

TRABAJO DE GRADO

**LA GESTIÓN EDUCATIVA DE CARA A PROCESOS DE CALIDAD EN EDUCACIÓN.
El caso de los(as) licenciados(as) en Gestión Educativa de la Universidad San
Buenaventura – Sede Medellín.**

Trabajo presentado para optar por el Título de Magister en Educación y Desarrollo
Humano

Por:

JUAN ALEJANDRO ALVAREZ CADAVID
JUAN GUILLERMO HURTADO OROZCO

Asesora

BEATRIZ ELENA ARIAS VANEGAS

UNIVERSIDAD DE MANIZALES -CINDE
SABANETA
2010

Introduciendo...

Mercenarios de la educación, alcahuetas de la modernidad, sabedores de verdades sin sentido, algunos y algunas maestros y maestras del hoy.

Gerentes de la industria de los títulos, hacedores de proyectos empresariales y por qué no educativos, opresores de talentos creativos; algunos y algunas directivos y directivas del hoy.

Mediadores de voluntades parcializadas, vividores de la pobreza anclada en paradigmas para que nunca acabe, criticones de buena facha escudados en la no gubernamentalidad, algunos y algunas miembros de organizaciones en pro de la educación.

A estos y estas, un mensaje de pasión.

Fin a las utopías, fin de las no utopías.

Es hora de acabar con los discursos inocuos, de bellas palabras que sostienen la inequidad.

Es hora de actuar haciendo cosas, cosas que sucedan intencionadamente, pensando en los sujetos, en las verdades del pueblo, es hora de gestionar.

**LA GESTIÓN EDUCATIVA DE CARA A PROCESOS DE CALIDAD EN EDUCACIÓN.
El caso de los(as) licenciados(as) en Gestión Educativa de la Universidad San
Buenaventura – Sede Medellín.**

RESUMEN

A continuación el lector encontrará los lineamientos curriculares para el programa de Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad San Buenaventura, sede Medellín; partiendo de una reflexión teórica con cuatro categorías configurativas: la gestión educativa, la calidad en educación, el currículo y el desarrollo humano. Estos insumos permitieron, junto con el encuentro con los y las estudiantes del programa, hacer hermenéutica de una realidad que acaece a los y las que realizan gestión educativa hoy, permitiendo así problematizar los perfiles profesionales y ocupacionales de un gestor educativo, una gestión educativa de cara al siglo XXI.

ABSTRACT

Later the reader will find the curriculares limits for the program in Educational Management of the San Buenaventura University, headquarters Medellin; departing from a theoretical reflection with four categories configurativas: the educational management, the quality in education, the curriculum and the human development. These inputs allowed together with the meeting with them and the students of the program, to do hermeneutics of a reality that happens to them and that they realize educational management today, allowing this way; problematizar the professional and occupational profiles of an educational manager, an educational management with a view to the 21st century

TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	5
1 DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	7
2 PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	11
3 MARCO DE REFERENCIAS	12
3.1. Antecedentes	12
3.2. La calidad en la educación	16
3.2.1 Tendencias de la Educación Superior	22
3.3 Gestión educativa	30
3.4. Desarrollo humano	37
3.4.1. La crítica filosófica a la economía del bienestar clásica	39
3.4.2. Titularidades y capacidades	40
3.4.3. La aplicación del enfoque de las capacidades	42
3.5. El currículo	44
4 OBJETIVOS	51
4.1. Objetivo general	51
4.2. Objetivos específicos	51
5 METODOLOGIA	52
5.1. Tipo de investigación	52
5.2. Enfoque	54
5.3. Método	55
5.4. Técnica	55
5.5. Compromiso ético	56
5.6. Población, Muestra e Instrumentos	58
5.6.1. Población	58
5.6.2. Muestra	59
5.6.3. Los instrumentos	59
5.7. Procedimiento y Sistematización	60
6 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	63
6.1. Frente al concepto de calidad en la educación.	64
6.2. Frente al concepto de gestión educativa.	65
6.3. Frente al concepto de desarrollo humano	67
6.4. Currículo y configuración de nuevas relaciones	69
7 LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA EL PROGRAMA LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA, USB SECCIONAL MEDELLÍN.	70
7.1. En el perfil profesional	70
7.2. En las didácticas de la gestión educativa.	75
7.3. De lo evaluativo como instrumento de desarrollo.	75
CONCLUSIONES	77
BIBLIOGRAFÍA	80

INTRODUCCIÓN.

En el devenir de sus proyectos de vida, Juan Alejandro y Juan Guillermo se han encontrado en diferentes espacios; primero, como compañeros de andanzas en el CINDE; luego, como colegas –aunque en diferentes ámbitos- en la Universidad San Buenaventura; más recientemente, compartiendo rumbos en la Institución Universitaria Salazar y Herrera. La fortuna de compartir en esos tres espacios, ha permitido su diálogo, su reflexión, su preocupación por aportar al mejoramiento de lo que hacen.

Este proyecto, traduce una de esas preocupaciones: aportar a la reflexión al interior del programa de Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad San Buenaventura. Se ha podido mirar, desde adentro, con apoyo en sus principales protagonistas –los estudiantes- la perspectiva general de la propuesta, aportando un aspecto que para el CINDE es fundamental: el Desarrollo Humano.

Las dimensiones de calidad de la educación, gestión educativa, desarrollo humano y currículo, han sido el centro del proceso de construcción que queda plasmado en esta propuesta, en un contexto específico –la licenciatura-. La principal pretensión, es generar una reflexión entre la comunidad académica que redunde en procesos de mejoramiento con miras a obtener altos niveles de pertinencia y calidad.

Se parte de establecer el marco general del problema que se abordó, planteando el horizonte metodológico y estableciendo las principales líneas de acción para desarrollar el proyecto, cuya tesis central puede expresarse así: comprender la gestión educativa como un escenario propicio para la construcción de una perspectiva educativa pertinente de cara al desarrollo humano

Luego de trazar los objetivos, se avanza en el desarrollo del trabajo de campo, inicialmente planteando la manera de iniciar, avanzar y llegar a feliz término en este importante camino; es, entonces, todo lo relacionado con el grupo focal, lo que aparece como principal mira. Después de sintetizar el proceso desarrollado, se avanza hacia el elemento principal: el análisis; es este un interesante ejercicio de contrastación, de ir y

venir, de escribir y borrar, que finalmente permite llegar a una propuesta tendiente a ser el principal aporte al programa de licenciatura que se analizó.

Así, entonces, el camino iniciado hace algunos años en el CINDE, el aporte de diversos profesores, compañeros, textos; la necesidad de pensar y repensar lo que se hace –y lo que no se ha hecho- los insomnios productivos, las madrugadas inspiradoras, en fin, todo el proceso ligado a la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, desemboca en esta propuesta que –al menos como ideal- pretende aportar a una comunidad académica específica, que pretende caminar hacia la pertinencia en el marco de procesos de alta calidad.

1. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La gestión educativa es un campo disciplinar relativamente nuevo, que nace fundamentalmente de la relación creada entre las ciencias de la administración y las ciencias de la educación. Como campo disciplinar ha generado diversas miradas que hacen de ella una nueva posibilidad de interacción social, en donde él(la) gestor(a) educativo(a) ha tenido un nuevo papel dentro de los perfiles educativos de personas que trabajan en educación. ¿Quién es? ¿Qué hace? ¿En qué escenario labora este(a) gestor(a) educativo(a)?

Buscando responder a estas y a otras inquietudes que implícitamente vienen inscritas en su formulación, se amplía el espectro y surgen complejidades cada vez mayores, en especial por la interdisciplinariedad, las distancias e incluso las rupturas, que generan la administración y la educación en esa relación contemporánea con la productividad, la eficacia, la eficiencia y, muy espacialmente, con la calidad.

Resulta sumamente curioso observar como en la línea del tiempo, se inicia un proceso de nombramiento (darle nombre) a la gestión educativa, como una forma de actuación en el contexto educativo; justo en el momento que el discurso de la calidad establece una relación directa de la empresa con la organización educativa. Procesos, procedimientos, gestión, indicadores, evidencias, metas, proyectos; son palabras y conceptos que se incorporan ahora al discurso de lo educativo, haciendo especial énfasis en que frente a ellos, quien labore en este ámbito (y desde cualquier rol) tendrá que hacer gestión educativa.

Para una organización educativa, el concepto de gestión hoy, es un eje de su desarrollo institucional. Gestión pedagógica, gestión administrativa, gestión comunitaria, gestión del talento; son procesos que quien anima, coordina, ejecuta, evalúa o proyecta, tiene que tener en cuenta en el desarrollo de su accionar educativo. Este lenguaje es relativamente nuevo y como se mencionó anteriormente, viene directamente relacionado con el concepto de calidad; y este procede de las ciencias de la administración. Además, para la misma organización educativa, otros paradigmas como la gestión de la información y la gestión del conocimiento, aparte de ser imperativos de actuación y lenguajes propios en

donde lo educativo interviene, convergen nuevamente en la gestión como palabra que implica reflexión dentro de lo educativo.

¿Dónde se centra entonces el papel del gestor educativo? Ahí radica la esencia del problema. ¿Qué es lo que sabe? ¿Qué es lo que sabe hacer? ¿Cuál es su papel en una organización educativa?

Un ejemplo, además de relevante y pertinente, frente a la situación antes mencionada, es el caso del programa de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura, seccional Medellín: la Licenciatura en Gestión Educativa. A finales del año 2008 se tituló la primera cohorte de licenciados y licenciadas; y vienen en curso, a la fecha, otras cuatro promociones. En diferentes encuentros de la Facultad de Educación -y desde las perspectivas curriculares, investigativas y ocupacionales de las personas que tienen bajo su responsabilidad la formación de estos y estas estudiantes, además de las manifestaciones de ellos y ellas- se ha venido manifestando la necesidad de una reestructuración curricular del programa, atendiendo a las necesidades del medio y a la misma responsabilidad social que implica la formación de licenciados y licenciadas en gestión educativa; por lo anterior, se ha venido reflexionando acerca de las implicaciones del programa, al presentar a la sociedad profesionales con capacidad de transformar el contexto, desde una perspectiva crítica, favoreciendo la transformación desde la gestión como medio para mejorar la calidad de las prácticas educativas y los proyectos de intervención social.

El ámbito donde se desenvuelve la propuesta formativa del programa de Licenciatura en Gestión Educativa, es lo que se denomina la Paideia Franciscana la cual tiene *“la pretensión de sustentar de manera propia, significativa y vigente las actividades concernientes con la formación y educación de los sujetos”* (USB –Universidad San Buenaventura-, 2007), además este ideal franciscano, en materia epistemológica, orienta cada uno de los programas que oferta, ofreciendo filosófica, antropológica y pedagógicamente los elementos que sustentan toda su propuesta educativa. Como eje catalizador del proceso educativo, plantea la Paideia Franciscana que el *“núcleo de una institución educativa de perfil franciscano es formar en, desde y para la vida misma, supeditando a la ciencia y a la tecnología a lo que debe ser, es decir, ponerlas al servicio del hombre para su bienestar individual y social”*. (USB, 2007). Lo anterior, permite inferir,

en el caso de la licenciatura que se menciona, un norte formativo claro desde el cual se deben hacer los análisis pertinentes para entender su dinámica

Desde una mirada curricular, la escogencia de cursos, programas, proyectos, electivas, formas de enseñanza, miradas del aprendizaje y formas de evaluar; han sido una constante que responde, entre otras, a la siguientes problemáticas: ¿Cuáles son los contenidos básicos que debe tener claro un gestor, una gestora educativa? ¿Qué tipo de prácticas son las más convenientes para favorecer una verdadera formación? Desde la mirada investigativa, ¿Los proyectos de investigación hacia dónde deben girar? Epistemológicamente, ¿Qué disciplinas fundamentan estos proyectos; la educativa, la administrativa? ¿Cuál es metodológicamente el camino que mejor puede orientar este campo de la formación de un profesional en gestión educativa? Y por última, siendo tal vez desde lo pragmático lo más preocupante, ¿Cómo establecer puentes para definir salidas ocupacionales?

En el marco de la calidad y desde los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional y de las Secretarías de Educación Departamentales; se hace referencia al desarrollo de procesos de gestión: directiva, académica, a la comunidad, administrativa, entre otras. Ahora bien, desde los parámetros descritos en la Convocatoria a docentes y directivos docentes 056 – 122, ¿Dónde se ubicaría un licenciado o una licenciada en gestión educativa? La respuesta es: en ninguno de los cargos, ya que oficialmente no aparece como un título que cumpla cabalmente con los requisitos allí descritos.

Hoy se sabe que lo educativo, no se vive exclusivamente en el escenario escolar. Existen otros espacios en los cuales el gestor podría realizar su labor profesional. Pero igualmente, en el caso de ONGs, empresas productivas o sector público, ¿En qué cargo se ubicaría un gestor educativo? Todo dependería de la buena voluntad de la organización y del perfil profesional demostrado por el candidato.

Esta postura, entre otras, implica en relación con la gestión educativa y la calidad de la educación el análisis sobre las perspectivas en que se están desarrollando las políticas de educación para el trabajo y el desarrollo humano; ¿Para qué se forma a los individuos y cómo los procesos de gestión intervienen en su desarrollo? ¿Cuál es la intencionalidad

formativa de aquellos que pueden desarrollar capacidades en los individuos y apoyar la formación en las medidas de clasificar el propio bienestar de los individuos?

Llama la atención el imperativo social de hacer gestión para que exista calidad, pero ¿Se sabe con suficiente claridad lo que es hacer gestión? Igualmente, ¿Se tiene conocimiento acerca de las implicaciones de la calidad de la educación bajo parámetros exclusivamente de la administración?

Se considera importante entender, entonces, que pensar en un proceso de gestión educativa implica hacer de lo educativo algo realmente pedagógico, ampliando el espectro y mirando posibilidades de real transformación de lo social y lo cultural. Por ello, delimitar lineamientos que establezcan una ruta de formación para quienes hacen gestión, permitirá una ampliación del campo disciplinar ligado a la gestión educativa.

Es función sustantiva de la educación post gradual ocuparse de estos asuntos desde una mirada investigativa, ya que permite verdaderos procesos de autorreflexividad. Un objeto de estudio de esta naturaleza realza lo trascendente en el ámbito teórico de reunir conceptos que se entrelazan en el tejido social en el cual se incorporan. En el caso de la gestión educativa, la calidad de la educación y el desarrollo humano, las implicaciones globalizadoras de las políticas emanadas en este escenario, tocan directamente con teorías pedagógicas, administrativas y de impacto socio - cultural. Para la comunidad académica este trabajo puede servir como insumo para plantearse otros cuestionamientos que amplíen el horizonte y permitan que el objeto de estudio aquí planteado sea excusa para potenciar otras investigaciones que problematicen cómo los conceptos y las posturas si tienen que ver directamente con la aplicabilidad de los mismos, en la realidad de las personas.

2. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

¿Cuáles son los lineamientos del currículo para formar gestores educativos que respondan a las condiciones actuales de calidad en el marco del desarrollo humano integral?

3. MARCO DE REFERENCIAS

3.1. Antecedentes

Como se enunció en la descripción del problema, el campo intelectual de la gestión educativa es relativamente nuevo¹, por ende la cantidad de trabajos investigativos al respecto, en el contexto latinoamericano, no son lo suficientemente numerosos para poder verificar o contrastar información; esto último podrá demostrarse en el rastreo bibliográfico hecho que se sintetiza a continuación:

- A. CLACSO, en su biblioteca virtual. La información que a la fecha está ubicada en la base de datos, tiende y privilegia investigaciones que miden impactos de la gestión educativa, pero no ofrecen un estado del arte de la misma. Tanto la gestión educativa como la calidad de la educación son categorías dentro de algunos ejercicios investigativos, especialmente en relación a análisis sobre políticas estatales acerca de la calidad. Frente a la formación de profesionales que atienden la gestión educativa solo se encuentran a profundidad algunos trabajos frente a la inclusión escolar con personas en situación de discapacidad.
- B. UNIVERSIA.COM. Este portal ofrece sobre todo en España, estudios sobre diversos tópicos de la calidad y la gestión educativa, pero no ofrece trabajos ya realizados sobre la temática y aquellos que apuntan a la reflexión sobre la gestión educativa tienen que ver directamente con su sistema educativo LOGSE.
- C. EBSCO. Esta base de datos ofrece un panorama un poco más amplio frente a la gestión desde la mirada administrativa; no obstante frente a la formación de estos procesos de gestión carece de profundidad investigativa y los pocos que aparecen tiene que ver en especial con asuntos de carácter gerencial.

¹ Se expresa el término “nuevo” debido en especial a que la historia de la educación no reconoce el concepto desde su surgimiento. Es posible que las búsquedas de la gestión hayan tenido relevancia en el transcurso de la historia pero, como concepto -tal como se demostrará- recoge planteamientos de hace menos de 10 lustros y esto, en relación a los 20 siglos de occidente, puede expresarse como nuevo.

D. INFORME ACADÉMICO. en ninguna de las publicaciones indexadas en esta base de datos aparecen trabajos que presenten resultados frente a proyectos investigativos realizados. La información que se encuentra tiene que ver en especial son artículos de personas que, insertas en un sistema educativo, manifiestan su pensar frente a algunos procesos concernientes a la gestión educativa y la calidad de la educación.

E. ERIC. The Education Resources Information Center. Al realizar las consultas frente a trabajos similares respecto al tema de investigación se encontró que la única remisión que presenta son los documentos que desde la UNESCO, la ONU y otros organismos multilaterales han realizado frente a la educación con una mirada de la gestión fundamentalmente desde las ciencias administrativas.

F. DIALNET. Al realizar el ejercicio de búsqueda de información frente a trabajos investigativos, se encuentra una amplia gama de tesis frente a la gestión educativa al interior de las organizaciones escolares de cara a los retos de calidad. Frente a la formación de estos gestores no se encuentran trabajos, como tampoco en relación a las características de la formación de los gestores educativos.

