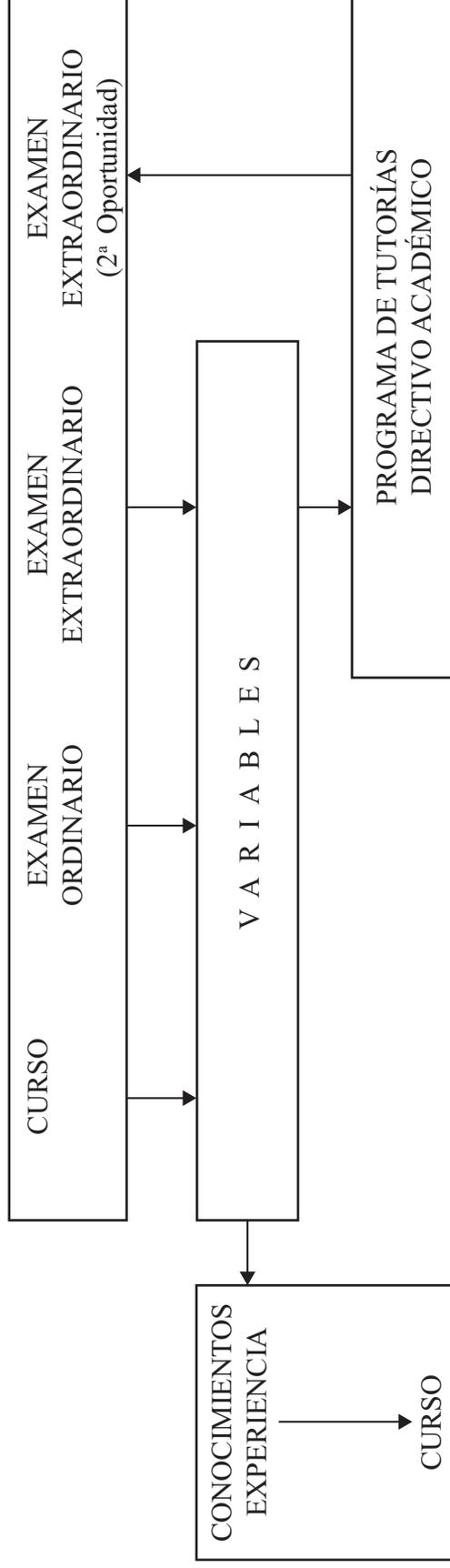


DIAGRAMA DE FLUJO PARA LA SELECCIÓN DE DOCENTES



ELEMENTOS DEL PROCESO PARA REMEDIAR LA REPROBACIÓN



En muchas IES, cuando los estudiantes reprobaban, las acciones se reducen a la cuestión administrativa, que implica asignar una fecha y hora para que el estudiante presente un examen extraordinario. A veces el docente, al ser notificado, siente y dice que aplicar el examen nuevamente sólo será una pérdida de tiempo, lo cual se podría modificar si se atienden las variables que han ocasionado la reprobación.

1. Durante el curso normal se presentan diversas variables que ocasionan la reprobación. El alumno no posee los conocimientos y ha reprobado.
2. Si esas variables no se atienden, y sólo se programa el examen extraordinario, dado que el alumno no adquirió los conocimientos con el docente, es más difícil que los obtengan de manera independiente, por lo tanto, volverá a reprobado.
3. La identificación y el análisis de las variables tiene un antecedente que son los conocimientos y experiencias de otros cursos, por parte del directivo académico.
4. El resultado del análisis de las variables que intervienen en la reprobación debe ser la base para el diseño de un programa de tutorías.

ANEXO “B”
DIPLOMADO
COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN ACADÉMICA DE IES

PERFIL DE EGRESO	COMPETENCIAS GENÉRICAS
<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la cotidianidad de la institución con el propósito de identificar y jerarquizar las prioridades con base en la planeación estratégica. 2. Conducir el análisis de las dimensiones de la gestión: organizativa, administrativa, académica y de vinculación con el fin de realizar el proceso de planeación estratégica, tomando en cuenta el modelo educativo, la misión y visión institucional. 3. Evaluar los rasgos de la cultura institucional y sus implicaciones para una transformación institucional considerando los indicadores de la calidad. 4. Evaluar a cada uno de los actores y los conflictos que producen y reproducen al interior de la institución, con la finalidad de construir la viabilidad del cambio a partir del trabajo en común. 5. Instrumentar procesos de trabajo colegiado, para generar productos académicos, de acuerdo con los indicadores de la mejora continua. 6. Evaluar el desarrollo de las etapas que recorre la instrumentación de las innovaciones educativas con el fin de lograr el cambio institucional, con base en la eficacia y la eficiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de trabajar en equipo ▪ Capacidad de análisis y síntesis ▪ Capacidad de organizar y planificar ▪ Capacidad de resolución de problemas ▪ Capacidad de aplicar los conocimientos ▪ Capacidad de toma de decisiones ▪ Capacidad de planeación estratégica ▪ Capacidad de gestión de la calidad ▪ Capacidad de innovación

