

# **L**as nuevas organizaciones educativas en la Sociedad del Conocimiento y la Información

*Teresa Maria Geraldtes Da Cunha Lopes*

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UMSNH

## **Resumen**

El mundo en que vivimos, en este inicio del siglo XXI, es un mundo post-industrial, en plena ruptura del sistema capitalista y en fase de transformación para una sociedad del conocimiento (no sólo de la información) que tiene que ser equitativa, justa e incluyente. Cuando debatimos sobre el sector "Educación Superior" en este nuevo contexto, proponemos que su principal tarea es destruir brechas -brechas en el ingreso, brechas en la alfabetización digital, brechas en el acceso y en el ejercicio de los derechos –no mantener o potenciar estas desigualdades. Todo esto, confiere un nuevo marco que pone en cuestión la estabilidad estructural de las instituciones educativas tradicionales. La disponibilidad y el acceso a todo tipo de datos comparativos, caracteriza a la sociedad de la información. El carácter abierto de este nuevo ámbito vuelve obsoletos los antiguos sistemas autoritarios basados en la opacidad y el conformismo. La escuela, como cualquier otro tipo de organización social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica, que está alineada con

los valores imperantes en la sociedad. En México, hoy en día estamos asistiendo a un proceso de implantación de sistemas de calidad total, traídos de la mano del fenómeno de la globalización, e inserto en el proceso de construcción de una sociedad civil con revitalizados valores democráticos.

## **Abstract**

### ***New educational organizations in the Knowledge and Information Society***

The world in which we live in the XXI century, is a post-industrial world, in full breakdown of the capitalist system and in the process of transformation to a knowledge society (not just information). A new society that has to be equal, fair and inclusive. Whose main task is to destroy the gaps in income, in digital literacy and in access and exercise of rights, not to magnify them. All this gives a new framework that puts the structural stability of traditional educational institutions in question. The availability and access to all types of comparative data characterizing the information society. The openness of this new field and disables the old becomes obsolete authoritarian systems based on opacity and conformity. The school, like any other type of social organization, develops and reproduces its own unique culture, which is aligned with the prevailing values company. A company in Mexico, today we are witnessing a process of implementing total quality systems, brought hand the phenomenon of globalization, and inserted in the process of building a civil society with democratic values and a revitalized one.

**Palabras-Clave:** Educación, Globalización, Sociedad de la Información, Sistemas Complejos

**Keywords:** Education, Globalization, Information Society, Complex Systems

**Sumario:** Introducción; I. Los Caminos y los Medios; II. El futuro anunciado; III. ¿Qué Hacer?; IV. ¿En este contexto globalizador, cual es el lugar de las instituciones educativas?; V. El Nuevo marco Estructural de las Instituciones Educativas; VI. El fenómeno de la Globalización y su impacto en la Institución Educativa; VII. Reflexión Final; Referencias Bibliográficas.

## Introducción

Las nuevas organizaciones educativas, que se encuentran en una fase de transición a un nuevo paradigma en que la “alfabetización tecnológica” es imperativa, tienen que ser pensadas para una sociedad altamente interconectada, multiplural, multicultural y extremadamente compleja, como lo es la Sociedad de la Información y del Conocimiento en que: “En el futuro, no sólo habrá más empleos tecnológicos; progresivamente, cada vez más trabajos tendrán una dimensión tecnológica, especialmente en la medida en que los progresos científicos desempeñen un papel importante en la solución de algunos de los mayores desafíos de la sociedad –el cambio climático, la atención médica, la pobreza y la desigualdad.” (Patterson, 2016).

En conjunción con este cambio paradigmático, quiero creer, que al entrar al siglo XXI, en algo se haya modificado la pedagogía tradicional que sufrimos la gente de mi generación, consistente en transmitir conocimientos “seguros”, *ex cathedra*, que había que reproducir al pie de la letra, y que estemos avanzando en una educación, basada en cuestionar los conocimientos que nos ofrecen, en construir (OCDE, 2015). Quiero creer que vamos en esta dirección...aún que por veces lo dudo. En una dirección en que las competencias y destrezas son pensadas para una respuesta que empodera al individuo (Filmer, 2008) al interior de sociedades cada vez más justas y equitativas. (Schleider, 2015) y en que es universalmente aceptado que sin educación no puede existir desarrollo y que por ende, las políticas públicas tienen que colocar a la reforma de las estructuras educativas en el centro de sus prioridades, pero que esta tiene que ser pensada de forma global y, no solamente, local (Solberg y Brende, 2015).