En la siguiente información se presentan, a modo de resumen, las principales aportaciones del rastreo realizado durante la realización del presente trabajo investigativo

AUTORES: Carlota Bustelo Ruesta , Carlota Bustelo ; Huidobro , Elisa García-Morales
TITULO DEL TRABAJO: Tendencias en la gestión de la información, la documentación y el conocimiento en las organizaciones
INFORMACIÓN QUE APORTA: En los nuevos modelos de negocio la gestión de la información adquiere importancia estratégica. Las tendencias observadas en la práctica son: evolución hacia la denominada gestión de contenidos
REFERENCIA: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=6423033&lang=es&site=ehost-live

AUTORES: STAFFORD A. GRIFFITH
TITULO DEL TRABAJO: A PROPOSED MODEL FOR ASSESSING QUALITY OF EDUCATION
INFORMACIÓN QUE APORTA: The author takes the view that educational standards reflect the mission that schools must fulfill. He explains that the classroom curriculum, derived from educational standards, must customize the learning process to respond to the teaching-learning environment. Defining quality as the extent to which the delivery of the school curriculum realises the learning outcomes defined in the educational standards, the author proposes that quality in education should be evaluated using two approaches: relative achievement assessment and absolute achievement assessment.
REFERENCIA: International Review of Education (2008) 54:99-112

AUTORES: Dr. Rafael Belloso Chacin
TITULO DEL TRABAJO: Enfoque hermenéutico del gerente educativo venezolano
INFORMACIÓN QUE APORTA: Con el interés de enriquecer el contexto de la gestión educativa venezolana, se presentó esta investigación para delinear los principios pertinentes que se involucran en la misma, como la interacción social y los cambios de la compleja realidad educativa. Conscientes de la vertiginosa variabilidad de los estilos gerenciales educativos, se ha considerado que este enfoque hermenéutico aplicado adecuadamente en todas las instituciones, niveles y modalidades del sistema educativo nacional, puede generar mejoras en la efectividad y eficiencia a través de la interpretación contextualizada.
REFERENCIA: <i>Revista Telos</i> 8.3 (Fall 2006): p.439(15).

AUTORES: Evaristo Martín Fernández
TITULO DEL TRABAJO: Gestión de instituciones educativas inteligentes
INFORMACIÓN QUE APORTA: A lo largo de la misma se instrumenta como adaptar continuamente una institución educativa a la realidad y como mantener una organización flexible, siendo en todo momento el punto central el factor humano, es decir el alumno y el personal de la institución. Para ello se desarrollan diferentes sistemas y técnicas, como la planificación estratégica, la investigación comercial, el benchmarking, la reingeniería de procesos, el análisis de problemas; la toma de decisiones; las herramientas de la calidad, la creatividad en la gestión, la gestión del conocimiento, la gestión de cambio, la inteligencia emocional, la programación neurolingüística, la dirección por objetivos, los planes de formación, la comunicación, y la autoevaluación E.F.Q.M.
REFERENCIA: Tesis Doctoral en: En la Universidad Complutense de Madrid (España) en 2000

AUTORES: Rodríguez, Martín Eugenio ; Guevara, Felipe ; de Parada, Aydeé ; Rivera Hernández, Kerin A.
TITULO DEL TRABAJO: RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD Y SU CONTRIBUCIÓN A LOS SERVICIOS EDUCATIVOS
INFORMACIÓN QUE APORTA: El estudio que aquí se presenta, se realizó con el propósito de conocer, analizar y caracterizar las modalidades de relación escuela - comunidad y su contribución a los servicios educativos que la escuela ofrece. Se desarrolló mediante entrevistas a profundidad con los diferentes actores educativos y comunitarios: padres de familia, alumnos, docentes, líderes de la comunidad y agentes de ONGs. Los resultados permitieron establecer tres modelos de organización y participación comunitaria; cuyo grado de intensidad e intencionalidad esta determinado por la conjugación de tres elementos: la necesidad explícita de las personas por cambiar su condición de vida actual, el crecimiento educativo experimentado por ellos y la cantidad y calidad de organizaciones e interacciones que se generan en la comunidad y su contexto; lo cual repercute directamente en las actitudes y valores que se pretenden impulsar desde la escuela
REFERENCIA: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=43893650&lang=es&site=ehost-live

En el desarrollo de este ejercicio de revisión de investigaciones que versen sobre la temática del presente trabajo, además de percibir y documentar que hay un serio vacío sobre lineamientos que aporten a la consolidación de una propuesta formativa para quienes realizan gestión educativa al interior de organizaciones que prestan éste servicio, se evidencian así mismo incongruencias con respecto a los conceptos mismos.

A su vez, dependiendo de las miradas y los enfoques que los sistemas educativos nacionales (en el caso latinoamericano) y de las perspectivas epistemológicas educativas, las perspectivas frente a la gestión y la calidad varían ostensiblemente; dando incluso giros transformadores en las políticas, los programas y proyectos que inscriben a las organizaciones educativas en el desarrollo de sus poblaciones.

Debido a lo anteriormente expuesto, a continuación se pretende dejar sentado conceptos como el de calidad en la educación, la gestión educativa y el desarrollo humano; los cuales pueden ser un supuesto inicial, para dar cabida a la reflexión sobre los lineamientos esenciales que orienten un proceso formativo para aquellos y aquellas que

viven con la idea de hacer gestión educativa en medio de los sistemas sociales en los cuales viven.

3.2. La calidad en la educación

De la educación, inscrita y participe del desarrollo, se toman posturas éticas, políticas, académicas y educativas, que se estructuran en un complejo sistema que tiende a responder a sus propias necesidades y a expectativas exógenas de un macrosistema, enmarcado en el fenómeno de la globalización.

“El consenso en torno a la necesidad de mejorar la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación en América Latina es amplio y nutre las reformas de los sistemas educacionales...replantearse el papel del Estado en la provisión de educación y de conocimiento, desarrollar mecanismos de monitoreo y de evaluación periódica de logros en el aprendizaje de los educandos, reformular los mecanismos de financiamiento del sistema educacional con mayor participación del sector privado, reformar los contenidos y las prácticas pedagógicas en función de los nuevos soportes del conocimiento y de los cambios en el mundo del trabajo, repensar el rol y la formación de docentes.”
(Hopenhain, 2002)

El valor y significado de educar, cobra cada vez mayor relevancia en la construcción de ciudadanías, a la vez que potencia un cierto estilo de calidad de vida y formas dignas de hacer riqueza. Los capitales humanos, financieros, estructurales, de conocimientos acumulados y tecnológicos, entre otros, se han consolidado y evolucionado, teniendo como instrumento la transmisión de saberes y costumbres. *“La educación en América Latina y el Caribe enfrenta grandes problemas de logros y de equidad... la educación padece un alto grado de estratificación, que reproduce, más que corrige, las desigualdades de ingresos”* (Hopenhain, 2002).

En este marco de dificultades se debe tener presente que post segunda guerra mundial, los modelos de desarrollo imperantes en el mundo fueron estratégicamente impuestos a

regiones como Latinoamérica, región que sin haber asistido directamente a la guerra, se descubrió afectada por los resultados de la misma. Así mismo, en ese marco, nuevas dinámicas sociales se marginaron luego del pequeño protagonismo que tuvieron y volvieron a hacer parte de un ostracismo de la época colonial que, a fin de cuentas, recalca la necesidad de mostrar resultados sociales con indicadores no contruidos por la misma región, generando un distanciamiento marcado con el resto del mundo en relación a los parámetros de progreso. Entes multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la ONU, la UNESCO, entre otros, fueron los organismos creados para evaluar, analizar y proyectar diferentes ámbitos de la vida del planeta tierra; y dentro de estos, la educación como motor de desarrollo²

Como la educación no fue ajena a estas realidades e, incluso, fue una arista constitutiva del modelo capitalista y de los intereses de las fuerzas dominantes en la reorganización de poderes a nivel mundial, fue necesario reformular los aportes de lo educativo en el modelo de desarrollo (OEI, 2000), en cuanto se debía dar cuenta como empresa, de productos que respondieran a las exigencias del mercado. Desde el informe Coleman, en la década del 60 en Estados Unidos, se empieza a formular la significación de una educación con calidad. Su concepción original, tendiente a buscar equidad social, fue comprendida en Latinoamérica en este mismo sentido, que se vio obligada a financiar estas políticas educativas con fondos de los países desarrollados; lo cual implicó asumir metas y resultados esperados por ellos mismos. Un ejemplo del anterior enunciado, fue la instauración, bajo diversas formas, de las pruebas SERCE y PISA.

La revolución mundial de la década de los sesenta, descubrió falta de inversión y capacidad de cobertura para cada uno de los países, en especial, para los latinoamericanos, en los cuales la aristocracia imperante había descuidado las tasas de crecimiento y la obligatoriedad de la educación no era una política de estado. Esta década, en la dinámica que se ha venido mencionando, implicó para los países adoptar la inversión y la cobertura como políticas de calidad en educación. Nótese como base el concepto de calidad, como una respuesta a las demandas que socialmente se van creando y a unos resultados esperados. Para la década en mención, si los países invertían recursos y tenían cobertura existiría calidad. Como el mundo es cambiante, y es

² En el capítulo de Desarrollo, se ampliará el sentido de desarrollo construido por estos entes.

necesario el cambio para la generación de nuevas metas y nuevas financiaciones frente a los mismos, además que "*los recursos invertidos en una institución escolar ejercen mucha menos influencia que los procesos psicosociales*" (Cano García, 1998) se pasa de las metas del informe Coleman a nuevos escenarios de actuación.

Frente a la notoria falta de cumplimiento de metas de calidad, en Quito 1981, los países latinoamericanos y en su nombre sus representantes gubernamentales establecieron metas para el fin del siglo y del milenio, como lo fueron en especial la erradicación del analfabetismo en la niñez, la escolarización de todos los niños y niñas y el establecimiento de reformas internas (en especial constitucionales) de cada país, para asegurar la calidad desde esta perspectiva. Los anteriores acuerdos nacieron, a su vez, de las indicaciones emanadas desde la UNESCO, en la reunión de 1979, con los ministros que hacían las veces de responsables de la educación de los países integrantes de esta organización internacional. Es pues el encuentro de Quito, un referente importante para vislumbrar focos de entendimiento de la calidad en la educación en la década de los ochenta; lo cual se percibió refrendado por el informe Reagan en 1983, el cual, en materia educativa, permitió una reflexión sobre nuevas pedagogías acordes a las necesidades de los tiempos; al respecto se destacan las propuestas de Lipman (filosofía para niños) y la propuesta de Feuerstein, con la modificabilidad estructural cognitiva (Sternberg, 1986)

Para la década de los noventa, las dinámicas sociales en torno a la calidad se profundizaron aún más. Motivos como los planteados en la Declaración Mundial sobre la educación para todos en el año 1990 en Jomtiem y los procesos iniciados en la década anterior, impulsaron en Latinoamérica una serie de reformas constitucionales y la promulgación de leyes de educación ajustadas a las exigencias mundiales. Diversos encuentros latinoamericanos, como la V Conferencia Iberoamericana de Educación, 1995, en Buenos Aires Argentina; y la IX Conferencia Iberoamericana de Educación, 1999, en la Habana, Cuba; fueron posibilidades para vislumbrar cómo la calidad de la educación, para el milenio que se avecinaba, era una meta por cumplir. Las insatisfacciones respecto a los procesos de la calidad, generadas por la baja respuesta en términos de resultados de pruebas estandarizadas a nivel mundial, evidenciaban una brecha muy grande entre los países desarrollados y la región latinoamericana. Junto con estos hechos, la vinculación de modelos administrativos de la gestión de la calidad a procesos educativos, como por ejemplo las normas ISO, derivaron en evaluaciones estatales y regionales que denotan la

necesidad de cambios radicales en las concepciones de calidad. Nótese cómo la palabra gestión empieza a introducirse de forma directa en la relación entre resultados de calidad y procesos educativos. Gestión de la calidad, gestiones de procesos educativos, gestión de resultados, indicadores de gestión; fueron conceptos que, durante este proceso, se fueron introduciendo de forma directa.

"En la actualidad existe un consenso en los países iberoamericanos respecto a que el conocimiento ocupa un lugar central en los modelos económicos y sociales emergentes (...) Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología, ha situado nuevamente en los sistemas educativos la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad, por lo tanto los sistemas educativos son visualizados como una de las instancias decisivas para el desarrollo de las potencialidades futuras de la sociedad." (Lanza, 1996)

Así mismo, cambios en el seno de la propia sociedad fueron generando un visible interés por la problemática de la calidad educativa. Cuando las políticas sobre educación, recogen la búsqueda de la inversión social, se produce un cambio en la representación social respecto a la educación en tanto que cada vez más ésta deja de ser considerada un gasto para ser tenida por inversión a futuro. Así, accesibilidad y calidad son los estandartes de unas reformas educativas cuyos efectos no siempre han conseguido los objetivos propuestos.

Cano García destaca que la calidad debería entenderse como *"un proceso de construcción continua más que como resultado"* (Cano García, 1998). En este sentido, la calidad es una filosofía que, involucrando a toda la comunidad educativa, implica y compromete a todos en un proyecto común en el que se depositan toda expectativa de mejora y progreso. No debería ser asimilada a la eficiencia puesto que *"la calidad va más allá del rendimiento más o menos alto (sí, por ejemplo éste no se acompaña de un proceso de aprendizaje satisfactorio). Consideremos la calidad como un proceso, como trayecto o como camino más que como producto final a pesar de la dificultad de su evaluación"* (Cano García, 1998)

Los procesos y componentes que configuran el sistema que estructuran la educación, son una compleja ecuación que recoge variables en campos en los cuales las lógicas de la modernidad imperan categóricamente lo cual, en cierta medida, se pone en contrapeso con las nuevas identidades que las actuales generaciones manifiestan estructuradas en su compleja forma de estar en el mundo (Melich, J.C. y Barcelona, F., 2000). Las formas y los sentidos que actualmente se evidencian en el sector educativo responden en buena medida a cómo las políticas educativas mundiales de cara a la calidad han venido impactando en ya varias generaciones; en palabras de Melich: *“Solo a través del descubrimiento de la capacidad simbólica del ser humano, la acción educativa puede ofrecer resistencia a la presión anónima del conocimiento científico y tecnológico, así como oponerse a la lógica tiránica e imperialista de la razón instrumental”* (Melich, J.C. y Barcelona, F., 2000)

Hasta la década de los ochenta, la cobertura y la infraestructura tuvieron un papel crucial. Posteriormente y al incumplir con estos parámetros de calidad, que incluían además líneas de acción como la alfabetización y la tecnología educativa, se pasó en los noventa a medir estas acciones de los aprendizajes de los estudiantes. En este punto, se generó otra problemática: *“equiparar el rendimiento con calidad, es proceder a un reduccionismo que tiene consecuencias negativas... se corre el peligro de reducir el fin de la educación al rendimiento de aquellos elementos que se consideran deben ser objeto de medición, desvalorizando aquellos aspectos que no entran en la medición, tales como la formación humana”* (Cassaus J. , 2002)

A lo que se ha descrito hasta el momento, falta agregarle un tema de vital importancia en el ejercicio de construir calidad en educación: es la problemática de la evaluación, tanto del ejercicio educativo -como por ejemplo las calificaciones en un centro escolar-, como del propio proceso educativo –respecto a la cual es de donde los entes financiadores de la educación, analizan la calidad de la misma-. Con base a estas evaluaciones y muy en especial para el contexto latinoamericano, los resultados no han sido positivos. Para el interés del presente trabajo, Colombia es un excelente escenario para entender las lógicas que han *golpeado* el sistema educativo bajo las políticas de calidad

En el camino recorrido por nuestro país, en aras de hacer del sistema educativo una ruta que aporte al progreso social, se han cometido sendos errores que han afectado en

especial la conciencia de participación en la construcción de lo ciudadano, haciendo de lo educativo un instrumento que no fomenta su propia razón de ser y que tácitamente desvincula elementos centrales del hecho educativo. En tal sentido, se rescata el siguiente aporte:

*“el ejercicio de la libertad individual está socialmente vinculado, lo cual introduce el segundo principio en el que se asienta la calidad de vida humana: **la equidad**. Es en este sentido que la construcción de una sociedad libre y equitativa basada en la calidad de vida humana implica, por parte de los actores sociales, la combinación correcta del interés individual con el compromiso social”.* (Arias V, 2006)

Una educación de calidad es aquella que produce transformaciones, hechos realmente significativos socialmente que causen el revuelo propio de un proceso de mejoramiento continuo en todos los escenarios y ámbitos del ser humano. *“Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad, el poder siempre abierto a la fuerza de lo que nace”* (Melich, J.C. y Barcelona, F., 2000)

Configurar una ecuación lógica que ofrezca mayores sentidos, trae consigo hacer de las variables que la estructuran, una demostración de su pertinencia; y es por lo anterior, que en el escenario cultural del cual hace parte la educación, las variables podrían ser infinitas en cuanto a la definición de un objeto propio de estudio; sin embargo, para el contexto en el cual nos desenvolvemos, debe hacerse el esfuerzo de configuración, teniendo entre otros un objetivo claro: saber los campos intelectuales y operantes en los cuales interactúan los actores educativos, y poder dar así, una validación y claridad sobre el cómo, dónde, con qué, quiénes, qué y para qué se educa. Significa lo anterior, y retomando a *María Teresa Lepeley*, *“la calidad en educación es el resultado de un proceso integral de gestión”.* (Lepeley, 2001)

3.2.1 Tendencias de la educación superior: una mirada desde las conferencias mundiales que aportan a la reflexión desde la gestión educativa

La Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) realizada en París en octubre de 1998, convocada por la UNESCO, culminó aprobando dos documentos: la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” y el denominado “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”. En el artículo 6 del primero de ellos, se definió la pertinencia en la Educación Superior como *“la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen”* (UNESCO, 1998). Este concepto, así formulado, vincula estrechamente a las Instituciones de Educación Superior con las demandas de las sociedades en las que están insertas. Fruto de estas reflexiones es importante mencionar una reflexión que al respecto plantea Rafael Guarca (Guarca, 2006), quien pone de manifiesto el papel de Latinoamérica en el desarrollo de las propuestas en educación superior, de cara a las conferencias mundiales.