PROPÓSITO GENERAL:

- Desarrollar seis competencias para la gestión académica de las IES, a partir de la instrumentación de procesos de planeación estratégica en las dimensiones organizativa, administrativa, académica y de vinculación, con el fin de concretar de manera colegiada indicadores de calidad de la educación.

MÓDULO I
LOS REFERENTES INTERNACIONALES Y NACIONALES

SABER CONOCER	APRENDIZAJES ESPERADOS	EVIDENCIAS Y CALIFICACIÓN
<p>SABER HACER</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar investigación documental ▪ Comparar propuestas ▪ Elaborar ensayos 	<p>SABER SER</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboración ▪ Reflexión ▪ Compromiso con el cambio ▪ Solidaridad con las necesidades sociales 	<p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstica ▪ Rúbrica ▪ Autoevaluación
<p>1. LA UNESCO Y LA OCDE</p> <p>2. LA PLANEACIÓN GUBERNAMENTAL</p> <p>2.1. Planes nacionales de educación</p> <p>2.2. Programas estatales de educación</p> <p>3. LA PROPUESTA DE LA ANUIES</p> <p>3.1. Situación, tendencias y escenarios</p> <p>3.2. Situación y perspectivas de la educación superior</p> <p>3.3. Visión al 2020 y propuestas</p> <p>4. LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR</p> <p>4.1. La profesionalización de los directivos</p> <p>4.2. La sociedad del conocimiento</p> <p>4.3. Los retos ante la globalización</p> <p>4.4. El educar con valor</p>	<p>Analizar los retos de las instituciones de educación superior, en el marco de la sociedad de la información, del conocimiento y el aprendizaje, y sus interrelaciones con el modelo educativo institucional.</p>	<p>1. Fichas de lectura 10%</p> <p>2. Mapas conceptuales 20%</p> <p>3. Cuadros comparativos 20%</p> <p>4. Ensayo 50%</p>

MÓDULO II
LOS PERFILES DE LOS ACTORES

SABER CONOCER	APRENDIZAJES ESPERADOS	EVIDENCIAS Y CALIFICACIÓN
<p>1. LAS FUNCIONES Y EL PERFIL</p> <p>2. LA ADMINISTRACIÓN vs. LA GESTIÓN</p> <p>3. LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS</p>	<p>Contrastar las funciones asignadas en los manuales de organización, respecto de las realizadas de manera cotidiana, teniendo como referencia el perfil requerido para un directivo académico.</p> <p>Analizar las diferencias entre la administración escolar y la gestión educativa estratégica para iniciar procesos de planeación a partir de las necesidades de formación de los estudiantes.</p>	<p>1. Autoevaluación de las funciones 15%</p> <p>2. Cuadro comparativo de perfiles 20%</p> <p>3. Análisis crítico de las funciones 15%</p> <p>4. Cuadro comparativo de administración y gestión 20%</p> <p>5. Elaboración del perfil del directivo académico 30%</p>
<p>SABER HACER</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar análisis institucional ▪ Manejar referentes teóricos sobre la gestión educativa estratégica 	<p>SABER SER</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo colaborativo ▪ Compromiso con la innovación ▪ Interés por los estudiantes ▪ Proactivo ▪ Auto superación 	<p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación ▪ Rúbricas ▪ Co-evaluación