Desde la modernidad ilustrada, a la que debemos el desarrollo de las ciencias y el orden mundial centrado en el discreto civilizador del Derecho Internacional (Gamarra, 2011) en la construcción de la convivencia entre las naciones, nada es seguro, todo es criticable, y por supuesto revisable.

Variable que debería ser, pero no es, uno de los elementos centrales del núcleo paradigmático del sistema educativo contemporáneo, en la obligatoriedad que tenemos de considerar la educación como un derecho fundamental cuya primacía está constitucionalmente reconocida (Gindin y Finger, 2013) en conformidad con el *corporii iura* del derecho internacional de los derechos humanos (Cossío, 2006). En las escuelas se transmiten conocimientos sobre los que no se duda, ni se discute,

sino que se aprenden de memoria para retenerlos para siempre, bajo el esquema dogmático del manual, de la simulación pluralista de la “antología” y del absolutismo instaurado (Díaz, 1998), en el caso de México, la “rectoría del estado” sobre la educación. Al configurar estos conocimientos seguros y definitivos un continente conocido, el fin de la educación, tal como la sufrimos, es que vayamos rellenando las lagunas que tengamos, sin hacer una construcción efectiva de ciudadanía y sin proporcionar las herramientas necesarias para el funcionamiento de democracias avanzadas y las necesidades de los individuos (Klees, 2014).

Así, propongo que la educación sea analizada en su conjunto, defendiendo, a lo largo de este artículo, el argumento de que los problemas y las soluciones aportadas en el cuadro de la enseñanza de nivel superior y del sistema de investigadores deben de ser leídos bajo un enfoque integral del proceso educativo que se desarrolla desde el preescolar, hasta la formación continua y el seguimiento y capacitación a lo largo de los diversos niveles etarios, pasando por la capacitación de los cuerpos docentes y por una defensa de la autonomía de gestión de las escuelas. (Da Cunha Lopes y Martínez-Linares, 2009)

## **I.- Los Caminos y los Medios**

Ahora bien, deberíamos aprender no acumulando hechos -basta con saber las bases y cómo se buscan cuando se necesitan—, sino poniéndolos en duda, incitando a cuestionarlos. El alumno no es , no debería ser, el sujeto pasivo que debe asimilar los conocimientos que transmite la autoridad del profesor, sino el protagonista activo que, ante una pregunta que suscita su curiosidad, busca por sí mismo una respuesta, acompañado en su búsqueda por un facilitador (el profesor) (OECD, 2011) que le abre una ventana estructurada dónde encuentra los grandes ejes de referencia, los consensos de las comunidades científicas en cada área del conocimiento y lo inicia a la investigación.

La función del profesor no es hacer el trabajo por él, menos sugerirle la respuesta adecuada, sino acompañarle en este proceso (Chudgar, 2013), criticando sus resultados y animándolo a seguir adelante. Poco se aprende sin el afán previo de conocer algo que nos haya llamado la atención, ni sin el esfuerzo personal por encontrar la solución. Tal como lo enuncia Chudgar, pienso que las opciones de la política científica y tecnológica deberán ser pensadas bajo esta nueva relación alumno-profesor y que estas deben ser escalonadas a mediano y largo plazo.

De la misma manera, los programas concretos de acción (Akyeampong, 2003) no deben estar inscritos en (Leithwood et al., 2008) un calendario estrictamente anual, ni adaptado a un sólo sexenio ya que, por un lado, el desarrollo científico-tecnológico tiene que abrir el camino a la superación de rechazos estructurales, y, por otra parte la implementación de esos programas concretos de acción obliga a la formación de nuevos recursos humanos calificados (Lewin y Stuart, 2003), bajo criterios de calidad internacionales y de completa inserción de la producción científica en el tejido social y económico (Mizala. y Ñopo, 2012).

En este contexto, quiero colocar el énfasis sobre las medidas y las acciones a largo plazo, que me parecen ser indispensables, proponiendo metas intercalares que permitan el acompañamiento y supervisión de los programas a definir bajo un método de participación colectiva de los diversos sectores de la sociedad michoacana, con particular énfasis en el sector académico y de investigación (Naylor y Sayed, 2014).