En sus conclusiones, la CMES destaca la importancia de fundar las orientaciones estratégicas de las instituciones en los objetivos y necesidades de la respectiva sociedad, comprendiendo en ello el respeto de las culturas locales, la protección del medio ambiente y las demandas del mundo del trabajo. Así mismo, en los documentos se plantea que el desarrollo futuro de la educación superior se enmarca en el nuevo papel del conocimiento como instrumento fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades modernas y, con este enfoque, se jerarquizó el acceso a la educación superior como un derecho establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26) y como una herramienta esencial para la construcción del futuro de toda sociedad.

En ese sentido en los documentos de la CMES la educación superior se considera como un bien público en relación con cada sociedad concreta, cuyos intereses y aspiraciones, en un ámbito democrático de gobierno, se expresan institucionalmente a través del estado; aunque se enfatiza sobre la necesaria autonomía de las instituciones, la vigencia de la libertad académica en su seno y el papel de los estados nacionales en el sostén y el fortalecimiento de dichas instituciones.

Siendo, entonces, la educación superior un derecho de todo ciudadano que habiendo culminado los ciclos educativos previos desee ingresar a ella y, en su proyección social, una herramienta esencial para construir el futuro de toda sociedad moderna; surge, como

uno de los rasgos esenciales de la pertinencia, la obligación de democratizar el acceso a la educación superior. Por ello se establece que dicho acceso debe estar basado en los méritos de los aspirantes y no deberán admitirse discriminaciones fundadas en la raza, el género, el idioma, la religión, las incapacidades físicas o en consideraciones económicas, culturales o sociales.

En un contexto en el cual el conocimiento tiene una expansión acelerada, la CMES enfatiza la importancia creciente que adquiere, como otro rasgo principal de la pertinencia, la educación permanente dirigida a los egresados, así como la vinculación estrecha de las instituciones de educación superior con el resto del sistema educativo, en particular en lo referido a la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación en educación.

Los documentos también destacan el papel que tiene la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades así como la difusión de sus resultados, como una función esencial de los sistemas de educación superior. En el artículo 5 de la Declaración se establece que "*deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales*".

Se recomienda así mismo a las instituciones de Educación Superior (ES) reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, en particular aquellas actividades relacionadas con el análisis de los problemas más acuciantes (pobreza, intolerancia, violencia, etc.) que en ella se plantean.

En los referidos documentos también está presente la preocupación de la CMES por la calidad y su evaluación en contextos nacionales y regionales, destacándose la importancia del intercambio con los ámbitos académicos de fuera de las fronteras nacionales. Debe destacarse que la calidad de la educación superior, en los documentos de la CMES, no aparece como un atributo principal, excluyente de la pertinencia y desarraigado del contexto nacional o regional correspondiente sino que, por lo contrario, califica a la educación superior (que debe ser pertinente) y la califica en términos de procesos concretos de evaluación periódica que se recomiendan como el mecanismo idóneo para la mejora continua de la oferta educativa.

Antes, en 1994, el Banco Mundial había planteado una visión crudamente economicista respecto a la Educación Superior, buscando desplazar la inversión del estado del nivel superior a los otros niveles educativos. El argumento central se basaba en un cálculo del retorno económico de dicha inversión, el cual se efectuaba bajo las hipótesis de apropiación personal de las ventajas obtenidas por la formación superior que el mismo Banco establecía, y mostraba que el referido retorno económico se incrementaría desplazando la inversión estatal a los niveles primario y medio. La referida visión se sintetiza en el siguiente párrafo que se ha hecho justamente famoso por su reduccionismo y desconocimiento total de la pertinencia de la educación superior:

“La tasa de retorno social de la educación superior es considerablemente menor que el retorno social a las inversiones en educación primaria; lo cual sugiere que el retorno total a la inversión de la sociedad en educación podría mejorarse reasignando parte de los desembolsos públicos del nivel superior al nivel primario.” (BANCO MUNDIAL, 1994)

La revisión de la anterior posición del Banco Mundial se realiza en un documento que fue editado en el año 2000, dos años después de la realización de la CMES, La Conferencia de París indudablemente tiene un impacto en la visión del Banco, puesto que el nuevo documento procura tomar distancia de las posiciones tradicionales en materia de la educación superior en los países en desarrollo.

En efecto, de considerar la educación superior en los países en desarrollo como una realidad postergable ante otras urgencias (pertinencia mínima), se pasa a asignarle a ésta un papel fundamental en lo que hace a la construcción de las sociedades de éstos países; allí se afirma:

“Tomados en conjunto, las nuevas realidades y las metas tradicionales proveen un poderoso argumento en cuanto al interés público ligado al desarrollo de la educación superior. El Grupo de Trabajo cree que los retornos sociales de la inversión (en Educación Superior) son sustanciales y exceden los retornos privados, por un margen más amplio que el que antes se creía.” (BANCO MUNDIAL, 2000)

Como puede verse, esta afirmación configura un cambio significativo (al menos en el discurso y en particular en relación con la pertinencia) respecto a las posiciones sustentadas en el documento del 1994 antes citado, y revela el extraordinario impacto que tuvo en el mundo (también en el Banco) la CMES.

La visión del Banco Mundial en 1994, en materia de educación superior, por un lado confiaba en forma absoluta en el mercado y recomendaba la no intervención del estado en la materia. Por otro, en dicha visión, la educación superior no jugaba papel social alguno y por ello la sociedad podía prescindir de ella si el mercado era incapaz de construirla. En 2000 la posición del Banco cambia y ahora se le asigna al estado el papel de facilitar la acción del mercado en materia de educación superior. El mercado sería el agente concreto mediante el cual la sociedad expresaría sus demandas (de corto y largo plazo) y, al facilitar su acción al máximo por medio del estado, se estaría construyendo una oferta con máxima pertinencia.

Sin embargo, incluso a pesar de lo expresado en los documentos emanados de la CMES el BM sigue sin reconocer el papel de los estados nacionales en el sustento de la educación superior como un bien público de cada sociedad, ni tampoco reconoce la democratización del acceso como derecho de los ciudadanos y como vía ineludible para el desarrollo pleno de sociedades modernas. El mercado local, según esta visión, sería el encargado de dotar de pertinencia a las instituciones de educación superior.

En el 2002 el Banco Mundial publica un nuevo documento cuyo propósito es actualizar sus anteriores propuestas frente a la educación superior. Aquí se hace un énfasis marcado en el papel del conocimiento como un factor principal del desarrollo económico, la aparición de nuevos proveedores transnacionales de educación terciaria, que incluye toda la educación pos-secundaria, la transformación de las formas de suministro y de organización como consecuencia de la revolución en las comunicaciones y en el manejo de la información y el crecimiento de las fuerzas del mercado, así como la aparición de un mercado global para el capital humano calificado.

Esto lleva al Banco en el año 2002 a formular un nuevo concepto: la Educación Terciaria sería un “bien público global” y por ello, al quedar fuera del control de todo estado nacional desaparece el atributo de pertinencia definido por la CMES con el significado de

la *“adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen”*. El único atributo de importancia que se destaca, en esta concepción, es el de la calidad y, de acuerdo con esta nueva visión, ello podría asegurarse por medio de un mecanismo de acreditación (de la calidad) que opere en el mercado global.

Este “bien público global” alude esencialmente al producto educativo suministrado por proveedores transnacionales, cuyos destinatarios se encuentran en contextos sociales diversos. Obviamente, el atributo de pertinencia en el sentido asignado por la CMES, carece de contenido cuando se le pretende aplicar a dicho producto educativo.

En junio de 2003 se realizó en París, convocada por la UNESCO, una reunión para efectuar el seguimiento de la CMES de 1998, a la cual se denominó “Paris + 5”. Allí, con un duro cuestionamiento por parte de los representantes de América Latina, aparecieron dos conceptos que no habían sido discutidos en los grupos de trabajo de la conferencia y cuya importancia política era muy grande. Uno de ellos era la calificación de la educación superior como un “bien público global” y el otro la propuesta de crear un “Foro Global de Evaluación y Acreditación” en materia de calidad de la educación superior.

Se ve, entonces, que allí se retomó el nuevo concepto formulado por el BM de la educación superior como “bien público global” lo que responde a poderosos intereses económicos que pretenden abrirse paso en un mercado de grandes dimensiones y con un crecimiento potencial muy importante, promovido insistentemente por la Organización Mundial del Comercio (OMC).

De todo lo anteriormente expuesto, queda, entonces, la discusión frente a la pertinencia de la educación superior que se mueve entre dos extremos: uno, generado en la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, que la concibe como la adecuación entre lo que una sociedad concreta demanda y lo que las instituciones hacen; y otro, generado desde el Banco Mundial, que la concibe en el marco de la educación superior como un bien público global lo que exige procesos internacionales de acreditación.

En la proclama final de la CMES de 1998, se señala que:

“En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.” (UNESCO, 1998)

El planteamiento es que este crecimiento en la demanda por acceso a la educación superior, debería traducirse en la existencia de un número creciente de egresados universitarios en la fuerza de trabajo de cada sociedad; además, la adecuación de las instituciones de cada país para dar cumplimiento a esta demanda no solo cumplirá lo establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en cuanto al acceso a los estudios superiores, sino que también redundará en una mayor justicia social, lo que es un requisito insoslayable para el éxito a largo plazo de proyectos nacionales de progreso social y económico de los países de la región. Así, se podrá satisfacer en cada una de las naciones, por un lado, la demanda de personal calificado que exige el crecimiento de la productividad global y por otro darle soporte, en materia de capital humano, a un aparato productivo innovador, capaz de generar nuevas formas de agregar valor a la producción primaria que aún hoy predomina en nuestras economías. Podría anotarse que para la región el proceso de democratización del acceso y por ello de crecimiento acelerado de los sistemas de educación superior, es un ejercicio de pertinencia a gran escala ya que implica un esfuerzo de adecuación entre las demandas de la sociedad y la acción a largo plazo de las instituciones de cada país.

Otro asunto de la pertinencia, tiene que ver con la estructura y lógica de los planes de estudio. (Guarca, Características y oportunidades de la investigación científica en las Universidades de América Latina, 1999). Lo tradicional ha sido que éstos se elaboren procurando preparar al futuro egresado para el desempeño de la profesión desde el egreso hasta su retiro de la vida profesional activa. En tal sentido ha sido recurrente la idea de que el estudiante debe tomar contacto conceptual a través de los cursos universitarios con todos los aspectos de lo que luego sería su ejercicio profesional. Con esta lógica, se pensaba que si algún aspecto quedaba sin cubrir, el futuro profesional

egresaría de la universidad con una preparación deficitaria, lo que presiona hacia planes largos y enciclopédicos.

Hoy, tal concepción está cada vez mas revaluada. En la actualidad la realidad existente en materia de producción de nuevo conocimiento exige que el egresado deba ser asistido por la universidad para mantenerse actualizado en su profesión pero así mismo para poder cambiar de orientación dentro de un mismo campo profesional. Ello es así pues está dentro de lo probable que, en las cuatro o cinco décadas de duración de la vida útil del egresado, la orientación por la cual transita en la etapa estudiantil sencillamente desaparezca por obsolescencia y el egresado deba llevar adelante un aprendizaje institucional de otra u otras orientaciones para poder mantenerse activo en la profesión.

Esto sustenta la noción de “educación permanente” o de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” que se puede considerar para el ámbito de los egresados universitarios como una de las expresiones de la “sociedad del aprendizaje”. Lo anterior transforma radicalmente las características de los planes de estudio, orientándolos hacia la eliminación del enciclopedismo y disminuyendo su duración pero, así mismo, orienta los procesos formativos hacia los conocimientos fundamentales que luego permitirán seguir aprendiendo “a lo largo de toda la vida”.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 “Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo”, se celebró en la sede de la UNESCO en París, del 5 al 8 de julio de 2009. En ella se analizaron las transformaciones que han afectado a la educación superior desde la CMES de 1998, y cómo articular un papel socialmente relevante para la educación superior en las décadas venideras.

“La Conferencia se centró en tres temas principales:

- La educación superior y los desafíos mundiales.*
- El Compromiso con la sociedad y responsabilidad social de la educación superior.*
- La atención preferente a África.*

Se analizaron también tres subtemas:

- La internacionalización, la regionalización y la globalización*
- Equidad, acceso y calidad*

-Aprendizaje, investigación e innovación

Entre los aspectos globales que se debatieron cabe destacar el papel estratégico de las instituciones de educación superior en la búsqueda de soluciones a los retos actuales, como: la salud, la energía, la seguridad alimentaria, el medio ambiente y el diálogo intercultural, entre otros. Así mismo, se analizó como podría afectar la actual crisis económica a la educación superior y qué se podría hacer desde el ámbito de la educación superior para contribuir a solventar la situación actual. Se destacó también la importancia fundamental de las tecnologías de la información y la comunicación, y la cooperación internacional como dos vías para ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación superior, de acuerdo a las necesidades de la sociedad.

El comunicado se estructura siguiendo los temas principales del programa de la Respecto a la responsabilidad social de la educación superior se hace énfasis en que la educación superior es una responsabilidad de todos los actores implicados y es de vital importancia para avanzar en el entendimiento y la solución de los retos actuales. Destaca la importancia de que la educación superior contribuya a la sociedad mediante la generación de conocimiento global que pueda dar respuesta a los retos globales. Subraya que las instituciones de educación superior, a través de sus funciones centrales, deberían fortalecer la interdisciplinariedad y promover el pensamiento crítico, así como la ciudadanía activa.

En lo relativo al acceso, la equidad y la calidad de la educación superior, se menciona la necesidad de continuar realizando un esfuerzo para ampliar el acceso de forma equitativa, en este sentido, se invita a los gobiernos e instituciones a promover el acceso y la participación de la mujer en la educación superior. Asimismo, se resalta la importancia de garantizar los recursos financieros y educativos necesarios para dar apoyo a las comunidades marginalizadas. En este apartado se señala

también que la formación ofrecida por las instituciones de educación superior debe responder y anticiparse a las necesidades sociales.

Finalmente, el comunicado recoge el papel de la UNESCO de fomentar la prioridad de la educación superior en sus programas. Entre las acciones sugeridas se encuentran: asistir en la formulación de estrategias para la educación superior que estén en sintonía con los objetivos de la agenda internacional y con las necesidades nacionales y regionales; proveer una plataforma para el diálogo y el intercambio de experiencias e información que sea útil en el diseño de políticas de educación superior; entre otras. También destaca la importancia del Seguimiento de la CMES 2009, observando el desarrollo de las tendencias de la educación superior en las distintas regiones, recomendando y adoptando acciones para su desarrollo". (News, 2009)

Para concluir este apartado, es fundamental expresar la idea de la calidad en la educación, como un paradigma socio-político que ha tomado vigencia a nivel mundial y que, en el contexto latinoamericano, ha sido tomado sin una reflexión contextual profunda a partir de las políticas multilaterales que al respecto se han generado, jugando un papel poco protagónico y, más bien, siendo obedientes en el desarrollo de tales políticas; es así como se le ha apostado a que las fuerzas educativas de los pueblos se encaminen hacia una calidad enmarcada en una educación para el trabajo, que garantice mano de obra calificada, competente; y para ello, se requiere de personal que desarrolle la gestión educativa conducente a estos resultados.

3.3. Gestión educativa

"El educar es en el presente un intento de hacer de manera artificial algo que debería ocurrir de manera espontánea en la convivencia en familia o en comunidad, como los espacios de convivencia donde se da todo el vivir que el niño vivirá como adulto..."

La educación es un fenómeno de transformación en la convivencia en la que uno no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un

convivir. Es decir, aprende una forma de ser humano.” (Maturana, Humberto y Vignolo, Carlos, 2001)

Para algunos estudiosos del tema, la gestión se concibe como *“el conjunto de servicios que prestan las personas, dentro de las organizaciones”*. Esto significa que la gestión adquiere una especificidad, en tanto que tiene mucha importancia la labor humana” (Cassaus, 2000) (Alegría, 2004). En el caso de la gestión educativa, el peso de las competencias humanas es el más representativo. *En la lógica anterior se comprenderá entonces por gestión un conjunto de acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo previsto. Este sentido amplio de gestión abarca el momento en que se planifica lo que se desea hacer, la ejecución de lo planificado y el proceso de control y evaluación... en tres dimensiones especialmente, el aula, centro educativo y comunidad”*. (Alegría, 2004)

El acelerado crecimiento tecnológico, el distanciamiento en los capitales financieros, los cambios constantes de los medios culturales y ambientales, el mercado centralizado en la geopolítica actual y los nuevos desafíos planetarios, entre otros; hacen que cada uno de los sectores sociales se piensen y articulen al sistema actual.

La educación como eje y parte del proceso evolutivo también se ha venido pensando a sí misma. En algunos casos, la política y la economía han emanado directrices para que su articulación con el mundo y su misma sostenibilidad en el tiempo sea real y sus métodos y estrategias de desarrollo sean pertinentes a la acelerada dinámica de evolución; así mismo, desde su interior se han generado reflexiones sobre el cómo educar mejor, especialmente en lo relacionado a la sistematización de su saber pedagógico y a la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza.

En medio de las reflexiones postuladas, han jugado un papel muy importante los espacios y lugares en los cuales se educa. Diferentes escenarios son los artífices y los medios en donde la evolución mencionada se ha consolidado. Uno de ellos y en donde se ha centrado la atención para este trabajo es la Institución Escolar, lugar privilegiado para el encuentro con la socialización humana, la vinculación con la cultura y el conocimiento

Cada actor educativo pone sobre el proceso en el cual se desenvuelve una serie de intencionalidades sobre las cuales deposita sus motivaciones y acciones. El estudiante, quien enseña, quien anima el proceso y cada actor educativo recibe formación y dependiendo de las formas, medios, recursos, aprendizajes y/o resultados, es quien demuestra si la ecuación educativa fue adecuada o no; en otras palabras, es a través de los sujetos desde donde se evidencia si lo hecho en los procesos de gestión, el desarrollo curricular y las transformaciones en las formas de vida fue positivo y la educación construida fue acertada. Para ser consecuentes con lo enunciado sobre los riesgos que implica atreverse a conceptuar, se intentará demostrar que el siguiente postulado es el “motor” o “corazón” de la idea de gestionar un proceso educativo.