MÓDULO III
LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

SABER CONOCER	APRENDIZAJES ESPERADOS	EVIDENCIAS Y CALIFICACIÓN
<p>1. ETAPAS DE LA GESTIÓN ACADÉMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1. Evaluar el semestre anterior 1.2. Seleccionar docentes 1.3. Impartir cursos de capacitación 1.4. Seguimiento y evaluación académica <p>2. DE UN MOMENTO ADMINISTRATIVO A UNO ACADÉMICO</p> <p>3. EJES DE LA GESTIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Calidad de la educación 3.2. Formación del estudiante <p>4. PLANEACIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO</p>	<p>Instrumentar un proceso de planeación de un semestre, a partir de los principios y etapas de la gestión académica.</p> <p>Analizar las fortalezas y debilidades de los documentos institucionales donde se plantea el desarrollo institucional, académico y curricular, para identificar estrategias y actividades de calidad de la educación y de formación del estudiante.</p>	<p>1.- Plan semestral que incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación del semestre 15% ▪ Proceso de selección de docentes 10% ▪ Capacitación de docentes 05% ▪ Seguimiento y evaluación 10% <p>2.- Plan del proyecto académico, incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación con la planta docente 15% ▪ Identificación de problemas 25% ▪ Acciones hacia la calidad 60%
<p>SABER HACER</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseñar e instrumentar acciones de gestión educativa estratégica ▪ Planear proyectos académicos 	<p>SABER SER</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso por la calidad ▪ Trabajo colegiado ▪ Manejo de conflictos ▪ Comunicación 	<p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación diagnóstica ▪ Rúbricas ▪ Portafolio de evidencias

MÓDULO IV
LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA

SABER CONOCER	APRENDIZAJES ESPERADOS	EVIDENCIAS Y CALIFICACIÓN
<p>SABER HACER</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar políticas educativas ▪ Manejar los requerimientos para la acreditación de la calidad ▪ Instrumentar actividades de gestión de la calidad académica en IES 	<p>SABER SER</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proactivo ▪ Compromiso con el cambio ▪ Interés por las necesidades sociales ▪ Empatía ▪ Comunicación 	<p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Portafolio de evidencias ▪ Rúbricas ▪ Autoevaluación ▪ Co-evaluación ▪ Heteroevaluación
<p>1. PLANEACIÓN, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN</p> <p>2. COMPETENCIAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS</p> <p>3. COMPETENCIAS PARA LA PLANEACIÓN</p> <p>3.1. El análisis de la cotidianidad</p> <p>3.2. Las dimensiones de la gestión</p> <p>3.3. La cultura institucional</p> <p>3.4. Los actores y los conflictos</p> <p>3.5. El trabajo colegiado</p> <p>3.6. Las innovaciones educativas</p>	<p>Diseñar la cronología de las políticas educativas y su impacto en su IES.</p> <p>Exponer el estado del proceso de acreditación de su IES, señalando los aspectos de mejora continua que deberán realizarse.</p> <p>Aplicar, durante el desarrollo del diplomado, las actividades de las 6 competencias para la gestión académica de la IES.¹</p>	<p>1. Tira cronológica 05%</p> <p>2. Ponencia para alcanzar o mejorar la acreditación institucional 15%</p> <p>3. Actividades para el desarrollo de competencias 80%</p>

¹Lo referente al Saber Conocer y este Aprendizaje Esperado se abordan de manera transversal durante el Diplomado. Es decir, las actividades de las 6 competencias, el participante las va instrumentando en su institución, de manera paulatina, de común acuerdo con el Coordinador del Diplomado.

ANEXO “C”
TIPOS DE CULTURAS INSTITUCIONALES ESCOLARES

	<i>La institución escolar: una cuestión de familia</i>	<i>La institución escolar: una cuestión de papeles o expedientes</i>	<i>La institución escolar: una cuestión de concertación</i>
Rasgo hegemónico	La escena familiar	La exageración de la racionalidad	La negociación
Currículo prescripto	Es ignorado	Se le considera como un sistema “duro” imposible de modificar	Se concibe como un “organizador institucional”
Modelo de gestión	“casero”	“tecnocrático”	“profesional”
Contratos	Lealtades invisibles, contratos imposibles	Impersonales; los sentimientos son ignorados	Concertados, explícitos y sustantivos
Vínculos privilegiados	Afectivos; los sentimientos desplazan la tarea	Impersonales; los sentimientos son ignorados	Contractuales, respetuosos; los sentimientos están puestos en la pasión por la tarea sustantiva
Dimensión sobrevaluada	Ninguna	La administrativa y la organizacional en sus aspectos formales	Ninguna
Dimensión devaluada	Todas	La comunitaria	Ninguna
Dimensión central	Ninguna	La administrativa	La pedagógico-didáctica
Tendencia riesgosa	Dilución de la especificidad institucional	El aislamiento respecto de la comunidad y la sociedad	Asambleísmo
Modalidades de los conflictos	Interpersonales; suelen no resolverse ni elaborarse	Son “negados” o eludidos. No se elaboran ni se resuelven, se definen por posiciones de jerarquía	Surgen por divergencias en las posiciones; se redefinen y disuelven o se resuelven por elaboración
Participación	Se considera que no requiere especial atención (siendo todos de la familia...)	Se la puede solicitar formalmente	Desaada y buscada; se especifica la modalidad y el área de incumbencia
Comunicación	Se desvalorizan los canales formales	Preeminencia de los canales formales, verticales (descendentes o ascendentes), habitualmente escritas	Se resignifican los canales formales útiles a la difusión; no se desconocen los informales