Independientemente del hecho de que las políticas propuestas para el Estado tienen que estar conscientes de la obligatoriedad de encuadramiento en los grandes ejes estratégicos nacionales y de la dificultad de trabajar con instituciones que operan al interior de un auténtico rompecabezas de estatutos federales o estatales y de misiones o paradigmas educativos diversos, pienso, tal como lo proponen diversos autores cuyas opiniones han sido recuperadas por diversas instituciones internacionales (OCDE, 2015), que debemos liderar el proceso y que el enunciado de las propuestas programáticas debe plasmar el sueño y no la parca realidad actual.

## **II.- El futuro anunciado**

Pero no es esta la dirección en que vamos y, por consecuencia nos estamos desviando del futuro. Hoy en día, aparte de dominar el inglés y una preparación suficiente en computación, y algunas pinceladas de matemáticas — las tres columnas básicas de la enseñanza en la actualidad, y que cada una exige una didáctica propia— desde la instrucción primaria a la universitaria no hay más que enseñar a hablar, leer y escribir (Wils, 2015).

Se deja de lado el aprender a pensar, a cuestionar, a dudar, a comprometerse con el trabajo personal. Se trata de un problema de raíz, de un sistema educativo que tal como está pensado, planeado, dividido y fragmentado por edades y por materias estancas, no funciona, con sus exámenes que acaban condicionando las

enseñanzas obsoletas, aburridas, artificiales, alejadas de la realidad (Behrman, Hodinott, Maluccio, y Martorell, 2010).

Y, por supuesto los resultados son espantosos, ya que aprender a hablar en público, capaces de una exposición oral ordenada y concluyente; a leer libros por nuestra cuenta, sabiendo entresacar lo que importa para la cuestión que trabajemos, presupone que se han construido a lo largo del itinerario escolar las herramientas para poder pensar, cuestionar, dudar y trabajar en autonomía (Geraldine Da Cunha Lopes y Ortiz, 2013). Pensar el sujeto, pensar la realidad, pensar el pasado, pero, principalmente, pensar el futuro requiere una formación dirigida a posibilitar este ejercicio. Formación que construye un espíritu crítico, que preserva la creatividad, que fortalece la reflexión, pero que en nuestro país, no está integrada a la currícula.

Ahora bien “pensar”, es básicamente una operación de colocar preguntas hasta llegar a una posible respuesta, que no deberá considerarse definitiva, pero en continua revisión. Sin una pregunta previa, no cabe distinguir lo que nos interesa de lo que no, y la lectura, la búsqueda de información, el trabajo de intentar encontrar una solución, resulta tan aburrida como poco provechosa.

En suma, la educación que necesitamos no se reduce a aprender inglés, computación, matemáticas, y a hablar, leer y escribir, al nivel mínimo de cada tramo, en las lenguas propias y en las áreas de conocimiento a las que nos dediquemos.

Pero es lo que tenemos. Y, lo que tenemos, además, está matando la creatividad de los niños, está transformando a los adolescentes en “ninis” y a los universitarios en profesionistas obsoletos. Es esa escuela que nos ha transformado en adultos apáticos, sin iniciativa, sin solidaridad social. Es esa escuela que recusa la crítica y el debate de ideas que nos ha transformado en adultos apáticos, sin iniciativa, sin solidaridad social, sin sueños (Hallinger, 2011).

### **III. ¿Qué Hacer?**

Es evidente que la reorganización y el re-ordenamiento de las nuevas políticas de desarrollo científico- tecnológico tienen que pasar por la redefinición del nuevo paradigma estratégico para las Universidades y para las Instituciones politécnicas (Oslo Summit Background papers, 2015).

Es tiempo de parar y atacar de frente el problema de una verdadera reforma educativa. No debemos caer en la trampa de tomar como reforma educativa un conjunto de medidas de carácter laboral diseñadas bajo el paradigma del profundo

desdén de la clase política por el trabajo y, en particular por los trabajadores de la educación. Dejemos de lado una reforma pensada para una sociedad industrializada, con determinados tipos de estructuras de empleo del siglo pasado, que nació obsoleta, y que nos hará retroceder en el tiempo. (Geraldine Da Cunha Lopes y Ortiz, 2013).