Entendiéndose gestionar como **“HACER QUE LAS COSAS SUCEDAN INTENCIONADAMENTE”** y cobijados por la idea que: las intencionalidades, las metodologías y técnicas, y las búsquedas son quienes orientan la gestión; se tratará de demostrar el sentido mismo de la afirmación y la forma como se articula con las otras variables.

Cuando se habla de HACER se hace referencia al hecho que gestionar no implica una reflexión discursiva, para eso hay otros espacios, incluso definidos desde la legislación educativa; “Hacer” implica acciones concretas, medibles y evidenciables, que denoten compromiso y resultados.

Al hacer referencia a **LAS COSAS**, se están mencionando los procesos, áreas o componentes de la carta organizacional de la institución escolar, que la dinamizan y estructuran; es decir, se vincula la gestión a todos los procesos (se escoge esta palabra por ser más común en los círculos de calidad) que desarrollan un proyecto educativo.

SUCEDAN, es una acción concreta y medible, que en gestión educativa tiene un tinte particular, ya que no se hacen las cosas por hacerlas, sino que tienen la particularidad de ser pedagógicas, en otras palabras, con un soporte disciplinar estratégico en el proceso de enseñanza – aprendizaje y propositivo en el tipo de ser humano a educar.

Hacer algo **INTENCIONADAMENTE** en gestión es tener como punto de referencia elementos teleológicos que orienten las acciones y que al mismo tiempo propongan y

generen culturas organizacionales y en el caso particular, educativas; apostando a que desde la institución escolar se transforme y mejore los ambientes y escenarios de influencia.

Sintéticamente el postulado inicial, puede verse representado así:

Relaciones	HACER	QUE LAS COSAS	SUCEDAN	INTENCIONADAM ENTE
Implicaciones	Lo administrativo	Los Procesos	Lo Pedagógico	Teleológico y Epistémico
Relación interna	Lo técnico	Alianzas e integraciones	Metodologías	Intencionalidades
Relación con otras variables	Mejoramiento continuo y proyecto educativo	Contenidos, currículos pertinentes	Investigación continua y sistemática	Cultura Organizacional

La gestión educativa como disciplina es relativamente joven; su evolución data de la década de los setenta en el Reino Unido y de los ochenta en América Latina. Desde entonces han surgido y se han desarrollado diversos modelos que representan formas de concebir la acción humana, los procesos sociales y el papel de los sujetos en el interior de éstos (Guajala Macas, 2010).

La complejidad de gestionar la educación está inscrita principalmente en tres realidades que junto a la situación antes mencionada hacen necesario ampliar el espectro de la discusión en la medida que el lenguaje de la calidad educativa requiere de un análisis profundo. Las tres realidades que se presentan son: Las perspectivas, la productividad y la forma de gestionar la educación.

Cuando se hace referencia a las perspectivas se habla de una problemática epistemológica y disciplinar, que además es la postura general frente a un fenómeno. Lo epistemológico en relación al objeto de estudio y a la disciplinar en cuanto a la metodología investigativa. La relación de la gestión con el campo de la administración y

su estrecha relación con el concepto de gerencia, ha generado que el objeto de estudio de la gestión se desvirtúe y establezca un anclaje con la administración. Lo anterior, no presentaría mayores problemas, si en el caso de lo educativo, no tuviera estrecha relación con otras disciplinas como la sociología de la educación, la pedagogía o la gestión del conocimiento. Al problema epistémico, se le agrega el metodológico, ¿Cuál es la ruta investigativa más adecuada para delimitar lineamientos curriculares para los procesos de formación en gestión educativa?, ¿Investigación social, investigación acción participación, de corte estadístico o soportada en qué paradigma investigativo?

Tener presente la realidad de la perspectivas es sentirse arquitecto del arte de educar, ya que implica tomar distancia del proceso en general y analizar lógicamente desde diferentes ángulos al proceso mismo, sentando posición sobre los diferentes enfoques, dando norte epistémico y/o disciplinar hacia donde se va a inclinar la balanza en la toma de posiciones, sobre los fundamentos que orientan un proceso de gestión educativa.

Al retomar la productividad como realidad inserta en el entorno educativo, se tiene en cuenta principalmente por varios factores duales, explícitos en las relaciones: institución escolar – empresa, teoría - práctica, aprendizaje – resultados, conocimiento – técnica, cobertura – calidad. En aras de cultivar y sostener políticas mundiales como educación para todos, educación para el trabajo y del desarrollo humano; cada uno de los Estados, dependiendo de la dinámica en la que participen de la geopolítica han instaurado en sus espacios regionales, sistemas educativos que junto a indicadores de cobertura, buscan cumplir con índices de productividad con base a resultados esperados, que al propio Estado le corresponden, para dar cuenta de la gestión y de los recursos propios y prestados, en el concierto mundial del cual hacen parte.

El ser productivo en el mundo educativo, no es una utopía deseable, es una exigencia real de las políticas de calidad aplicables a las empresas y organizaciones. Así, la institución escolar sea concebida como empresa o como organización, inscrita en el sector de servicios y entendida como la facilitadora de la educación como eje del desarrollo debe apuntar sus desafíos, entre otros, a cumplir con los elementos misionales para los que fue creada, es decir, educar. La productividad se denota en el desarrollo de procesos al interior de la organización, de tal forma, que el educar sea el compromiso y éste pueda ser medido con las evidencias del proceso planteado, no exclusivamente con factores

exógenos que lo midan y evalúen con indicadores generalizados que no analizan factores endógenos y la propia visión institucional

Como tercera realidad se pone de manifiesto el problema de las formas de hacer la gestión. Como punto de partida se hace necesario mencionar que los componentes humanos, técnicos y organizacionales de quienes hacen la gestión son el primer elemento para entender en el mundo educativo, cómo, para qué y dónde se hacen las cosas. En este sentido como lo diría Casassus,

“La gestión trata de la acción humana, por ello, la definición que se dé de la gestión está siempre sustentada en una teoría - explícita o implícita - de la acción humana. En este marco, según sea el énfasis del objeto o proceso contemplado, se obtienen definiciones las que, por una parte, ponen de relieve el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos. Por otra parte, se obtienen otras definiciones cuyo énfasis está centrado en la interacción entre personas. (Cassaus, 2000)

Las formas responden en especial a técnicas o instrumentos que permitan visualizar, desarrollar y evaluar los procesos que un gestor educativo realiza en su trabajo operativo, táctico o estratégico. Estas técnicas deben estar acordes al nivel y/o tipo de organizacional al cual se presten los servicios, sea estatal, privado, ONG, comunitario. Estar acorde es saber utilizar la disciplina en la cual se está articulando al proceso de gestión, si es de materia administrativa, financiera, de diseño, desarrollo o evaluación de proyectos, de impacto sobre realidades o incluso de cooperación internacional

Cada una de las tres realidades antes mencionadas, son artistas que configuran una actividad educativa, llamada gestión y que en la estructuración de su discurso, debe profundizar acerca de las implicaciones humanas, pedagógicas, administrativas y sociales de su accionar. Con el ánimo de ir construyendo discurso se plantea una ecuación educativa que genere una lógica sobre cómo gestionar la educación potenciadora del desarrollo humano: esta puede verse representada así:

Transformación: Perspectivas + Productividad + Prácticas / Conocimiento

Entendiéndose por:

- PERSPECTIVAS: la suma de la construcción de las subjetividades ciudadanas en los marcos de interacción regional, calidad de vida digna, desarrollo sostenible y la riqueza personal y colectiva, tanto en lo cultural como en lo económico y con un soporte disciplinar definido y académicamente validado.
- PRODUCTIVIDAD: constructora e inserta en procesos educativos, y bajo la sumatoria de: las intencionalidades, más las formas metodológicas y técnicas, y más las búsquedas (alianzas e integraciones) necesarias en el proceso, evaluadas bajo los principios orientadores y midiendo la construcción de capital intelectual, sostenibilidad y dignidad humana
- PRÁCTICAS: la sumatoria de los contenidos y currículos pertinentes, más la investigación continua y sistemática, la extensión académica, prácticas reflexivas de los profesores, prácticas democráticas de los estudiantes y propuestas de innovación y desarrollo
- CONOCIMIENTO: las tres realidades anteriores atravesadas por el conocimiento tanto teórico como experiencial que tenga la comunidad educativa en general y en particular el cuerpo administrativo de cada institución.
- TRANSFORMACIÓN: como una dinámica compuesta por una cultura organizacional que genere dinámicas identitarias y de construcción social más el mejoramiento de las comunidades educativas con proyectos educativos acordes y en mejoramiento continuo.

Cada una de las variables por si sola amerita un estudio profundo, pero, por la intencionalidad de este trabajo y porque el objeto de estudio es el de la relación calidad – gestión educativa, se ampliará el sentido de la gestión buscando validarse como variable y configurando un esquema lógico de articulación con las demás variables que, en suma, solo busca ampliar y mejorar la idea que se integran los procesos con resultados según las metas propuestas. *“La calidad educativa hay que pensarla académicamente con seriedad, rigor y críticamente; porque el discurso existente es transportado de un saber extraño a lo educativo: desde la administración. El problema no radica en que provenga*

de este saber; lo crítico está en que el discurso de la calidad transforma la naturaleza de lo educativo al tratarlo como un servicio expresable en otras estadísticas.” (Sepúlveda Fernandez, 2004).

De acuerdo con lo anterior, con las fuentes revisadas, se observa una tendencia marcada, hacia entender la gestión como un acto operativo que responde a resultados de un proceso enmarcado en sistemas de calidad. Esta tendencia justifica la valoración de la gestión en cobertura y medición de resultados, lo cual es indicador de calidad en educación y esto no se puede negar; no obstante, desde la perspectiva conceptual del presente trabajo, valdría la pena revisar, de cara al desarrollo humano, que aspectos y factores intencionados, pueden transformarse en el hacer de la gestión educativa; conducente esta postura a hilvanar en el acervo educativo nuevos paradigmas que potencien lo humano por encima de los resultados.

3.4. Desarrollo humano

“... el desarrollo es, por su propia naturaleza, una manifestación de cultura. Con independencia de los intereses a que responda, está basado en valores, formas de ver el mundo, ideas y presupuestos ideológicos que implican que una comunidad, país o región necesita del “desarrollo”. Por obra del desarrollo, los valores, creencias e ideas de sus beneficiarios experimentan una alteración, de tal modo que el desarrollo y la cultura coexisten en medio de una tensión dinámica y creativa gracias a la cual se enriquecen e inspiran mutuamente, y no sólo de manera lineal sino simultáneamente...”³

Inscritos en este concepto de desarrollo, desde una perspectiva cultural, puede visualizarse el concepto de gestión educativa que se ha venido presentando; haciendo una especial alusión, del rescate por lo humano en contextos de tecnicismos y sistemas de calidad que promueven otro tipo de intencionalidades. Es necesario anclar esta visión

³ Palabras de Mike Van Graan, Director del African Arts Institute en el marco de *Simposio organizado en el marco de la 35ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO en cooperación con Sciences Po, con el apoyo del Gobierno del Reino de España. Paris, 2009.*

del desarrollo, para poder hablar de desarrollo humano, como una posibilidad teórica que ofrezca luces suficientes a la hora de intencionar procesos educativos.

Para hablar de desarrollo humano (Luna, 2007), es necesario analizar las diferentes perspectivas, en especial; la perspectiva de las potencialidades (*desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD: Gobernabilidad democrática, Igualdad entre los géneros. Necesidades sociales básicas, incluido el empleo juvenil. Desarrollo económico y del sector privado. Medio ambiente y cambio climático. Prevención de conflictos y consolidación de la paz. Diversidad cultural y desarrollo.*), la perspectiva de las necesidades (también nombrado como el desarrollo a Escala Humana de Max-Neef. El desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos)⁴, la perspectiva de los derechos (implica un reordenamiento global de las políticas de Estado, en diferentes planos: económico, social, cultural), la perspectiva de las capacidades (elementos y/o condiciones para que las personas puedan construir su proyecto de vida, desde los postulados de agenciamiento de Amartya K. Sen).

Cada una de estas perspectivas ofrece panoramas que articuladas con propuestas educativas, encamina hacia ejercicios propios de la gestión educativa; en la medida que las perspectivas se anclan unas en otras, se producen “intencionadamente cosas” y pueden variarse las formas de hacer esas “cosas”. Lo anterior plantea una posibilidad que de acuerdo a la concepción de calidad de la educación que se tenga, el desarrollo humano puede ser el escenario en donde la gestión educativa y la calidad, hallan un punto de encuentro, para que en contextos como el nuestro, la educación pueda realmente transformar las vidas.

De las cuatro perspectivas; a. de las potencialidades, b. de las necesidades, c. de los derechos y d. de las capacidades; antes mencionadas, según la lectura hecha por Maria Teresa Luna de las diferentes miradas sobre el desarrollo humano; por los objetivos del proyecto, los planteamientos de Sen son los que ofrecen mayores posibilidades de actuación, además de ser posibles de articular con el sistema educativo actual. No obstante, es necesario mencionar, que la perspectiva de las capacidades no justifica, ni

⁴ Para mayor ilustración sobre esta perspectiva, ver el número especial titulado “Desarrollo a Escala Humana”, de la serie development dialogue. Cepaur-Fundación Dag Hammarskjöld. 1.986

avala, ni mucho menos está inscrito en el concepto de calidad de la educación en el enfoque actual. Es la relación con la gestión educativa donde ofrece luces, en términos de perspectivas, de productividad y en la forma de hacer las cosas. Es importante ver algunos elementos centrales de la perspectiva de las capacidades.

Sen parte de la siguiente premisa; *Terminar con la pobreza, la ignorancia, la enfermedad y la desigualdad de oportunidades, ésta es la base de su trabajo*. Este Premio Nobel de Economía, pone de manifiesto los sofismas distractores que la economía actual, presenta a la humanidad sobre el desarrollo y el progreso. Por su historia de vida, por los autores que estudió y por su misma forma de ver el mundo las teorías clásicas, considera este autor, no han dado respuesta a las reales necesidades de los humanos.

3.4.1. La crítica filosófica a la economía del bienestar clásica

Amartya Sen centra su trabajo en la importancia del desarrollo de las potencialidades humanas. Para el autor, desde la economía se debe permitir el desarrollo de estas capacidades de las personas incrementando las opciones vitales. Este supuesto de partida está enfrentado con los de la Economía del Bienestar Clásica, atravesada por la lógica de hacer máximo el nivel de bienestar individual.

El centro de esta suposición está en que se piensa que las acciones que realizan los sujetos económicos están dirigidas por el dictado racional de maximizar beneficios personales. Sen ataca estas suposiciones concluyendo que la Economía ha ignorado sistemáticamente el bienestar de las generaciones futuras (aspecto que más tarde retoma cuando estudia el concepto de desarrollo sostenible) y lo que es más importante, que ésta no ha prestado atención a las cuestiones éticas. Señala que en el comportamiento de las personas en el trabajo, por ejemplo, no sólo intervienen criterios de racionalidad económica en el sentido de maximizar beneficios monetarios. En el trabajo, los empleados obtienen otros beneficios más allá del económico como tener contactos sociales, desarrollar habilidades, alcanzar un estado de bienestar psicológico o mejorar la auto estima.

En este sentido, el autor indica que en la toma de decisiones (económicas también), hay elementos sociales e interpersonales que están al margen de la utilidad racional. Y en esta línea señala que en todo proceso de elección intervienen preferencias que no tienen

por qué ir dirigidas exclusivamente a maximizar el beneficio personal. Incluso va más allá, al señalar que las preferencias no determinan las acciones humanas; por ejemplo, las personas no valoran el ser analfabetas y entonces deciden no aprender a leer y escribir.

Continuando con la crítica a la economía clásica del bienestar, plantea que hay problemas incluso en las unidades de análisis de ésta. El bienestar de los hogares (unidad de análisis de la economía del bienestar clásica) no es sólo un agregado del ingreso en dicho hogar, si no que depende de cómo estén repartidos los recursos dentro de éste. Además, muchos de los elementos que producen bienestar no pueden ser comprados en el mercado porque no tienen un valor monetario, y este aspecto es sistemáticamente ignorado.

Finalmente, introduce un elemento clave para poder establecer las bases de una nueva economía del bienestar. Él plantea que las políticas económicas y sociales tienen un efecto directo sobre el bienestar humano. Hay políticas económicas que tienen efectos positivos dentro de la lógica de la macroeconomía, pero con efectos muy negativos desde el punto de vista del bienestar.

Y es en esta dirección donde la gestión educativa, debe plantear objetivos y metas organizacionales en el campo educativo, en donde se haga explícita una política de medir los avances de la educación hacia el bienestar de la persona.

3.4.2. Titularidades y capacidades

Aunque al principio de sus escritos Amartya Sen adopta el enfoque de las necesidades básicas humanas (desarrollado previamente por autores como Paul Streeten en la década de los 70), más tarde planteará una revisión de este enfoque. Esta revisión iniciada por él en la década de los 80, señala que lo realmente importante del enfoque de las necesidades básicas es el modo que tienen las personas de acceder a los distintos bienes y servicios que satisfacen las necesidades. No es una discusión sobre los satisfactores o sobre la lista de necesidades básicas. Para Sen, una titularidad básica sería la anteriormente citada.

Siguiendo con las titularidades, el autor distingue entre dos tipos diferentes. En primer lugar señala la existencia de "titularidades de producción" y otro tipo que denominaría "titularidades de cambio".