EPÍLOGO DE DEDICATORIAS

A PABLO LATAPÍ SARRE

RASGOS DEL INICIO

Hacia el año de 1983 comencé a realizar mi servicio social, un requisito para concluir los estudios de Pedagogía que estudié en la Universidad Veracruzana de Xalapa Veracruz. Y entre las actividades que realizaba en un departamento recién creado de la misma universidad, cuya función pretendía ser la de formar a los docentes y que poco a poco se fue malogrando, por esas desgracias de las decisiones provenientes del poder. Un día, de manera circunstancial, se comentó que la secretaria del departamento no había concluido su secundaria y que podría asesorarla para tal efecto.

- Ella, muy entusiasta me dijo. -Yo conozco a varios y si quiere le formo un grupo-

Presto a emprender dicha tarea, con el antecedente de haber visitado el CREFAL en años previos, y por supuesto, habiendo adquirido algunos libros, me dirigí al entonces Instituto Nacional para la Educación de los Adultos ubicado en la calle Revolución a fin de solicitar los informes correspondientes. Me indicaron los libros que se utilizaban, los mecanismos para la presentación de los exámenes y demás cuestiones administrativas. Y ante mi pregunta, de si ofrecían alguna capacitación para los asesores, me indicaron que ésta se realizaría en fecha próxima, y a la cual asistí puntualmente. Pero, para mi sorpresa, sólo me repitieron lo que ya me habían informado antes. Mis conocimientos de pedagogía, me permitieron formular la pregunta que nunca tuvo respuesta, ¿Para cursar estudios de secundaria el estudiante necesita ser autodidácta (así era el discurso de la época), cómo le hago para que lo sean? Hoy diría, cómo se logra el desarrollo de dichas competencias. Cabe señalar que de esa pregunta realicé la Tesis de licenciatura, consistente en proponer la metodología desarrollada para que varios de aquellos estudiantes concluyeran su secundaria.

Mientras transcurrían esos cuatro años en que comencé las asesorías con los estudiantes y hasta que concluí la Tesis, las visitas asiduas a la librería Gandhi de la ciudad de México me permitieron adquirir diversos libros sobre la educación de adultos, entre ellos, algunos del Centro de Estudios Educativos (CEE), especialmente la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Y, una vez leyéndola en un café, pasó uno de mis maestros y me dijo,

- Ya te ví, estás leyendo la revista del CEE.

Al principio no le entendí, pero pronto me di cuenta de que se refería a las siglas. Leer sobre educación de adultos no fue mi primer encuentro con Pablo Latapí, los antecedentes inmediatos eran su libro sobre el *Análisis de un Sexenio de la Educación en México 1970-1976*, entre otros, lo cual se constituyó en el insumo central para entender la política educativa. Este fue el acercamiento inicial con los textos de aquellos años, hasta llegar al punto del debate de la pregunta cómo generar el cambio, donde la perspectiva incrementalista se convirtió en una opción.

LA TENTACIÓN

Por el año de 1986 trabajando en el CONAFE tuve acceso a investigaciones que se desarrollaban en torno a los estudios de Emilia Ferreiro. Así que conocí de cerca cómo se procedía para realizar estudios en esta línea de investigación. Ello, aunado a que mis amigos Carlos David Domínguez y Benilde Rivera ya estudiaban sus respectivos posgrados en la ciudad de México, más diversas lecturas sobre español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, a las cuales tenía acceso producto de mi trabajo relacionado con el nivel de preescolar y primaria, puede comprender el tipo de investigación que se realizaba en el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del IPN. Pero en ese momento estudiaba para mi tesis sobre educación de adultos, por lo que mis intereses se centraban en los sectores marginados, en las desigualdades educativas y en el tema de la justicia social que tanto apasionaba a Pablo Latapí. Y desde el punto de vista metodológico, mis lecturas, provenientes fundamentalmente del CEE, me conducían a la investigación participativa, a la investigación acción.