El mundo en que vivimos, en el siglo XXI, es un mundo post-industrial, en plena ruptura del sistema capitalista y en fase de transformación para una sociedad del conocimiento (no sólo de la información) que tiene que ser equitativa, justa e incluyente (Dobbs, R.; Manyika, J.; Woetzel, J. 2015). Cuya principal tarea es destruir brechas -brechas en el ingreso, brechas en la alfabetización digital, brechas en el acceso y en el ejercicio de los derechos –no potenciarlas. Sin embargo, también debemos ser conscientes, tal como lo referí en la introducción, de que no podemos funcionar óptimamente en cuanto instituciones de educación superior y de investigación si estas se encuentran aisladas y artificialmente desconectadas de la enseñanza básica, media y de las acciones de formación continua.

#### **IV. ¿En este contexto globalizador, cual es el lugar de las instituciones (organizaciones) educativas?**

En primer lugar hay que definir a las instituciones educativas como organizaciones complejas, cuyos “productos”, profesionistas especializados, pueden y deben inducir y transformar el propio mercado en un mundo globalizado, donde la innovación es el principal motor de desarrollo económico. Por consiguiente, podemos considerar a la Universidad como un agente económico de retroalimentación positiva en interacción no-lineal con el resto de los agentes de su entorno.

De acuerdo a lo arriba mencionado, la Universidad en sí, puede ser considerada como una “industria de alta tecnología” (Da Cunha Lopes y Martínez-Linares, 2014)

Desde el punto de vista tradicional, se distinguen tres tipos de organizaciones: a) las organizaciones jerárquicas (de producción, comerciales o burocráticas), b) las organizaciones democráticas controladas por sus miembros, y c) las comunidades profesionales.

El primer tipo de organización, descansa sobre una organización piramidal. Éste es el típico caso de estructura burocrática orientada hacia el jefe, donde cada nivel funciona como estanque y no flexible. El control de la institución está centralizado

en la dirección, desde una perspectiva de liderazgo patrimonial. Collins, sostiene que la docencia se puede considerar como una profesión de servicios que ofrece principalmente habilidades organizativas y rituales (Collins, 1995). Para este autor, las instituciones educativas ocupan un lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las controladas por sus miembros, y por lo tanto entre sistemas de elaboración de productos e instituciones de servicio público.

Por otro lado, el desarrollo de las nuevas tecnologías y las nuevas estructuras basadas en la innovación educativa, no sólo ha producido las recientes mutaciones estructurales del crecimiento económico, sino que ha creado la accesibilidad al caudal de información a través de las llamadas autopistas de la información, así como a las más variadas ofertas educativas a través de Internet. En consecuencia, es innegable que se ha alterado el paradigma organizativo de las instituciones educativas y que por lo tanto este impacto tiene que ser tomado en cuenta al momento de pensar la Universidad del siglo XXI (Oslo Summit Background papers, 2015).

## **V. El nuevo marco estructural de las Instituciones Educativas**

Todo esto, confiere un nuevo marco que pone en cuestión la estabilidad estructural de las instituciones educativas tradicionales. La disponibilidad y el acceso a todo tipo de datos comparativos, caracteriza a la sociedad de la información. El carácter abierto de este nuevo ámbito deshabilita y vuelve obsoletos los antiguos sistemas autoritarios basados en la opacidad y el conformismo (Sursok, 2015). La escuela, como cualquier otro tipo de organización social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica, que está alineada con los valores imperantes en la sociedad y que tal como las sociedades actuales está inmersa en un proceso global cuyas tendencias son determinadas por variantes internas y externas.

En México, hoy en día estamos asistiendo a un proceso de implantación de sistemas de calidad total, traídos de la mano del fenómeno de la globalización, e inserto en el proceso de construcción de una sociedad civil con revitalizados valores democráticos. Esto viene en la secuencia de paradigmas internacionales que paulatinamente, las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior han implementado a través de la “discreta acción civilizadora” de ANUIES y de programas federales como el PIFI, PROMEP-Cuerpos Académicos, etc.