Las primeras hacen referencia a cómo una persona produce bienes y servicios. Los pequeños productores agrícolas tienen titularidades de producción que consumen directamente o venden en el mercado. Los braceros, por seguir con el ejemplo planteado por el propio Sen, por norma general las tienen reducidas a la capacidad de compra que les permite su sueldo. En situaciones de desastres naturales, los meros receptores de sueldos son mucho más vulnerables ya que se produce una falta de ingresos y no pueden adquirir bienes en el mercado. En las mismas condiciones de desastre natural los pequeños productores tienen acceso directo a los alimentos, luego no son tan vulnerables.

Las "titularidades de cambio" hacen referencia al control de otros artículos basado en la habilidad de comerciar con éstos. Éstas titularidades expanden el número de artículos que una persona puede tener o consumir. En este sentido, las personas asalariadas que deben cambiar dinero por bienes, están en condiciones de disponer de más artículos que los pequeños productores agrícolas, por ejemplo.

Sin embargo, pronto se dió cuenta de que el enfoque de las titularidades dejaba algunas preguntas sin responder. No se especificaban cuáles eran las necesidades básicas, si éstas eran iguales para todo el mundo y en cualquier periodo de tiempo, cómo se pueden justificar y qué es lo que determina una u otra titularidad.

Ante estas cuestiones, centra sus investigaciones en qué es lo que tiene un valor intrínseco para la vida más que en los bienes que devienen un valor instrumental o beneficio personal. De esta manera, llega al concepto de las "capacidades".

Las "capacidades" comprenden todo aquello que una persona es capaz de hacer o ser. El ser capaz de estar bien nutrido/a, escribir, leer y comunicarse, tomar parte de la vida comunitaria forma parte de estas "capacidades". Señala que las necesidades básicas constituyen una parte de las capacidades, pero que éstas se refieren a algo mucho más amplio.

Entonces, y siguiendo esta perspectiva, el bienestar se incrementará cuando las personas son capaces de leer, comer y votar. *“Estar alfabetizado no es importante por la utilidad que se deriva de ello, sino por el tipo de persona que puedes llegar a ser cuando sabes leer y escribir. Comer tendría valor no porque a las personas les guste la comida, sino porque es necesaria para la vida y la salud. Y las personas votan no por incrementar su beneficio personal, sino porque valoran un determinado sistema político y un determinado tipo de actividad política”.* (Sen, 2003)

El número de opciones que las personas tienen y la libertad de elección sobre estas opciones también contribuye al bienestar humano. De esta forma, desde el enfoque de las capacidades, se postula que más libertad y más capacidad de elección, tienen un efecto directo sobre el bienestar, incrementándolo

3.4.3. La aplicación del enfoque de las capacidades

El enfoque de las Capacidades ha tenido numerosas aplicaciones, incluso derivando en importantes efectos políticos. Desde una nueva manera de afrontar la medición de la pobreza hasta el trabajo para determinar las causas de las hambrunas, pasando por los estudios sobre el papel de la mujer en el desarrollo económico. Varias han sido las consecuencias de la aplicación del enfoque de las capacidades:

En primer lugar, quizá la consecuencia más importante sea que este enfoque ha conseguido producir cambios profundos en el terreno del desarrollo económico y de la economía del bienestar. En este sentido, el "*bienestar humano*" consiste en desarrollar las capacidades de las personas. Desde este enfoque, es posible hablar de desarrollo cuando las personas son capaces de hacer más cosas, no cuando éstas son capaces de comprar más bienes o servicios.

En segundo lugar, estableció que el enfoque de género es parte integral de los procesos de desarrollo. Desmintió que bajos niveles de desarrollo económico afectasen de igual manera a hombres y a mujeres y que las políticas de desarrollo son neutrales en cuanto al género. Así, mostró que en el interior de los hogares, las mujeres y los hombres no tienen el mismo acceso a los cuidados de salud y a la nutrición. De esto se desprenden algunas conclusiones a la hora de plantear políticas para el desarrollo.

En tercer lugar, estudia las causas del hambre en el mundo llegando a conclusiones importantes desde el punto de vista de las políticas económicas. Para Sen el hambre no se produce por una insuficiente producción de alimentos. Las hambrunas pueden ser los resultados de una insuficiente producción, pero ésta es consecuencia de unos pobres o injustos mecanismos de distribución. Así, señala que los problemas de distribución son en mayor medida la causa del hambre, contradiciendo los principios de la teoría económica tradicional.

Una cuarta consecuencia de la aplicación del enfoque de las capacidades hace referencia a cómo medimos la pobreza. El autor plantea que el incremento de los ingresos no implica un incremento del bienestar, ya que la mayoría de los hogares no son plenamente cooperativos.

Sen consiguió esclarecer la relación entre la llamada curva de Lorentz, que mide la desigualdad en ingresos, y la distribución de diferentes activos por parte de la sociedad. Una norma habitual para medir el bienestar de una sociedad es el porcentaje de sus habitantes que se encuentra por debajo de lo que se califica de antemano índice de pobreza, pero esta teoría ignoraba los diversos grados de pobreza entre los menos favorecidos. Para solucionar esta deficiencia, Sen elaboró un índice para medir la pobreza, teniendo en cuenta el bienestar de los individuos, que ha sido utilizado desde entonces por muchos investigadores.

Uno de los problemas que se encuentran al comparar el bienestar de diferentes sociedades es que los indicadores habituales, como los ingresos per capita, sólo tienen en cuenta la "situación media" de la población.

Amartya Sen ha señalado que los principios éticos bien fundados suponen la igualdad entre los individuos, pero como la habilidad para aprovechar la igualdad de oportunidades varía con cada persona, el problema de la distribución de bienestar nunca podrá resolverse del todo.

Esta postura, entre otras, implica en relación con la gestión y la calidad educativa el análisis sobre las perspectivas en que se están desarrollando las políticas de educación para el trabajo y el desarrollo humano. Aquí caben asuntos como ¿Para qué se forma a los individuos y cómo los procesos de gestión intervienen en su desarrollo? ¿Cuál es la

intencionalidad formativa de aquellos que pueden desarrollar capacidades en los individuos y apoyar la formación en las medidas de clasificar su propio bienestar?.

3.5. El currículo

En el marco de los objetivos propuestos en el proyecto, resulta necesario precisar la noción de currículo, teniendo presente que ella ha tenido desarrollos acordes con las necesidades educativas en determinado momento histórico. Tal noción ha venido evolucionando desde los esquemas rígidos de tiempo y espacio, hasta versiones más contextuales, que entienden lo curricular desde la cotidianidad del sujeto y todas sus influencias personales, no necesariamente escolarizadas.

La cantidad de taxonomías para clasificar o sistematizar las teorías curriculares es bastante amplia, por ello para efectos de apoyar lo referente al papel del currículo en la relación universidad-sociedad, se puede intentar organizar, más que teorías, unas tendencias o perspectivas, que marcan diferencias sobre el significado del currículo (MALAGON, 2004):

- **Perspectiva humanista.** Tiene que ver con las diferentes propuestas que a lo largo de la historia social hasta los comienzos del capitalismo configuraron la idea de formación, independiente del ideal o propósitos educativos que acompañó cada una. Correspondería a lo que Lundgren ha llamado el código curricular clásico. El currículo desde esta perspectiva tiene importancia por cuanto combinaba las diferentes dimensiones de la formación: lo cognoscitivo, lo afectivo y las habilidades y destrezas. La idea de un ser humano integral tomaba más sentido en esta propuesta.

- **Perspectiva técnica y eficientista.** Cuatro autores sobresalen en esta perspectiva: Newlon, Bobbit, Tyler y Taba. Se trata de concebir el currículo como un plan debidamente estructurado, con etapas definidas, contenidos, actividades y resultados previamente determinados. Es una propuesta claramente funcionalista y anclada en los fundamentos básicos de la filosofía capitalista: orden, disciplina, racionalización y resultados observables, medibles y cuantificables. Sus fundamentos son la base hoy de las propuestas curriculares que buscan establecer como insumo básico en el diseño de los currículos al mercado y el empleo.

- **Perspectiva social y práctica.** Las experiencias (Dewey), la práctica deliberativa (Schwab) y la acción intencionada y crítica (Stenhouse), constituyen los fundamentos de esta corriente que trasciende las posturas anteriores, por cuanto no circunscribe el currículo a intereses predeterminados sino que abre las posibilidades para el desarrollo de proyectos reflexivos con una visión crítica, abierta y favorable a la construcción curricular autónoma.

- **Perspectiva crítica contestataria.** Fundamentada en la teoría crítica de la educación. Los trabajos e investigaciones y propuestas comportan un alto contenido ideológico. Apple, Giroux (teoría de la resistencia), Bowles y Gintis (teoría de la correspondencia) y todos los estudiosos marxistas (teorías de la reproducción) y neomarxistas de la educación que construyeron un discurso contra hegemónico y develaron las intencionalidades ocultas de la escuela y todo el sistema educativo.

- **Perspectiva crítica alternativa.** Constituye una corriente que fundamentada en los avances de la teoría crítica de la educación (Carr y Kemmis), en los aportes de Freire, Magendzo, Torres, de alguna forma de Dewey y Stenhouse, Morin (pensamiento complejo para una sociedad compleja) y las teorías constructivistas de corte social e histórico (Vygotski). Esta perspectiva tiene componentes deconstructivistas y posmodernos a partir de considerar que no existe un modelo único en los procesos del currículo y que además toda propuesta debe ser deconstruida (análisis) y reconstruida (síntesis) en un proceso permanente. Entiende el currículo en su doble dimensión como puente entre la teoría y la práctica y como mediación entre la universidad y la sociedad. Esta perspectiva concibe el currículo como un proyecto flexible, abierto, dinámico, autónomo, problémico, ecléctico, integrado, cambiante y construido sobre la base de la investigación como el eje para su elaboración y desarrollo. Concreta la relación entre el proyecto educativo institucional y las prácticas curriculares y establece la interacción entre los procesos internos de la escuela (universidad) y la sociedad, tomada como una totalidad, esto es como la síntesis de múltiples dimensiones, en dónde el mercado es apenas una de las dimensiones.

Lo anterior implica entender que existe una base epistemológica del currículo a la luz de las visiones históricas de la filosofía y la sociología de la ciencia y que desde la

perspectiva curricular, hay al menos tres premisas que merecen ser discutidas de entrada (PORLAN, 1995):

- La relación de alumno con el saber y los instrumentos básicos sobre los cuales se puede apoyar para apropiarse del saber.
- La estructura epistemológica e institucional del saber, en lo que se refiere al interés relativo de los conceptos entre si y de estos con los objetivos planteados. Aquí es importante enfatizar que las actividades deben tener en cuenta las relaciones que intervienen desde otros saberes.
- Las condiciones o los ambientes de aprendizaje que favorecen la adquisición del saber, así como los tipos deseables de intervención del profesor.

En tal sentido los enfoques curriculares técnicos habían centrado su interés en relación a la formación del talento humano para el sector industrial o en relación con el desarrollo de conocimiento científico. La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, financiada por la UNESCO en 1993, con respecto a la educación expresó lo siguiente: “... *la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y de las sociedades, no como un remedio milagroso... sino como una vía... al servicio del desarrollo humano más armonioso...*” (DELORS, 1995), lo que ya intuye una migración hacia una perspectiva curricular crítica.

Esto ha venido propiciando en las instituciones educativas en todos sus niveles, a ubicar al hombre como el centro del proceso educativo en su calidad de aprendiz permanente. En la educación superior primaba, antes de estos cambios educativos, el diseño curricular centrado en el conocimiento. Al respecto Edgar Morín citado por Tobón expresa que “*A diferencia de la epistemología tradicional que asume el conocimiento sólo desde el ámbito cognitivo, el pensamiento complejo lo aborda por un proceso que es, a la vez, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico, por la cual se enlaza con la vida humana y la relación social. Por lo tanto, la construcción de conocimiento debe tener en cuenta las relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo*” (TOBON, 2004)

Lo anterior indica que el hombre es multidimensional, incluyendo lo cognitivo. En tal sentido, la Comisión de la UNESCO establece en principio cuatro dimensiones en el hombre contemporáneo: el ser, el saber, el saber-hacer y el saber-relacionarse,

considerados como los cuatro pilares fundamentales de la educación actual. Al respecto Jaques Delors expresa: *“Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer... aprender a hacer... aprender a vivir juntos... aprender a ser”* (DELORS, 1995)

Desde esta perspectiva Sergio Tobón plantea que *“El enfoque socio formativo complejo es un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas”* (TOBON, 2004)

Particularmente, desde la óptica de Morin (MORIN, 2000), debe superarse la tendencia a la fragmentación del conocimiento según las disciplinas para no impedir el establecimiento del vínculo entre las partes y el todo dando lugar a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. En tal sentido, los aspectos que Morin resalta en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, analizando cada uno de ellos, puede expresarse que:

- A. La primera e ineludible tarea de la educación deberá ser, enseñar un conocimiento capaz de autocriticarse, de encontrar sus puntos débiles, de ir ampliando sus referentes de investigación para llegar a un conocimiento complejo. Posiblemente resulte paradójico, pero es necesario una cierta convivencia con las ideas y los mitos. Por ello, Morin cree que el primer objetivo de la educación del futuro será dotar a los estudiantes de una capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas. Se enfatiza en la creatividad, la visión holística y autocrítica.
- B. Como segundo objetivo, se debe establecer un conocimiento pertinente, que es siempre y al mismo tiempo, general y particular. Para ello, introduce una pertinente distinción entre la racionalización (construcción mental que sólo atiende a lo general), y la racionalidad que atiende simultáneamente a lo general y a lo particular. Se enfatiza en un conocimiento universal y contextualizado.

- C. En el tercer objetivo, establece que todo desarrollo verdaderamente humano, implica comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad, como única y diversa. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación. La cultura en general no existe sino por medio de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Enfatiza en un conocimiento antropológico, de respeto a sus antecedentes histórico-culturales y su vinculación con la supervivencia de la humanidad.
- D. Su cuarto objetivo busca reestablecer la diversidad en la unidad, la cual es imprescindible en la educación, no sólo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia al Planeta que nos contiene físicamente y de cuyo cuidado y administración somos corresponsables. La necesidad del territorio global y particular, de la Patria. Éste último término, incluye las referencias etimológicas y afectivas paternas y maternas. En esta perspectiva de relación paterno-materno-filial, es donde se construirá a escala planetaria, una misma consciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual. Enfatiza en la trascendencia de los actos y sus consecuencias, los cuales no sólo afectan lo local sino al Planeta, y la doble referencia de lo genético-histórico y el género humano global, sobre todo, en materia de cuidado y conservación.
- E. En el quinto objetivo establece la importancia del futuro y la incertidumbre sobre la validez del conocimiento. La educación tradicional conlleva a un sistema de certezas, pero no se ha educado para la incertidumbre. Se enfatiza en un conocimiento que tiene naturaleza dual, por una parte, tiene un lado que es conocido y del cual existe en el momento certeza, y por la otra, tiene un lado en el cual se presume su vinculación, pero que hay incertidumbre. Motiva a la creatividad, a la curiosidad, a la hipotetización y validación de nuevos caminos y variables. En otras palabras, impulsa a hacer ciencia.
- F. En el penúltimo objetivo, insiste en la necesidad de asumir un compromiso por la democracia para que exista una comprensión planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta. Enfatiza en la necesidad de un enfoque

democrático en la ciencia, en la sociedad que nos permita participar, innovar, descubrir y avanzar en la ciencia.

G. Para finalizar, destaca la ceguera e incompreensión sobre esta singular situación y la dificultad de dar cuenta de ella, a partir de una reflexión colectiva y un pensar original, que se oculta en medio de un sinnúmero de síntomas y problemáticas que despistan por sus escalas y heterogeneidades, tanto a la política, al mundo intelectual y a la ciencia. Enfatiza en los referentes antropológicos y bioantropológicos en la educación.

Todo lo anterior, enmarcado en lo curricular, quiere decir que no es suficiente con elaborar proyectos o introducir ejes transversales para tratar de re-unificar lo que ha sido separado. Para que la educación del futuro responda a las nuevas realidades de la actualidad, es necesario que el currículo se diseñe integrado desde su nacimiento, en vez de hacer la integración como una medida remedial. Si bien es cierto que con las medidas remediales, se logra conectar algunas de las partes desunidas del diseño curricular, no necesariamente se logra promover un pensamiento interconectado y complejo en los y las estudiantes. (BADILLA, 2009)

Un diseño curricular integrado desde la génesis busca, además de interrelacionar las diversas dimensiones del currículo e interconectar disciplinas y contenidos, favorecer el pensamiento complejo y la visión transdisciplinar en las nuevas generaciones, la aptitud para percibir las globalidades y para organizar el conocimiento de forma integrada. Porque tal como dice Edgar Morin (MORIN, Reform of Thought, 2008), citado por Badilla *"...ciertamente no es suficiente con decir es necesario conectar, para que se produzca la conexión; para conectar se necesitan conceptos, ideas y lo que yo llamo operadores de conexión. Y una de las primeras ideas necesarias, es la de sistema"*

Un diseño curricular tradicional, lineal, fragmentado, no puede convertirse en un sistema, solamente con introducir ejes transversales o tratar de conectar los temas inconexos a través de proyectos. Y, sobre todo, el pensamiento de las y los estudiantes no tenderá a ser complejo e integral si el contexto curricular no es sistémico.

Por el contrario, un diseño curricular integral desde la génesis: sistémico desde el nacimiento, proveería un ambiente coherente para estimular el pensamiento complejo y

por supuesto, para que se establezcan redes e interconexiones internas y externas. El fin último para proponer que el diseño curricular sea sistémico e integral desde el origen (en oposición a diseñarlo fragmentado y tratar de unirlo a posteriori) no es el diseño en sí mismo; ni siquiera la interconexión de los saberes, sino el proveer condiciones y contextos favorables y coherentes para el desarrollo del pensamiento complejo.