Así, teniendo la opción de estudiar en el DIE, o en la UNAM, quizás sobre diseño curricular, preferí seguir a Pablo Latapí y a quienes publicaban en la Revista ya mencionada del CEE, cuya cercanía a nivel de posgrado era con la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana (UIA). La otra opción fuerte de esas épocas era el posgrado de la UNAM, pero mis antecedentes y quizás la no claridad de sus líneas de investigación me llevaron por otros rumbos.

Y LLEGUÉ A LA IBERO

Aún recuerdo ese verano de 1987 cuando comencé mis estudios en la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Paso a paso había logrado esa meta. Había concluido mi tesis sobre educación de adultos y presentado mi examen profesional, me había entrevistado con el Dr. Calos Muñoz Izquierdo quien con su humanismo me indicó lo procedente, además de ser el gestor invaluable para que contara con la beca del CONACYT. Creo que era la única universidad privada que gozaba de ese privilegio, el de otorgar becas. Después entendería como el paso de Pablo Latapí por ese Consejo, había generado un apo-

yo invaluable para la investigación educativa dada la realización entre otras cosas del Primer Congreso. También obtuve mi cambio de trabajo de Xalapa a la ciudad de México, en el CONAFE, siendo asignado al Departamento de Estudios Educativos donde adquirí experiencia en investigación educativa, a la par de mis estudios de posgrado.

En esos años, Pablo Latapí estuvo fuera del país, tanto en la Universidad de Alberta en Canadá, como en la UNESCO, por lo cual no me dio clases en la UIA, siendo hasta la presentación de uno de sus muchos libros sobre la historia de la educación en México que elaboró el Dr. Ernesto Meneses Morales, cuando finalmente lo conocí. Muchos son los recuerdos de mis estudios de maestría, pero en particular mencionó mis prácticas realizadas en el CEE, además de mis visitas para comprar libros y consultar la biblioteca, lugar fundado por el iniciador de la investigación educativa en nuestro país. Así tuve la oportunidad de conocer a excelentes investigadores, pero más que eso, personas de gran calidad humana, haciendo referencia a la diferencia conceptual establecida por Latapí, en su discurso del *Honoris Causa* de la UAM.

Durante mi estancia en México el CEE cumplió 25 años y por supuesto formó parte de mi biblioteca la revista del CEE donde se realizaban diversos ensayos sobre la producción en investigación. Allí, nuevamente leí sobre su origen, y los primeros trabajos que realiza Pablo Latapí con Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa. Con éste último, curiosamente no tuve encuentros académicos, más allá de sus textos como el libro sobre el financiamiento en el marco del federalismo. Lo conocí, y me saludó como si me conociera de toda la vida, en la UIA cuando Pablo nos había dejado y un nudo en la garganta me impidió decirle que lo felicitaba por haber sido de los fundadores de la investigación educativa y por haber tenido la fortuna de formar parte de la historia del inicio de la investigación educativa en México.

SIEMPRE LO LEÍ Y APRENDÍ

A través de los años, en diversos eventos académicos estuve presente y lo veía a la distancia, si era posible lo saludaba, pero siempre prefería quedarme a la distancia, no he sido partidario de tomarme fotos, ni de pedir dedicatorias de libros. Hoy lamento no haberme acercado para tener un contacto más personal. Pero me siento afortunado porque siempre me encontré con sus textos, comenzando porque desde siempre lo leí en la Revista Proceso. Muchas veces el día domingo era el primer artículo que leía, muchos los utilicé en mis cursos, sobre todo por mi interés permanente en la política educativa, cuya génesis sin duda aparece desde la lectura del texto de Latapí que analiza un sexenio al comienzo de la década de los ochenta. La revista proceso se acumulaba en los librerías, así comencé a compartirla, por lo cual durante muchos años fotocopie los textos de Latapí, hasta que descubrí las compilaciones realizadas por parte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, no me asombró, porque además de saber de su relación con dicha universidad, yo tenía la mayoría de los artículos. Quizás por eso, muchas de las referencias que hace en su Último libro, el titulado *Finale Pretissismo*, no me fueron tan desconocidas.