La Comisión Delors de la Unión Europea (Delors, 1997), reconoce el carácter cuadrimensional de la educación superior. Esta comisión distingue, en la misión

de la educación superior, la transmisión de cuatro tipos de conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Estos conocimientos se dirigen respectivamente a aspectos operativos (*knowhow*), hacia el desarrollo de habilidades de gestión, el desarrollo de habilidades sociales (inteligencia emocional), y por último, a la adquisición de valores humanos.

El carácter abierto de la sociedad de la información y el acceso a las bases de datos, tanto de Internet como de enciclopedias electrónicas, compiten fuertemente por el primer plano: la transmisión del conocimiento instructivo. Por otro lado, la evolución del tejido social hacia estructuras de producción, organización y participación demanda una educación equipada con los mismos tipos de valores que los impregnan (Ishikawa y Loftus, 1990). Estos factores están desplazando la balanza hacia un aumento gradual de la importancia de la dimensión formativa codificada en los tres últimos planos como factor distintivo de la oferta de las instituciones de educación superior.

La competencia con la emergente universidad virtual, agudizará aún más esta tendencia que enfatiza las características psicopedagógicas del docente como *facilitador*. No basta el dominio de la materia impartida por parte del profesor. El nuevo concepto de docencia le atribuye además funciones de planificador, organizador, expositor, orientador, moderador y coordinador (Bush, 2008). La integración armónica de este caleidoscopio de funciones, sería difícilmente alcanzable sin la implicación del docente con los valores y la visión de la institución.

## **VI.- El fenómeno de la Globalización y su impacto en la Institución Educativa**

El fenómeno de la globalización y la apertura de fronteras han impulsado una serie de procesos para la reforma de la eficiencia de organizaciones, instituciones y empresas en el país (Curaj, Georghiou, Cassingena Harper y Egron-Polak, (Eds.), 2014). Uno de los sistemas de gestión de eficiencia que más está permeando el tejido social, y en particular las Instituciones Educativas, es el sistema de calidad total (Bokova, 2015). Este sistema implica una revisión integral de valores, expectativas, objetivos e ínter-conectividad de la función docente que difieren de la cultura tradicional del ejercicio profesional.

La apertura de fronteras ha traído de la mano un proceso global de estandarización y certificación. Por otro lado, la caída de las fronteras económicas e ideológicas está

produciendo una onda de choque que corta transversalmente todos los ámbitos de la sociedad, incluido el educativo. Fruto de estos nuevos aires de reforma son los procesos de revisión integral de la eficiencia de las instituciones y empresas que están emergiendo, como arcas de Noé, con el fin de prepararlas para la inevitable y anunciada “competencia final”.

Hace ya algunos años, en conjunto con Jesús Martínez Linares e Inmaculada Manso publicamos un artículo sobre esta cuestión, intitulado: “El Modelo de las Tres Esferas”. Algunos de esos elementos de análisis son retomados en este artículo. (Martínez-Linares, Da Cunha Lopes, Manso Ramírez, 2009).

Así, veamos uno a uno los elementos de un nuevo esquema de relaciones que permite integrar de forma armónica los nuevos retos del profesorado en el esquema coyuntural de los sistemas de calidad total.

Una de las estrategias de mayor actualidad en México para la gestión de la eficiencia, es el sistema de calidad total. Este sistema, se funda en un proceso gradual de mejora continua, cuya base se encuentra en la estandarización de normas, así como en enfocar el objetivo de la empresa para conseguir la satisfacción integral del cliente. Joseph Juran, (Juran, 2003) uno de los gurús de esta corriente, en su libro “*Juran on leadership for quality*” define el concepto de calidad (del griego *kalos*, bueno) como adecuación al uso. En este sentido, el sistema de gestión de calidad total se destaca por su preocupación en minimizar la distancia que separa el conjunto de procesos productivos, de diseño, de distribución, de mantenimiento y de la satisfacción integral del cliente. Esta distancia ha de ser medida continuamente con herramientas de análisis estadístico.

A pesar de que los procesos de calidad total fueron diseñados inicialmente en el marco de procesos industriales, poseen una gran flexibilidad que les permite dedicarse a la gestión de la eficiencia de los distintos tipos de procesos.

De hecho, en México, el sistema de calidad total se está extendiendo en el ámbito de la gestión de centros privados de educación superior. En esta sección nos proponemos identificar y analizar cuáles elementos conceptuales de los sistemas de calidad total, pueden ser también de aplicación e impacto en el rediseño de la función del docente en este nuevo marco contextual educativo.