Estos diseños sistémicos, integrales y coherentes, de acuerdo con el pensamiento de Edgar Morin, y en procura de estimular el pensamiento complejo tendrían que abordar los contenidos disciplinares, en constante interrelación pero no como una representación exacta de la realidad, sino como una interpretación de la misma. Idealmente, se presentarían problemas globales que contextualizan sus informaciones parciales y locales. Un aspecto medular sería aprender sobre la diversidad y la unidad de condición humana lo que implica establecer diálogos con y entre las ciencias naturales, las ciencias humanas, la literatura, las artes y la filosofía. Imprescindible también asumir una conciencia planetaria, conocer la historia y la complejidad de las diversas realidades y las implicaciones globales de la crisis planetaria. En palabras del mismo Morin: *“Hay que aprender a navegar en el océano de las incertidumbres a través de los archipiélagos de las certezas.”*

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Definir los lineamientos del currículo para formar gestores educativos que respondan a las condiciones actuales de calidad en el marco del desarrollo humano integral.

4.2. Objetivos específicos

- Identificar las relaciones que se generan entre la Gestión Educativa y la Calidad en Educación a partir de los postulados de la calidad de vida integral.
- Develar a través de los discursos de los actuales estudiantes del Programa en Licenciatura en Gestión Educativa de la USB – Medellín, los sentidos y horizontes en relación a su ejercicio profesional.
- Proponer lineamientos curriculares que orienten la formación de gestores educativos en el marco del desarrollo humano integral.

5. METODOLOGÍA

5.1. Tipo de investigación

El proceso investigativo se enmarcó en el contexto de la investigación cualitativa, en principio, porque:

No partió del planteamiento de un problema específico, sino de un *área problemática* más amplia (la gestión educativa con calidad en el marco del desarrollo humano integral) en la cual puede haber muchos problemas cruzados y que se develaron a medida que se desarrolló el proceso investigativo.

Para llegar a la identificación de una realidad más o menos *generalizable*, se identificó primero esa estructura en individuos con situaciones y experiencias particulares mediante el estudio y la captación de *lo que es esencial o universal, lo cual es signo de lo necesario*. En ese sentido, el esfuerzo mayor se dirigió hacia la identificación del *patrón estructural* que caracterizó al objeto de estudio propuesto.

Los supuestos teóricos y prácticos fueron *provisionales*, y se modificaron durante el proceso, para no estrechar la perspectiva y visión de la realidad.

La unidad de análisis, es decir, el objeto específico de estudio de la investigación es la *nueva realidad* que emergió por el sistema de relaciones que se evidenció en el proceso mismo de la investigación ya que los actos de las personas, en sí, descontextualizados, no tendrían significado alguno o podrían tener muchos significados. El significado preciso lo tienen las “acciones humanas”, las cuales requieren, para su interpretación, ir más allá de los actos físicos, ubicándolas en sus contextos específicos. El acto en sí no es algo humano; lo que lo hace humano es la *intención* que lo anima, el *significado* que tiene para el actor, el *propósito* que alberga, la *meta* que se persigue; en una palabra, la *función* que desempeña en la estructura de su personalidad y en el grupo humano en que vive.

En el proceso investigativo, aunque se partió de un grupo de categorías preestablecidas, las verdaderas categorías que conceptualizaron *nuestra* realidad *emergieron* del estudio de la información que se recogió, al realizar el proceso de “*categorización*”, y durante los procesos de “*contrastación*” y de “*teorización*”, es decir, cuando se analizaron-relacionaron-compararon-y-contrastaron las categorías.

En la investigación el “marco referencial” sólo tuvo por finalidad exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de la investigación, es decir, *fue sólo fuente de información y nunca modelo teórico* en el cual ubicar nuestra investigación. Sirvió para *contrastar*, nuestras conclusiones con las de esos autores y, así, entenderlas mejor, pero *nunca para forzar e imponer* una interpretación.

En conclusión y parafraseando a Knapp, nuestro proyecto es de corte cualitativo porque (KNAPP, 1986):

- Tiene un enfoque inicial exploratorio y de apertura mental ante el problema a investigar.
- Exige una participación intensa del investigador en el medio social a estudiar.
- Se hace un esfuerzo explícito para comprender los eventos con el significado que tienen para quienes están en ese medio social.
- Tiene un marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de categorías en su contexto natural para la determinación de la conducta, y que pone énfasis en la interrelación global y ecológica de la conducta y de los eventos dentro de un sistema funcional.
- Se tienen resultados escritos en los que se interpretan los eventos de acuerdo con los criterios señalados y se describe la situación con riqueza de detalles y tan vívidamente que el lector pueda tener una vivencia profunda de lo que es esa realidad.

5.2. Enfoque.

El proceso investigativo utiliza como referente el enfoque hermenéutico porque lo que se quiere es interpretar y dar significado a lo observado y encontrado en el camino, generándose así la posibilidad de plantear una propuesta de reconstrucción de una realidad social, como una posibilidad de transformación, utilizando las herramientas que posibilita el lenguaje en la lectura y relectura de las personas, sus vivencias y en la construcción propia de su subjetividad. En este sentido y como lo presenta Ricoeur *la vida es vivida y la historia es relatada; y la competencia para seguir un relato constituye una forma elaborada de comprensión* (Ricoeur, 2001).

Y es precisamente en estos ejercicios de comprensión donde la hermenéutica juega un papel fundamental, ya que permite identificar un conjunto de miradas sobre los hechos, bajo una perspectiva de saber nombrar lo que se conoce y de una forma que permite establecer relaciones de sentido y significado entre los hechos, la cultura y la vida misma de las personas. Si el hecho en comprensión es en ambiente educativo, cabe mencionar lo que Teresa Ríos, esboza como necesario en trabajos investigativos hermenéuticos en educación;

La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás... la estrategia... permite llegar a una comprensión hermenéutica cimentada en la explicación objetiva a través del análisis estructural, la cual finalmente es sobrepasada al entrelazarla con el mundo nuevo que queda al descubierto gracias a este medio (Ríos, 2005).

Ligar este trabajo investigativo al enfoque hermenéutico, le permitió a los investigadores desarrollar competencias en torno a su acción como actores educativos, aportando a su reflexión y acción como gestores en el marco de procesos de calidad, siempre en función del desarrollo humano; a su vez los puso en evidencia y les permitió hacer lectura crítica

de lo que sucede en el acto investigativo, *“el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud”* (GADAMER, 1984); así mismo, permitió comprender los momentos, las vivencias, las posiciones y los caminos recorridos, construyendo lenguajes en relación con su propio proyecto de vida personal y profesional.

5.3. Método.

Anclada en el paradigma comprensivo, esta investigación recoge el discurso y lo pone de relieve bajo el método de un estudio de caso, ya que la población con la cual se realizó el trabajo, goza de la afectación directa del discurso al cual se le hace lectura. Como estudio de caso, instrumentos como la entrevista semiestructurada y el análisis documental, fueron los caminos escogidos para posibilitar una triangulación de información que recogió desde las categorías en construcción una lectura de realidad y de consistencia con las transformaciones esperadas; y poder así, recabar insumos necesarios y válidos para la formulación de una reflexión profunda, sobre las implicaciones propias de la temática abordada, en el espacio vital de los actores intervinientes en el ejercicio investigativo. Estos nuevos intereses se encuentran centrados también en incorporar en el discurso científico a los sujetos como productores de historias, de prácticas, de significados.

Hasta este punto, la estrategia se plantea como posibilidad de reconocer lo existente, dando esa mirada que se ha planteado al fenómeno de la calidad en la educación, desde la perspectiva de la gestión educativa; para la formulación de reflexiones que amplíen el horizonte formativo de los actores; pero que al mismo tiempo ofrezca panoramas que dinamicen la gestión en la educación, para resultados de calidad con un enfoque de desarrollo humano integral.

5.4. Técnica

Se ha elegido como técnica la del GRUPO Focal, ya que se quiere obtener una información valiosa tanto del contexto, como de las relaciones y de los actores involucrados en la temática en estudio -en este caso estudiantes seleccionados de la Licenciatura en Gestión Educativa de la USB-. El grupo focal de discusión es “focal” porque centra su atención e interés en el tema específico de estudio de nuestra

investigación, por estar cercano al pensar y sentir de los entrevistados; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de los sentidos y significados de los mismos actores. Nos interesa porque se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto.

5.5. Compromiso ético

Develar el sentido de aquello que en la vida ha sido significativo, sea por el dolor causado o por el aprendizaje obtenido, y hacerlo de forma espontánea y diáfana, con la única intencionalidad de contar la propia historia, es comenzar a recrear el conocimiento desde las verdades mismas de quienes han hecho la historia.

Reconocer desde la historia el por qué de este fenómeno social y educativo y comprender por lo menos, como dato, que aporta al entendimiento de este mismo fenómeno, desde los actores mismos; es una aventura investigativa que vale la pena reconocer y además tener presente en el camino de la construcción de datos valederos y que aporten para la cualificación en la formación de aquellos y aquellas que tienen la responsabilidad de transformar culturas organizaciones, calidad académica y también a ellos mismos.

Debido a lo anterior, es de suma importancia tener claridad en las posturas éticas que los investigadores deben tener, en la construcción de datos, recolección de información y análisis e interpretación de la misma, *“el ejercicio de la voluntad individual permite la comprensión de la diversidad de sistemas de valores y constituye un referente a través del cual se establece un reordenamiento de las relaciones sociales”*. (Galeano, 2007)

Con la búsqueda de hacer de un proyecto de investigación un camino certero y ético en el trasegar propio de los investigadores, los siguientes principios son postulados que al interior de una investigación de esta naturaleza, son piezas claves y orientadores de la construcción de conocimiento en el marco de las ciencias sociales:

- a. Validación de instrumentos y análisis de los mismos, por expertos.

El camino de construcción de conocimiento requiere de expertos que han dado pasos y que reconocen desde la ciencia y la experiencia, senderos más cercanos a la realidad y a la validez de un proceso, por ende; saberse dejar guiar es punto de referencia importante para hacer transparente la recolección de la información y tener instrumentos oportunos y pertinentes para llegar a los libros y las personas con los utensilios adecuados.

- b. Reciprocidad entre los informantes y los investigadores.

Escuchar al otro y comprender lo que desea decir, en procesos que han implicado transformaciones en dinámicas instituciones y personales; implica también hacerle devolución del análisis frente a lo encontrado de su voz; por ende, hacer devolución sobre la información recibida es un compromiso que se tiene con quienes voluntariamente participaron del proceso.

- c. Se publicarán los resultados con el consentimiento de los informantes.

Las informaciones que tocan el conocimiento y las realidades organizaciones se convierten en datos claves para confrontar la teoría con la práctica, ahora bien, en repetidas ocasiones, esas informaciones toman elementos de las subjetividades propias de los individuos, por ende, la claridad frente a los informantes de la confidencialidad de lo expresado, es factor de éxito en la veracidad de la información recibida. Los y las participantes firmarán bajo su propia voluntad un consentimiento informado que reposará en los archivos propios de la investigación.

- d. Los resultados serán el producto de un ejercicio investigativo: coherente, riguroso y legítimo.

Lo fundamental de un proyecto de investigación de esta naturaleza no es terminar por mostrar resultados sino y teniendo presente un marco axiológico, es hallar en el tiempo necesario los procesos adecuados para poder aportar, como es la intencionalidad de este proyecto investigativo; realidades que afectan lo humano en los círculos y ambientes de la calidad y proponer legítimamente elementos que aporten a hacer de los centros universitarios, lugares para la excelencia académica y humana.

- e. Exposición personal y pública de la información a tratar.

Los investigadores hacen parte de la realidad a tratar, ya que ella misma, es un fenómeno social actual; por ende, también se ponen directamente de manifiesto experiencias, pensamientos y posturas frente a la temática a tratar, es por ello, que se hacen responsables de sus propias aseveraciones y contrastes frente a la información construida.

Los anteriores principios, que son norte en el horizonte a construir, se fundamentan en la necesidad de hacer de la investigación cualitativa, un componente que recree la sociedad haciendo lecturas juiciosas de fenómenos que acontecen y que no han nacido desde lo empírico sino por el contrario de disposiciones macro que afectan lo micro, además de ser fruto de reflexiones efectuadas en el proceso de la maestría, sobre la responsabilidad del investigador frente a la ciencia y las personas con las cuales se involucra en el proceso.

Consolidar una propuesta ética en el marco de un proyecto de investigación, es poner de manifiesto las intencionalidades propias de los investigadores bajo las concepciones ideológicas, axiológicas y volitivas de los mismos, al mismo tiempo que permitir bajo las líneas propias de la investigación cualitativa la coherencia entre lo antes mencionados; las búsquedas del proyecto y las implicaciones del mismo en los informantes y los investigadores. Nuestro compromiso es con lo humano en los procesos de calidad universitarios desde la perspectiva como gestores educativos.

5.6. Población, Muestra e Instrumentos

5.6.1. Población.

El universo de la población son los estudiantes de gestión educativa de la Universidad San Buenaventura, seccional Medellín. A la fecha existen tres cohortes, en los semestres 06, 10 y 12.

5.6.2. Muestra

El 100% de los estudiantes en el semestre 12, próximos a graduarse.

Grupo	Hombres	Mujeres	Perfil
Semestre 12 Universidad San Buenaventura: Licenciatura en Gestión Educativa ⁵	5	13	Actores educativos en diferentes escenarios, tanto escolares, universitarios, ONG, unidades pedagógicas empresariales.

5.6.3. Los instrumentos

Se presentan las preguntas orientadoras del grupo focal. Estas preguntas son fruto del análisis categorial realizado y el trabajo preparatorio de esta técnica de recolección de información.

INSTRUMENTO PARA LA APLICACIÓN EN EL GRUPO FOCAL

1. En la relación entre currículo y calidad: ¿quién depende de quién? ¿El currículo será un indicador (factor) de la calidad (desde lo académico) o la calidad será quien direcciona lo curricular; o son ambas?
2. ¿Cuál es la mirada que en su práctica pedagógica establece en la relación entre gestión educativa y calidad de la educación? ¿La gestión educativa podría presentarse como una variable que configura la calidad o será la calidad como un componente de la gestión educativa? O ¿Qué otras relaciones ustedes descubren?

⁵ El programa de Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad San Buenaventura se desarrolla bajo la modalidad de semipresencialidad, y se cursa en doce (12) semestres académicos

3. ¿Cuál es la concepción que usted tiene de desarrollo humano? ¿Esta concepción en sus prácticas pedagógicas que implicaciones tiene? Por ejemplo, mirándolo desde el referente de la calidad, desde el ejercicio docente
4. Teniendo presente su actuar como profesional en formación, ¿Ud. hace gestión educativa? ¿Por qué? La relación de lo que acaba de expresar, en qué formas se representa en materia curricular.
5. Un gestor educativo en ejercicio de su labor profesional, en qué aporta a la construcción del desarrollo humano o será un enfoque del desarrollo humano quien orienta el accionar del gestor educativo
6. ¿Es el desarrollo humano una dimensión del currículo? ¿De qué manera lo curricular afecta el desarrollo humano? ¿Desde la perspectiva teórica un enfoque de desarrollo humano podría orientar procesos curriculares?

5.7. Procedimiento y Sistematización

Sobre el procedimiento realizado.

Se convocó a los y las estudiantes del semestre 12 del programa Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad San Buenaventura, seccional Medellín, por medio de una carta a la participación del grupo Focal.

La sesión se programó para dos horas de encuentro, en la cual se desarrolló una agenda tendiente en un primer momento a explicar los objetivos de la investigación, las implicaciones y búsquedas de un grupo focal y aclarar el procedimiento para las intervenciones. En un segundo momento, los participantes firmaron el consentimiento informado. Para luego pasar a la sesión de preguntas y conversación sobre la temática expuesta.

Es importante aclarar que no hubo una presentación exhaustiva de los participantes, debido en especial a que los investigadores eran docentes activos de los miembros del grupo focal.

La sesión fue grabada en audio y en video.

Sobre la sistematización.

Después de realizado el grupo focal se sistematizó la información suministrada por los participantes. Con este arduo ejercicio, se tuvo un insumo clave para poder hacer lectura del pensar y el sentir de los actores de este proceso a la luz de diferentes elementos que sirvieron de materia prima para poder realizar la triangulación de la información. Ésta comprendida por la voz de la teoría, la voz de los participantes del grupo focal y la propia voz de los investigadores.

En este ejercicio comprensivo y hermenéutico, dos puntos de referencia fueron claves, primero, un cuadro categorial construido por los investigadores donde de manera sintética se plasmaron los lentes teóricos bajo los cuales se iba a mirar la información recogida y segundo principios básicos para hacer una lectura pertinente de los hechos, desde el enfoque de María Eumelia Galeano para este tipo de interpretaciones, quien aporta los siguientes principios:

- 1. La Transcripción inicial de las discusiones dadas en el grupo focal, manteniendo el discurso escrito tal y como se presenta en la filmación.*
- 2. Relectura y corrección de la versión escrita a partir de una nueva visión de la grabación, para verificar datos o precisar aspectos no claros.*

3. *Transcripción final a partir de criterios de análisis previamente establecidos en función de los objetivos de la investigación*

4. *Ordenación: según criterios temáticos, agrupamiento con base en categorías construidas.*

5. *Análisis: triangulación de la información (categorías, sistematización, información de la Universidad). (Galeano Marín, 2004)*

CUADRO CATEGORIAL PARA LA APLICACIÓN DE TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

	CALIDAD	GESTION EDUCATIVA	DESARROLLO HUMANO	CURRICULO
DEFINICION (Ricoeur, 2001)	Resultante en un proceso educativo que evidencia claridad, transparencia y avances significativos; entre lo pactado entre quien participa y quien está encargado de orientar el proceso	Proceso en el ámbito de lo educativo en el cual suceden las cosas porque se hacen intencionadamente	Paradigma teórico que establece parámetros, estándares, formas, entre otros; que permiten comprender las dinámicas, las formas de estar en el mundo, del progreso y evolución del ser humano; en relación con el medioambiente y las dinámicas sociales	Conjunto de: criterios pedagógicos, conceptos y principios filosóficos, planes académicos, regulaciones del proceso educativo y criterios de autorregulación institucional; que articulados entre sí, dan orientaciones sobre el accionar académico de una organización educativa
DIMENSIONES				
1	Aprendizajes (resultados y evidencias)	Gestión escolar	Lo político del ser humano	Análisis del contexto
2	Nivel de aceptación y pertinencia	Gestión del talento humano	Género y desarrollo	Planeación de la enseñanza
3	Cumplimiento de metas pactadas	Gestión de proyectos	Lo económico en el ser humano	Diseño evaluación del aprendizaje
4	Coherencia entre lo misional y los procesos	Gestión y transformación social	Factores que componen la naturaleza del ser humano	Resultados académicos

5	Equidad		Diversidad y Medio Ambiente	Renovación y mejoramiento curricular
6	Generación de conocimiento		Lo cultural en el ser humano	Alianzas y cooperación
7	Mejoramiento en la calidad de vida			

6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

En el ejercicio comprensivo, de hacer visible elementos que circulan en el ambiente, y que por su ambigüedad teórica, presenta matices y tensiones que tienden a distorsionar los sentidos; se hace necesario tener una mirada con un lente desde donde se haga hermenéutica, tipo triangulación de la información (Galeano, 2007); ofreciendo descripciones de dimensiones teóricas, construidas como antesala y preparación a los matices y tensiones que se proponía se iban a generar.