Me cuesta trabajo mencionar los textos que más me impactaron. De los que más he aprendido, además de todos los relacionados con la política educativa, son los referentes a la investigación educativa en términos de sus prioridades, de su relación con la toma de decisiones, pero una temática que hoy sigue más vigente que nunca es la relativa a un texto que Pablo Latapí tituló *Ser Joven* (1997). La juventud está en crisis, por la falta de oportunidades de acceso a la educación, porque el sistema educativo los expulsa, por los problemas de calidad y equidad, por el desempleo, por la desintegración de la familia y demás plagas de la sociedad como la drogadicción, el hedonismo o la violencia que aqueja al mundo globalizado. Tampoco podría olvidar aquel texto sobre cómo aprenden los maestros y su aportación en el texto de Consejo de Especialistas para la Educación titulado *Los Retos de México en el Futuro de la Educación* (2006), donde la línea de la justicia en la educación cobra su máxima expresión.

Mi gusto por la política del país me llevó a leer el libro *La Herencia de Jorge Castañeda*, donde entrevista a expresidentes de México, y por extrapolación pensé en lo trascendente que sería conocer los puntos de vista de los exsecretarios de educación, y del que en ese momento estaba en Veracruz, donde observaba y me enteraba de cuestiones educativas que son la materia prima de la política educativa. Claro, eso sólo lo pudo hacer Pablo Latapí y nos regaló años después el libro *La SEP por Dentro*, y posteriormente *Andante con Brío*.

La comunidad educativa veía la edad de Pablo Latapí; y en su oportunidad le hizo todos los homenajes posibles, infiero que por su humildad quedó satisfecho de todos ellos. Pero, en especial, en esta parte donde recuerdo algunos de los textos más significativos en mi desarrollo profesional, no puedo dejar de mencionar a una de sus discípulas, me refiero al texto *Los Valores del Investigador en Educación* de Sylvia Schmelkes (2001) publicado en el libro del cual Carlos Ornelas fue el compilador y que se titula *Investigación y Políticas Educativas: Ensayos en Honor de Pablo Latapí*.

Y DESPUÉS DE SU PARTIDA

Con el dolor de la reciente partida de Pablo Latapí Sarre, se celebró el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el COMIE, una más de sus hazañas. Y para mi fortuna, Éste se llevó a cabo en la ciudad de Veracruz y tuve la oportunidad de coadyuvar en su organización.

Los homenajes, pero sobre todo ese libro que escribe hacia el final de tu vida, nos dieron la fortaleza para entenderlo, pero sobre todo, contribuyen a admirar su obra y lo que hemos aprendido a partir de ella.

Escribo esta dedicatoria después de haber estado en la reunión donde se ha presentado la Cátedra Pablo Latapí 2011-2012, en el IISUE de la UNAM, su último centro de trabajo, y algo más, porque allí estará parte de su obra, como el Observatorio Ciudadano de la Educación y su biblioteca. Con su foto de fondo, con sus amigos, discípulos, y como no, algunos estudiantes; además de tu compañera María Matilde, allí, el halo de su presencia fue irremediable.

Por lo que han leído, dedico este trabajo a mi maestro, a ese gran educador Pablo Latapí Sarre. Donde estés, mi admiración, mi cariño y mis plegarias.

Verano del 2011

A MIS PROGENITORAS: JOAQUINA, ISABEL Y MA. DOLORES

MUJER Y MADRE

De inquebrantable fortaleza
cual la vida se ha empeñado
en hacerte sentir su dureza.

Mujer de adversidades,
de infancia marcada
por el trabajo,
pasaste a una vida de carencias,
de humildad.

Y hoy de las comodidades
que da el esfuerzo,
el trabajo arduo.

Vivir con honestidad,
tu mejor ejemplo.
Tu fe inquebrantable,
testimonio de perseverancia.

La partida de tu amor,
te dejó hijos.

Una tragedia que Dios
permitió, para demostrarte
su amor.

Los momentos de tu vida,
siempre presentes.
Allí, con trabajo inagotable.
Mientras tus hijos crecen,
caen y se superan.
Mientras viven
la imperfección de la vida.

Te recuerdo en la cocina
de madrugada,
con la satisfacción de estar juntos.

Hoy gozas, por el deber cumplido
al ver tu obra,
a través de tus hijos imperfectos,
pero hombres de bien.
Por eso, te quiero.

Un 10 de Mayo