Willian Edwards Deming, uno de los padres de la calidad total y reconocido artífice del milagro comercial japonés, (Deming y Edwards, 1982) destaca tres aspectos del

proceso de calidad total que consideramos de especial relevancia para la función docente:

### **1.-Carácter asertivo del error**

Todo problema es una oportunidad de cambio. Los errores son naturales en todo proceso, deben ser admitidos e identificados como paso previo para poder corregirlos. En el ámbito educativo, hay estudios que demuestran que en el aula funciona mucho mejor la sugestión positiva para animar a un alumno, que manifestar públicamente su ineptitud. La personalización del error inhibe al alumno a exteriorizar sus dudas e impide al profesor tener una visión realista del nivel de aprendizaje de los alumnos. Despersonalizar el error es la forma más limpia y eficiente para corregirlo. La inspección, es decir la evaluación, lejos de ser pasiva o represiva, debe ser un instrumento de mejora continua de la calidad.

### **2.-Concepto de liderazgo**

El concepto de líder, adquiere un carácter marcadamente democrático en el marco de la calidad total. Este tono democrático queda recogido en el slogan **“Los jefes imponen, los líderes convencen”**. El verdadero líder se caracteriza por su habilidad para delegar responsabilidades y convencer al equipo para realizar un esfuerzo común, es también un gestor de emociones. En el ámbito docente, la apertura a la gran oferta educativa brindada por las autopistas de la información, han subrayando el alto valor añadido que otorga la dimensión formativa de las instituciones presenciales de educación (Kearney, Hershbein, y Boddy, 2015) . En este sentido, es cada vez más importante que el docente esté dotado de habilidades para percibir e inducir el estado anímico de los alumnos, es decir que posea un nivel apreciable de inteligencia emocional, requisito usualmente poco valorado en las instituciones de educación superior. En resumen, el verdadero líder es aquel que transmite liderazgo, el que crea líderes. El liderazgo se mide por la capacidad de transmitir entusiasmo por un proyecto común. Por la habilidad para inducir una conducta proactiva que responsabilice al alumno de su propio proyecto vital.

### **3.-Implicación y aceptación del trabajador**

Dado que el hombre es un ser social, el trabajo colectivo se realiza mejor en grupos que comparten valores y creencias. Al trabajar activamente en un proyecto común, se establecen relaciones de confianza; son estos grupos los que demuestran una mayor eficiencia y estabilidad (por ejemplo, los comandos de acción militar o ciertas parejas afectivas).

Al nivel de la empresa, es esencial que los trabajadores puedan enorgullecerse del trabajo que realizan, que se pongan la camiseta de la institución. La forma más eficaz de implementar una decisión, es conseguir la aceptación previa de los empleados. Para lograr el clima de confianza necesario, es indispensable establecer una política previa de transparencia total. La institución debe dar explicaciones permanentemente a los empleados acerca de sus problemas e intereses, para hacerlos colectivos.

Además de explicar cuáles son los objetivos y estrategias de la empresa, ésta debe publicar su visión de futuro, es decir su proyecto ideal de construcción social. Los trabajadores tienen el derecho y el deber de conocer el ideario de la institución, pues al compartir la visión con la empresa se facilitará esa relación armónica necesaria para el desarrollo integral de ambas partes. Desde el punto de vista educativo, la función del docente es inducir el proceso de cambio interno en el alumno. Sin embargo, nadie puede obligar a cambiar a otro sin su consentimiento. Por consiguiente, es en la interfase alumno- docente, donde el concepto de aceptación del implicado adquiere su máxima importancia (Martínez-Linares, Da Cunha Lopes, Manso Ramírez, 2009).

Desde este punto de vista, la función del docente adquiere el carácter de *bisagra*, ya que debe interiorizar el ideario de la institución, para después poder transmitir esta visión a sus alumnos.

En el esquema de liderazgo previamente descrito, el docente debe delegar la responsabilidad de la educación en el propio alumno. En este escenario, el docente adquiere la función de líder ejecutivo, controlando y promoviendo el desarrollo ordenado del proceso. Con este enfoque, se cambia la antigua visión del alumno como la materia prima pasiva a transformar, con una concepción dinámica de la interacción con el alumno, que no sólo es sujeto, sino también objeto de su propio proceso educativo. Un alumno al que hay que entusiasmar en su propio proyecto de calidad.