Se expresa ambigüedad teórica, por la naturaleza, implicaciones y soporte documental que versan sobre la palabra GESTIÓN. ¿Qué es gestionar? ¿Como se aplica este concepto al escenario educativo? ¿Qué se ha dicho sobre su significado?

Por lo anterior, entrar en diálogo con profesionales en formación que aspiran al título de Licenciados en Gestión Educativa, es un puente que se abre, para mirar surcos que dilaten las tensiones y lentes que converjan las miradas. En sesión con 12 de estos profesionales, y por medio de la técnica de grupo focal, se pudo intercambiar ideas, poner en tela de juicio, sentidos y significados acerca de la gestión educativa y proponer alternativas que generen rupturas con la ambigüedad mencionada y desarrollar así, caminos formativos, que aclaren el panorama ocupacional y profesional de quien realiza gestión educativa.

En apartados anteriores y fruto de la construcción inicial de las categorías del discurso, las dimensiones o características que de ellas emergieron fueron punto de partida para construir la ruta, la guía que orientara el diálogo con los participantes del grupo focal. En este punto es donde se evidencia la triangulación de la información antes enunciada: los discursos sobre la gestión, la calidad de la educación, el desarrollo humano y el currículo

plasmados en el cuadro categorial antes mostrado, junto al discurso de los participantes sistematizado y puestos en escena a la luz de las categorías; y por último, y como parte constitutiva de la arista del triángulo analítico, el discurso de los investigadores quienes también directamente hacen parte de esta problemática; se conjugaron para poder presentar un análisis coherente y con sentido investigativo.

Después de planeado, desarrollado y sistematizada el ejercicio grupal comentado, los supuestos de los cuales los investigadores partieron y las expectativas generadas antes de su ejecución; aparte de generar los frutos benéficos para con la investigación, también ofreció un panorama más amplio para el análisis, que es motivo de la descripción que sigue a continuación.

6.1. Frente al concepto de calidad en la educación.

Al enunciarse como un resultante, este requiere medición. Esta medición requiere instrumentos y estos instrumentos arrojan una valoración. Los factores o dimensiones que componen esta calidad se evidencia desde la pertinencia, el cumplimiento, la coherencia, la equidad, el conocimiento y el mejoramiento. Hasta aquí, todo podría decirse que es claro y es un lenguaje que quien trabaje en educación y haya tenido contacto con la gestión de la calidad, podría estar de acuerdo con el planteamiento; no obstante, la mirada desde la subjetividad en la valoración de quien recibe el servicio, puede generar otro tipo de cuestionamientos: ¿existe objetividad en la valoración de quien se beneficia o perjudica del servicio educativo? ¿Las expectativas macro sociales del servicio que se presta en términos de sociedad quién las realiza? ¿Cómo se mide el bienestar generado a los usuarios del servicio?

Al respecto Aura Lila Monsalve⁶ nos comenta. “ *la calidad se evidencia en los estudiantes, porque son ellos los que van a dar el impacto en la sociedad... en una institución pueden haber muchos procesos, pero si realmente no se ve reflejada en el estudiante! No hay nada*”. La satisfacción del usuario frente al servicio que se le ofrece medida desde el impacto o transformación que se evidencia en su entorno; es quien en últimas permite ver reflejada esa calidad que se postula en las organizaciones.

⁶ Aura Lila Monsalve, estudiante participante del grupo focal. Directora de la Escuela de Belleza Mariela en Medellín.

La satisfacción de este usuario está condicionada por la política de calidad de la organización educativa, el levantamiento de procesos que respondan al componente misional, al desarrollo operativo de esos procesos de forma clara, ágil y coherente a la naturaleza del servicio que se presta, a la capacitación del personal y al cumplimiento de la normatividad en la cual se encuentre inserto.

Por último, el seguimiento a egresados, es un proceso clave; que además de condicionante de calidad, permite evidenciar lo hecho en el proceso de formación, permite medir el grado de bienestar generado y abre puertas en relaciones significativas con el mundo productivo.

6.2. Frente al concepto de gestión educativa.

El supuesto conceptual de entender la gestión como el accionar de forma intencionada para que sucedan cosas, acompañado de dimensiones que lo configuran como el talento humano, proyectos y transformación social; se confirmó en la sesión del grupo focal, de acuerdo a las respuestas u diálogo generado en él.

Los y las participantes partieron de preceptos como “la gestión educativa supera los límites de la escuela”, “la gestión educativa es más que dar clase, y darla bien” en palabras de Caterine Ángel⁷, “ ... *me parece que nuestro campo de acción, nuestro impacto, no está en unos individuos determinados; porque es muy abierto, depende de la línea de acción donde nos vayamos metiendo cada uno; por eso yo siento, que somos un conector, sí; un conector entre las problemáticas de la ciudad con los procesos de formación, pero también de la calidad, porque tenemos que contextualizar ese conocimiento*”.

Tres componentes se declaran como elementos esenciales en el trabajo de quien realiza gestión educativa: a. Identificación del escenario. B. definición de perfiles formativos. C. cumplimiento de metas y/o objetivos planteados.

⁷ Caterine Ángel, estudiante participante del grupo focal. Multiplicadora del Programa Maná de la Gobernación de Antioquia

El gestor educativo inmerso en el discurso de la calidad (y bajo los enunciados antes descritos) y la transformación, requiere de la habilidad para hacer lectura del escenario en el cual se va a desenvolver, lo cual implica ser capaz de interpretar la realidad desde las diferentes esferas que la componen; como lo describe Sandra Valencia⁸, este conocimiento es importante *“porque siento que uno tiene más voz, tiene más argumentos para acompañar el proceso... tiene más bases”*.

En un segundo momento y tratando de dar respuesta a la pregunta: ¿qué hace, donde se ocupa un gestor educativo? De cara a la definición de su perfil ocupacional o laboral; puede intuirse a través del ejercicio realizado⁹, que el campo laboral de desempeño es amplio y por construir, ya que al ser un programa nuevo requiere del posicionamiento social que valore de forma representativa al profesional en este campo; no obstante, por su perfil profesional deberá estar en la capacidad de participar, coordinar o asesorar dentro del sistema escolar, cualquiera de las cuatro gestiones que componente un proyecto educativo institucional; pero al mismo tiempo deberá estar en capacidad de participar, liderar o hacer interventoría en organizaciones gubernamentales o no, que estén directamente relacionadas con la educación, haciendo énfasis en la formulación, desarrollo, seguimiento o evaluación de proyectos que afecten directamente a comunidades o personas, en su calidad de vida y por ende su bienestar.

Como tercer elemento constitutivo de esta categoría, se expresa la necesidad que el gestor evidencie los resultados del proceso en el cual se encuentre inserto y bajo el cargo que desempeñe. En este punto, se reconoce la necesidad del conocimiento y articulación con elementos de las ciencias de la administración, bajo las cuales y desde la mirada de la educación, se construye un referente ético para el gestor educativo. En primera medida, desde la perspectiva gerencial de mostrar resultados; la gestión no es solo un asunto de discursos, es también un asunto que evidencia aprendizajes, construcciones o transformaciones de forma tangible o medible; pero al mismo tiempo y como segunda medida, es también un asunto de responsabilidad social, (Cortina, 2007) en la cual el gestor educativo bajo la intencionalidad de su accionar, no cae en trampas de sistemas

⁸ Sandra Valencia, estudiante participante del grupo focal. Rectora de COMPUEDU. Organización para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

⁹ Se menciona la palabra intuirse porque a la fecha dentro del sistema educativo Colombiano, aún no existe un cargo que corresponda directamente a un gestor educativo. Por ejemplo un licenciado en inglés es nombrado como docente de inglés en un curso determinado, un gestor educativo, dónde?

que solo miran resultados numéricos, descuidando la medición del real impacto en las personas, en su bienestar y en la construcción de modelos de vida que aporten al tejido social en el cual viven y del cual dependen. En palabras de Adriana Betancur¹⁰ “*como gestores educativos los que hacemos es mostrar resultados, en el ser como ser íntegro, por la influencia que tenemos; esa integralidad la miramos desde acciones planeadas que impactan y no son desarticuladas... esa planeación es con calidad y se mide desde la calidad de vida de los sujetos desde su integralidad...*”

6.3. Frente al concepto de desarrollo humano

Con la intención de no hacer una descripción de los diferentes enfoques que sobre desarrollo humano versan en la actualidad, sino basándose en una mirada sobre desarrollo humano, tal como se describió en el marco referencial; Amartya Sen con su postura sobre el bienestar, incluida las ideas de elección y de seguridad, será el lente que soporte este apartado del análisis. Cabe añadir que cuando se hace referencia elección se entiende desde la perspectiva como condición de elección de las personas desde sus titularidades y de seguridad como andamiaje construido desde las oportunidades que la sociedad tiene instauradas.

Partiendo de este enfoque y en relación al análisis que se realiza, es decir el desarrollo humano desde la mirada de la gestión educativa, elementos como el género, lo económico, la diversidad, el nivel cultural, entre otros; se convierten en factores que determinan el nivel o escala de desarrollo en que las comunidades educativas y/o las personas, llegan inscritas a un proceso educativo.

Bajo esta perspectiva y en diálogo con los gestores educativos en formación, salen a flote vivencias, aprendizajes y miradas que hacen más fuerte la tensión; en especial, porque realizaron un proceso de autoevaluación de carácter metacognitivo, en el cual midieron la fuerza y claridad de las intencionalidades con las cuales desarrollan la gestión educativa en la cual se encuentran inmersos, especialmente bajo la perspectiva ética del gestor educativo y su responsabilidad frente a los entornos en los cuales se desenvuelven.

¹⁰ Adriana Betancur, participante del grupo focal. Funcionaria Pública de la Secretaría de Educación de Medellín.

En un primer momento, se desea rescatar el cómo afloraron en la discusión elementos de carácter ético, iniciando por un elemento como es el los grados de responsabilidad que se adquieren desde el papel de gestores educativos. En consenso, resonó ampliamente la voz que expresa, que el más alto grado de responsabilidad se mide en la transformación de las personas, en el hacer crecer al otro; y como desde la gestión educativa esas transformaciones se logran realmente, en la medida que se realice acertadamente y en aras de la construcción de los ciudadano y por ende el bien común. Se rescata entonces la labor del gestor educativo no bajo una función social sino bajo la perspectiva de responsabilidad social, sea cual fuere el cargo desde donde se realice esta gestión. Cabe citar las palabras de Julio Arcila¹¹: *“si se puede reeducar la persona y formarla para que esté con la familia y en sociedad misma; En Bellavista este proceso ha dado resultados, por ejemplo, en este sentido el caso de Cristian Vásquez, fue una de las personas que más daño le hizo a las aseguradoras, porque este hombre tenía una adicción por robarse los carros....lo único que hizo fue articular las diferentes ciencias que hablan del ser humano, anexándole la parte teológica, llamarlo a conversar con las diferentes disciplinas y llevarlo a un crecimiento, ha dado resultados; este muchacho, hoy no consume droga, hoy es una persona amada por su familia; hoy en el barrio es un líder, pero ya no un líder de la delincuencia sino un líder social y evangelizador”*.

En un segundo momento, se analiza la discusión generada sobre cómo se plasma el desarrollo humano en la gestión educativa, y al unísono salieron voces manifestando que la clave está en una planeación articulada, es decir, donde lo que se vaya a hacer esté debidamente articulado con políticas o programas macro, para encadenar los procesos y hacer viable la realización de las actividades de gestión; además, donde se haga defensa de los público, como espacio de reconocimiento y de visibilización de aquellos y aquellas que son invisibilizados por el sistema, como lo expresa Arnoldo Castrillón¹² *“Al hombre hay que estimularlo para que crezca, tanto en esa parte profesional como en la parte humana. Lástima porque las sociedades no se han acondicionado, y se ha convertido en un método y una forma de control social, generando casi un castramiento del individuo”*, y tercero; el respeto por la persona, como principio básico de los derechos humanos, reconociendo todos los factores que configuran su dignidad.

¹¹ Julio Arcila, estudiante participante del grupo focal. Evangelizador desde Corporación la Comunidad.

¹² Arnoldo Castrillón, participante del grupo focal. Trabaja en el sector empresarial y como resocializador

6.4. Currículo y configuración de nuevas relaciones

El trabajo desarrollado por quienes presentan este informe de investigación, permitió a los investigadores, entre otros; ponerse en evidencia frente a los y las participantes con una ruta preestablecida para el diálogo y dejando abierto un diálogo comprensivo, en la medida que el contacto directo que se tiene de los estudiantes, en el caso de uno de los investigadores que es docente activo de este grupo de estudiantes y que hizo las veces de secretario del grupo focal, permitiendo evidenciar el crecimiento profesional, cognitivo y personal por parte de los estudiantes y para el moderador, quien con habilidad logró sortear la pérdida en algunos momentos de la intencionalidad de la técnica que se estaba aplicando, ya que los participantes por el clima generado, discurrieron por algunos momentos sobre asuntos personales que aunque importantes no eran materia de diálogo en la sesión realizada. Este espacio de crecimiento, de desaprendizajes y de generación de nuevas conexiones en los escenarios de formación profesional y crecimiento humano.

Fruto del trabajo, en la sistematización y en diálogo sobre el mismo; se pusieron en “jaque” las categorías preconcebidas, haciendo ese ejercicio de resignificación, evaluación y revisión académica necesaria, para la configuración de elementos aportantes para los y las gestores(as) educativos(as) en materia de lineamientos curriculares que hagan cada vez con mayor fuerza, énfasis en discursos y prácticas que aporten desde la gestión educativa a la calidad de la educación. Y es por ello, que las categorías descritas tienen sentido siempre y cuando entre ellas se establezcan relaciones a partir de la gestión educativa como mirada formativa y de prácticas educativas. En los lineamientos que se describen a continuación se expresa cómo esas relaciones se hacen efectivas desde distinciones claras: el perfil profesional y el perfil ocupacional del gestor educativo en el mundo de hoy, y como estos perfiles se alimentan con técnicas, discursos (meta relatos) y prácticas que formen al gestor educativo, de cara a los nuevos desafíos que se le presentan a la educación, en relación a su propia calidad y al desarrollo humano como perspectiva política de interacción.

7. LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA EL PROGRAMA LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA, USB SECCIONAL MEDELLÍN.

Entendiendo por Lineamientos Curriculares el conjunto articulado de conceptos, principios, criterios, organización y procesos académicos y pedagógicos que orientan la planeación, desarrollo, organización y evaluación permanente de un currículo en torno a los planes de estudio, es clave entender la formación de un profesional de la Licenciatura en Gestión Educativa de la USB, y teniendo como punto de referencia el análisis realizado, haciendo un planteamiento en líneas pedagógicas orientadoras, que permitan mirar el proceso educativo en lo relacionado con los contenidos (no en relación a qué se debe enseñar sino a porqué se enseña lo que se enseña. (Tadeus, 2003), las didácticas de gestión y la evaluación. Los contenidos como eje central del proceso de formación profesional, enmarcado en un perfil propio de egresado bonaventuriano en gestión educativa; las didácticas de gestión como el componente del perfil ocupacional y/o laboral que permite el ejercicio de la gestión en escenarios propios de actuar del gestor con habilidades técnicas de sus posibles labores y la evaluación como eje transversal del proceso, en la medida que la calidad y el desarrollo humano, son soporte y norte de la ruta formativa.

Estas tres líneas orientadoras, en la medida que sean cotejadas con el planteamiento actual; podrán facilitar el perfilamiento de gestores y gestoras educativas de cara al desarrollo humano, con nuevas intencionalidades en su accionar, en su pensar y servirán así mismo para configurar nuevas relaciones de lo educativo, en marcos de calidad y con propuestas contextualizadas donde quienes participan del proceso serán reconocidos en el desarrollo de su propio proyecto de vida. Se presentan entonces a continuación, tres principios básicos que un programa como el de gestión educativa deberá tener.

7.1. En el perfil profesional

La propuesta curricular de la licenciatura debe poseer una fundamentación teórica sólida con un análisis claro de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales del contexto, para poder generar estrechos vínculos con las necesidades, intereses y anhelos de los sujetos, las instituciones, las comunidades y las organizaciones que impacta el

programa y así poder responder a las necesidades reales de formación en la perspectiva de generar procesos dinámicos que deriven en una recontextualización permanente del currículo. El elemento clave desde este saber pedagógico es el conocimiento, el análisis, la descripción y rutas de intervención de los diferentes escenarios en los cuales se desenvuelve un profesional en gestión educativa.