#### **4.-Atención al alumno (al cliente)**

Una de las características principales de la calidad total es la prioridad de la atención al cliente (en nuestro caso como Institución de Educación Superior: “de atención al alumno”), introducida por el autor japonés Ishikawa. Las empresas tradicionales se caracterizan por una pirámide jerárquica. En la parte superior de la pirámide, reside el presidente del consejo o *jefe de la empresa*. La autoridad se despliega hacia

abajo, en una serie de departamentos ejecutivos, administrativos y operativos hasta llegar al cliente.

El concepto de empresa de calidad total de Ishikawa, invierte esta pirámide. En cuanto a la tensión y atención de la empresa, el cliente es lo primero: el cliente es el jefe, dado que en él recae la autoridad para el cambio.

De una mentalidad burocrática orientada hacia el jefe, el nuevo diseño de empresa se orienta hacia resultados, achatando la pirámide. Ishikawa propone evitar el concepto de cliente ocasional para hacer al cliente, *parte de la familia*, o al menos, un cliente satisfecho de forma integral con la empresa y sus valores. Para conseguir este fin, Ishikawa postula el humanismo empresarial: la empresa debe formar al trabajador y desarrollar su inteligencia.

El concepto de cliente como eje central de la empresa es de especial relevancia en el ámbito educativo. Extrapolando las ideas de Ishikawa, el ideal de institución educativa es aquella que integra a alumnos y profesores en un proceso común de desarrollo.

## **VII–Reflexiones Finales**

El camino es claro: de una escuela orientada a productos (máquina de egresados) debemos transitar a una escuela orientada al desarrollo integral de sus alumnos. En este enfoque, el concepto de liderazgo del docente no sólo se traduce en la habilidad de conseguir una actitud de colaboración entre sus alumnos, sino que además, una vez invertida la pirámide de atención hacia el “cliente-alumno”, el docente debe actuar como agente mediático de sus alumnos ante la institución, debe exigirle transparencia a la institución, así como transmitirle las inquietudes de los alumnos, permitiendo la retroalimentación del sistema para la corrección de errores. En definitiva, el docente debe actuar a manera de interfase bidireccional entre la institución y los alumnos.

Pero, no debemos solamente quedar en este nivel de análisis. Tenemos que pensar también la cuestión de la viabilidad económica de las organizaciones educativas. Para tal, en el rubro VI del presente artículo, proponemos un nuevo paradigma para comprender el papel de la Universidad como agente social y económico en este nuevo escenario de la Sociedad de la Información y del Conocimiento: la Universidad como un sistema complejo en evolución. Un nuevo paradigma que entiende a la Universidad como una estructura emergente nacida de la Sociedad a

través de la interacción no-lineal de los agentes del sistema, a partir de una analogía con el fenómeno de tecnologías en competencia en sistemas de retroalimentación positiva (Jacobson y Wilensky, 2006). Este paradigma permitirá, no sólo ilustrar el riesgo inherente a la dinámica no-lineal en la competencia entre la Universidad presencial y la Universidad virtual y/o Universidad tradicional versus Universidad global, si no también entender la emergencia de un nuevo concepto organizacional: la “Megauniversidad” (Matallana Kuan, 2010).

Si bien, el carácter deslocalizado y de bajo costo de la Universidad virtual unido a su flexibilidad curricular, le confieren un gran potencial sobre el mercado del conocimiento, lo cual nos permite predecir una grande explosión de ofertas de títulos universitarios no-presenciales, esto no implica que la Universidad tradicional no pueda mantenerse, aunque pierda una relevante cuota de mercado. La competencia entre Universidad virtual y Universidad presencial obligará previsiblemente a esta última a especializarse en una cuota de mercado difícilmente accesible a la primera: la dimensión formativa y la investigación. Resta la cuestión de lo que es urgente modificar y de lo que debe quedar.

Pienso que es urgente partir de la realidad (de todas las realidades) buscando conservar lo que de excelente ya se tiene, conocer lo que puede ser de nivel inferior e implementar las mejoras que se hacen necesarias, partiendo de modelos ya probados y productivos que podrán ser adaptados a las condiciones específicas nacionales.