Así mismo y en relación con lo anterior, a través del conocimiento de la realidad se promueve en el estudiante la reflexión en torno a su mundo, a la vida y al pensamiento mismo, y ello permite dar respuestas a los problemas que emergen tanto de la profesión como de su entorno.

Si el programa desea formar profesionales reflexivos, debe tener en cuenta la interdisciplinariedad, para poder tematizar y problematizar la formación profesional del licenciado y así posibilitar la construcción de formas de comprensión más amplias y holísticas que asuman la universalidad del conocimiento y las particularidades de la disciplina desde la complejidad del pensamiento. La aplicación de este lineamiento exige por parte de los profesores un conocimiento apropiado sobre las formas de interdisciplinariedad y su relación con la formación y con la naturaleza disciplinar y profesional del programa.

Así mismo, la interdisciplinariedad no puede olvidar que cada disciplina tiene sus especificidades inherentes que la hacen distinta de las demás y sobre la cual también tiene que existir la profundización y la investigación adecuada que la desarrollen como especialidad. La interdisciplinariedad solo es posible cuando se convoca el saber propio de las diferentes disciplinas para resolver problemas concretos de la realidad, lo cual implica abordar problemas reales en el campo de un conocimiento, o cuestionar una realidad para problematizarla y generar reflexión en torno a cómo mejorarla, superarla o en algunos casos solucionarla. Es aquí donde la pedagogía crítica, que es problematizadora por excelencia, responde a necesidades contextuales y convoca los saberes disciplinares para ubicar qué aportes o desde qué ópticas se aborda el estudio de un determinado problema.

En este sentido, se sugiere que la organización curricular del programa se organice por núcleos temáticos y problémicos, en los cuales converjan unidades disciplinares

específicas de conocimiento y experiencias del contexto, que giren en torno a problemas reales que debe enfrentar un licenciado en gestión educativa, para que se comprenda el problema como un todo y sus partes, dando una mirada holística y compleja, y se aborde integralmente, construyendo en cada uno de los estudiantes, potencialidades en materia de construcción de un discurso pedagógico: fundamentado, coherente y ético.

La naturaleza epistemológica de cada una de las áreas de la formación de un licenciado en educación, obliga en presentación de unos lineamientos curriculares a ofrecer la orientación que esta problematización del currículo, inscriba dos políticas centrales dentro de la orientación conceptual; la calidad de la educación como medio para la consecución de fines y el desarrollo humano como política interna, coherente con el perfil del egresado.

7.2. En las didácticas de la gestión educativa.

La organización por núcleos problémicos obliga a desarrollar una didáctica problémica, a través de una metodología por proyectos, en la perspectiva de potenciar y desarrollar las capacidades del sujeto para construir, desde los contextos, nociones, proposiciones, conceptos, categorías, principios, o teorías.

Así mismo, la interdisciplinariedad exige del docente la capacidad de abordar y enfrentar de una manera integral los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los cuales se ve en la necesidad de descomponer su labor netamente disciplinar en diversos aspectos, con apoyo en diversos y pertinentes recursos didácticos, reconociendo que lo que se enseña debe generar en los estudiantes una conciente participación, con análisis crítico y postura reflexiva en los contextos de análisis seleccionados, para generar estudiantes comprometidos con la transformación de los mismos, desde las dimensiones propias del objeto de formación del programa.

Para lograr lo anterior, se sugiere que los contenidos sean presentados en forma de problemas a resolver, esquemas a integrar, hipótesis a comprobar, desde una perspectiva constructiva y significativa. Se plantea, entonces, que se debe trabajar desde una perspectiva de construcción permanente y progresiva de los conocimientos, desarrollando aptitudes, destrezas, habilidades y hábitos, a través de actividades o experiencias de aprendizaje que posibiliten avanzar desde los saberes previos a la construcción y

apropiación de nuevos saberes, a la problematización de la realidad, a la contrastación de lo aprendido.

Desde esta óptica, se promueve el desarrollo de la cognición (maneras de aprender y pensar, de reflexionar, de aprender haciendo, de aprender a aprender) y la afectividad (valores – actitudes) y no solo el aprendizaje de contenidos. En consonancia con lo anterior, la formación de profesionales reflexivos en el programa exige generar nuevas, amplias y variadas relaciones entre los diferentes campos, áreas del saber y contenidos del currículo, al igual que actualizar los contenidos cuando se den profundos cambios en los campos disciplinares. Esta dinámica ofrece al estudiante en su proceso formativo, oportunidades de abordar por diferentes rutas el conocimiento, y él o ella podrán elegir y optar por alternativas de profundización de acuerdo con sus intereses particulares.

Lo anterior permite orientar las intenciones y actividades educativas en función de las necesidades e intereses del alumno, de los posibles escenarios de desenvolvimiento laboral, en relaciones significativos con otros contextos de gestión y por último, vinculando sus saberes previos y los conocimientos nuevos.

Por supuesto, esta dinámica debe obligar a la docencia a generar cambios en la construcción de nuevas didácticas y a desarrollar investigación de sus prácticas de planeación y planificación. Para el caso concreto de la formación del licenciado en gestión educativa, se sugiere promover un modelo que dinamice la reflexión mediante el uso de recursos pedagógico – metodológicos como el estudio de casos, los mapas mentales y conceptuales, las prácticas en ambientes reales y las simulaciones, de manera que se promueva la comprensión y apropiación de conocimientos. Se habla de didácticas de gestión educativa, por los conocimientos técnicos y las habilidades que como pedagogos y como seres en directa relación con disciplinas como la administración y la sociología, deben tener en la aplicación de contextos educativos, no solo escolares, sino inscritos en cualquier posibilidad que ofrece el sistema educativo colombiano.

Los siguientes elementos técnicos se consideran como estándares básicos de medición de la calidad del programa: Habilidad para hacer lectura de contextos desde perspectivas pedagógicas y administrativas desde el ámbito de la prospectiva. Habilidad en la toma de decisiones, en especial para la planeación e identificación de políticas organizaciones

para el cumplimiento de visiones institucionales. Pensamiento estratégico para la planeación y creatividad en la planificación de las actividades. Pensamiento crítico en la construcción de un discurso que se haga político en la definición del desarrollo humano como basamento en la inscripción en modelos pedagógicos. Capacidad para autorregularse en el ejercicio que se desempeñe, con bases teóricas de ejercicios auto – hetero evaluativos.

Otro aspecto relevante es la flexibilidad que, en los procesos didácticos tiene que ver con el trabajo académico del estudiante, y esto significa establecer las condiciones objetivas y subjetivas que para el acceso a diversas áreas de conocimiento se dé, lo cual implica que se deben considerar las diferencias individuales de los estudiantes y reconocer que éstas favorecen o actúan en detrimento de sus intereses, motivaciones y por ende de sus logros formativos.

Los procesos didácticos deben estar centrados en la elección de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje que movilicen las operaciones de pensamiento, integrando los enfoques teóricos con las aplicaciones prácticas, en un camino progresivo de construcción de los conocimientos que sirvan para su apropiación significativa y transformadora de su pensamiento. Así mismo, la formación de un profesional reflexivo debe abordar una acción educativa desde la perspectiva humanizadora que permee el currículo y que fortalezca las dimensiones valóricas, afectivas y de convivencia, generando un sello propio como facultad de educación, desde la perspectiva franciscana.

Es importante que los contenidos humanísticos elegidos permitan una formación en valores, con una apertura cognitiva que se oriente a la capacidad de asimilación de situaciones contextuales reales y no queden únicamente anclados en perspectivas de las ciencias humanas que promueven diálogos pero no generan acervo pedagógico en materia de proyectos plausibles que transformen las comunidades educativas, con impactos reales en el bienestar de las gentes y la creación de oportunidades de mejoramiento.

La investigación se debe convertir en una línea transversal del currículo, por cuanto el desarrollo de núcleos temáticos y problémicos guarda como estrategia didáctica la realización de proyectos. La investigación debe estar inmersa en el plan de estudio en

armonía con las líneas de investigación interdisciplinarias establecidas en la institución, utilizando estrategias encaminadas a generar habilidades en la búsqueda de información, interpretación y selección de la misma, a fin responder a determinadas problemáticas y generar en los estudiantes un espíritu indagador y transformador, teniendo en cuenta que el profesional reflexivo se caracteriza por poseer capacidad analítica e innovadora.

7.3. De lo evaluativo como instrumento de desarrollo.

Finalmente, la evaluación se constituye en un instrumento pedagógico con función integradora, de control, orientación, ayuda y reajuste de las acciones pedagógicas de formación en la gestión; además, puede ser una oportunidad de autoconstrucción por su carácter formativo. Es instrumento en la medida que su utilización conlleva a la identificación de la carga política de la gestión que se realice, ya que entre otros, puede tener un carácter represivo, meramente academicista o puede convertirse en una forma de crecer sea personal, grupal u organizacionalmente.

La función integradora de la evaluación como concepto dentro del ejercicio de la gestión educativa, debería iniciar desde la planeación a realizar, ya que en ella y de acuerdo a las intencionalidades del proceso, debe establecer los criterios de valoración, los indicadores de medición, los porcentajes de cumplimiento u otros, que permita a quienes vayan a participar en el proceso, conocer y asumir la responsabilidades propias de su ejercicio. Después de la inclusión en la planeación de la evaluación, esta se convierte en eje dinamizador del proceso, en la medida que apoya la medición de los avances, el control frente a los logros esperados y permite hacer un seguimiento de las personas y la forma cómo se han involucrado, aprendido o cumplido.

Dentro del planteamiento curricular que esboza las ideas de formación de un gestor educativo; a éste, debe apoyársele en la configuración de una mentalidad crítica, que vea el mundo con diferentes ojos, pero al mismo tiempo, una mirada crítica de sí mismo, reconociendo sus potencialidades y sus debilidades. Sea en escenarios, en discursos o en prácticas la integralidad de la evaluación desde esta perspectiva, es indicador que el proceso gira en torno a políticas que buscan el desarrollo humano y el crecimiento en el proceso educativo.

El conocimiento en sentidos, horizontes, técnicas y formas de hacer la evaluación; para toma de decisiones, para la valoración, para el seguimiento y otros, es un ejercicio fundamental dentro del proceso de formación de un gestor; ya que le potencia procesos de autorregulación, de pensamiento complejo y le permite medir el grado de bienestar en cualquier proceso que realice, en especial en procesos que se inscriban en sistemas de gestión de la calidad.

CONCLUSIONES

Todo aprendizaje significativo abre nuevas puertas al conocimiento, generando tensiones en la movilización de las estructuras formales que neuronalmente los seres humanos creamos. Es tenso el proceso, en especial, porque las puertas abiertas descubren falencias que otrora se habían ocultado y que al develarse convocan nuevos compromisos que tocan las dimensiones constitutivas del ser humano.

En este camino investigativo, el sentirse, ser y proyectarse en el escenario educativo por parte de los investigadores, desarrolló en ellos un mayor pensamiento crítico, en el sentido de adentrarse en meta-relatos que al hacerse discursos interdisciplinarios, difuminan saberes construidos en subjetividades humanas; en aras del desarrollo de políticas y del cumplimiento de indicadores sociales.

El fenómeno de la calidad en la educación, desde sus orígenes y hasta el día de hoy, ha venido impregnado de un concepto de progreso, modelos de desarrollo y un soporte disciplinar (en especial la administración y la economía) que obliga al discurso pedagógico a acomodarse a estos códigos de política educativa desde lo macro hasta lo micro.

En este camino, se inserta y se pone de manifiesto la gestión educativa como medio para alcanzar estos fines de calidad; haciendo de los actores educativos “móviles” de un mercado globalizado, desarrolladores de procesos establecidos y cumplidores de indicadores exorregulados.

Como medio, la gestión educativa hace un pacto con el sistema educativo para cumplir con las metas sociales, lo cual implica la creación de subsistemas donde los estándares curriculares y las pruebas estandarizadas con el indicador de medición, requiriendo así profesionales que piensen y actúen en función del sistema. Lo anterior, para lo investigadores, potencia y desarrolla progresivamente lo que podría llamarse la industria de los títulos en la sociedad del conocimiento.

Un detonante de este macabro escenario social, es el análisis que frente al panorama puede hacerse desde el desarrollo humano, en perspectiva del bienestar y las

capacidades de Amartya Sen. Bajo esta mirada, se cuestiona la validez de los indicadores que la calidad educativa ha venido presentando, ya que no responden a las oportunidades necesarias que los individuos requieren para autorrealizarse y tener oportunidad de mejoramiento para una vida digna.

En este contexto, la formación de quien desea hacer gestión educativa, requiere de una serie de elementos, que articulados propongan en medio de los metarrelatos; intencionalidades y formas que generen nuevos caminos para educar. Los elementos o lineamientos son:

a. Centrar el proceso en lo pedagógico

Las ciencias administrativas, la sociología, la economía, la política, la psicología, entre otras; son importantes dentro del proceso formativo, pero es a través y con la pedagogía como saber central del proceso, desde donde se estudia y comprende las implicaciones de esta interdisciplinariedad.

b. Innovación de cada a la construcción de ciudadanías.

Descubrir las necesidades del contexto o escenario desde donde se realiza la gestión, implica para un gestor educativo; responder a estas necesidades con creatividad, metodología investigativa y pensamiento proyectivo; verificando las transformaciones individuales, sociales e institucionales desarrolladas.

c. Evaluación de procesos.

Estar en la capacidad de medir, con parámetros de incluyentes y participativos; los avances que en lo humano (desarrollo de la personalidad y desarrollo del pensamiento), lo social (dignidad humana y desarrollo de capacidades), lo institucional (sostenibilidad y responsabilidad social), se desarrollan en la gestión realizada, evidencia compromiso en el seguimiento y acompañamiento de los procesos.

d. Vocacionalidad.

Despertar, desarrollar y/o complementar el compromiso de quien hace gestión educativa es función primordial para descubrir los motivos que llevan a realizar estas acciones; creando así vínculos de compromiso con los sujetos en la medida que se asume como responsable del crecimiento humano y social de los sujetos con los cuales interactúa. Para ser gestor educativo se requiere serlo, no es solo un asunto de profesionalidad, lo es también de vocación.

Sea en el Programa de Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad **San** Buenaventura, sede Medellín o en otra organización educativa en donde lo humano sea elemento misional y visional; formar gestores educativos bajo las consideraciones que se presentaron en este trabajo, consideramos es aval para pensar y soñar en un sistema educativo, que como diría nuestro nobel de literatura, sea para un país pensado al alcance de los niños.

BIBLIOGRAFIA

Aguerrondo, I. (2002). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Paris: UNESCO.

Alvarado, J. (1990). *El gerente en las organizaciones del futuro*. Caracas: ED. UPEL.

Badilla, E. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación* .

BANCO MUNDIAL. (1994). *Esucación SUpperior*. Ney York.

BANCO MUNDIAL. (2000). *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. New York.

BancoMundial. (1996). *Prioridades y estrategias en educación*. Washington: Banco mundial.

BENEDICTOXVI. (2006). *Fe, razón y universidad. Recuerdos y reflexiones*. Baviera: El Vaticano.

Boom Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. ANTROPOS.

Cajiao, F. (2004). La concentracion de la educacion en colombia . *Revista Iberoamericana de Educación* .

CASSASUS, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: o la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B (versión preliminar)*. Paris: UNESCO.

Cassaus, J. (2002). *Una nota acerca de la evaluación en educación*. Caracas: CENDES.

Coetzee, J. (2001). *Las Vidas de los Animales*. Barcelona: Ed. Modadori.

Cortina, A. (2007). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.

CRES. (2008). *DECLARACIÓN DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE*. CARTAGENA.

Dávila, C. (2003). *Teorías organizacionales. Documentos Institucionales, Colegio Santa María PEI - Una comunidad que enseña y aprende-*. Bogotá: Editorial Javegraf impresores.

Delors, J. (1995). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.

Dobberahn, F. (2000). *Reflexiones bíblicas sobre inculturación del evangelio en el mundo de los pobres*. estudios bíblicos.

Gadamer, H. (1984). *Verdad y Método*. Salamanca: Sigueme.

Gadamer, H. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sigueme.

Galeano Marín, M. E. (2004). *Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Galeano, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.

Gómez, R. (2000). *Bellavista mito o realidad?* Medellín.

Knapp, S. (1986). *Ethnographic contributions to evaluation research: the*. Cook y Reichardt.

Lepeley, M. T. (2001). *Gestión y Calidad en Educación. Un Modelo de Evaluación*. Chile: Mc. Graw.Hill.

Malagón, L. A. (2004). El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad sociedad. *ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* .

Maturana, H. (2004). *El Árbol del conocimiento*. Buenos Aires: LUMEN HUMANITAS.

- Morín, E. (2000). *Los siete saberes del futuro*. Madrid: UNESCO.
- Morin, E. (2008). *Reform of Thought*. New Jersey: Hampton Press.
- Odonell, K. &. (2000). *Administración Moderna*. McGraw-Hill.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. España: Diada editores s.a.
- Ricoeur, P. (2001). *Del Texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica.
- Rios, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación Educacional. *Revista enfoques educacionales* , Vol 7, 51-66.
- Ruiz, J. M. (2004). *Dirección y gestión educativa*. . Medellín: ESUMER.
- Sen, A. (2003). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Sundermeier. (1992). *Inkulturation und Synkretismus*. Munich.
- Tobón, S. (2004). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: Textos Universitarios.
- Torres Carrillo, A. (2001). *El planteamiento de los problemas de investigación social*. Bogotá: Documento Inedito .
- UNESCO. (2000). *La EPT Evaluación 2000: Informes de Países*. Washington: Foro Mundial sobre educación.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*:. Paris: Unesco.
- UNESCO-IDRC. (1993). *Necesidades básicas de aprendizaje; estrategias de acción*. Santiago de Chile: Unesco.

USB. (2007). *Paideia Franciscana: una mirada a la expansión humana*. Medellín: Universidad San Buenaventura, sede Medellín.

Vélez Restrepo, O. L. (2002). *Investigación cualitativa, un estado del arte*. Universidad de Antioquia: UdeA.