En este sentido, creo que el sistema binario (Universidad-Politécnico) ha sido positivamente probado, pero carecería de la existencia de canales de intercomunicabilidad y de complementariedad a desarrollar en el futuro.

Si de hecho queremos la construcción de un sistema de enseñanza superior y de investigación eficaz y de alta calidad, no podemos olvidar que este trabaja con los productos de la enseñanza media, por lo cual, y en paralelo se debe luchar por la valorización profesional, tecnológica, humanística, artística, así como por la continua formación a lo largo de la vida de los integrantes activos de la sociedad, con la creación de vías abiertas de formación y de educación que permitan una mayor comunicación y una mayor movilidad entre subsistemas que hasta el momento se encuentran desconectados.

Bajo este enfoque integral, es fácil comprender que la reorganización necesaria al interior del sistema superior de educación en México no solamente afectará a los académicos, sino que también tendrá importantes consecuencias en el desarrollo

del país, en los procesos de internacionalización y en la construcción de las respuestas que las innovaciones científicas y tecnológicas pueden dar a las necesidades de la sociedad actual.

Creo firmemente que calidad y relevancia son las dos palabras clave que el sistema público y el sistema particular de enseñanza superior deben adoptar para hacer frente a la grande explosión demográfica universitaria en los años venideros y a la insuficiente inversión del Estado en la primera red.

Calidad y relevancia deben de ser, entonces, los dos referentes cuando se torna indispensable asumir las responsabilidades de servicio público y estabilizar toda la red y las relaciones entre subsistemas.

Estabilizar la red significa, entonces, analizarla en toda su complejidad y diversidad, sin discriminaciones periféricas ni privilegios centralizadores, con reglas compartidas, claras y transparentes, evitando así, a través de la reglamentación y de la evaluación diagnóstica la proliferación de carreras y de instituciones que ni la sociedad ni la economía validan o consideran como útiles, garantizando al mismo tiempo que existan proyectos autónomos y auténticas comunidades del saber que podrán dar la medida de un auténtico servicio de educación como una de las prioridades estratégicas de la Nación.

**Teresa María Geraldés Da Cunha Lopes** es Doctora en Derecho, Master en Sociedad de la Información y del Conocimiento, Diploma de Estudios Avanzados en Filosofía Jurídica. Investigadora Nacional SNI Nivel I, con Perfil PROMEP. Profesor-Investigador del CIJUS y de la FDyCS de la UMSNH. Titular del Área de Ciencias Sociales del CIJUS y Coordinadora del CAEC "Derecho, Estado y Sociedad Democrática". Coordinadora del Proyecto CIC 2011 "Universidad, Sociedad de la Información e Innovación Educativa. Mejora de la Pertinencia de la Educación Jurídica en los Sistemas Abierto y @ Distancia de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo". [tdacunhalopes@gmail.com](mailto:tdacunhalopes@gmail.com)

## Referencias Bibliográficas

- Akyeampong, K. (2003). *Teacher Training in Ghana: Does it Count?*. Londres , UK Department for International Development.
- Bardisa Ruiz, T. (1997) .*Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No.19.S.I., 1997.

- Behrman, J. R., Hoddinott, J., Maluccio, J. y Martorell, R. (2010). Brains versus Brawn: Labor Market Returns to Intellectual and Physical Health Human Capital in a Developing Country. Washington, DC, International Food Policy Research Institute
- Bokova, Irina (2015). Achieving education for All. Project Syndicate 3 de julio 2015, consultado en línea el 15 de octubre 2015 en la dirección <http://www.project-syndicate.org/commentary/inclusive-schooling-oslo-education-summit-by-irina-bokova-2015-07>
- Bush, T. 2008. Leadership and management development in education. London, Sage
- Chudgar, A. (2013). Teacher labor force and teacher education in India: analysis of recent policy change and its potential implications. In Akiba, M. (ed.), Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes, International Perspectives on Education and Society Vol. 19, Emerald.
- Collins, R. (1975). Conflict Sociology. Nueva York:Academic Press.
- Cossío Díaz, J. R., (2006). "Instituciones de Educación Superior desde el Artículo 3º. Constitucional. El Problema de la Autonomía Universitaria", en Perfiles Educativos, México, Vol. 28, Núm. 112, 2006, pp. 131-143.
- Curaj, A., Georghiou, L., Cassingena Harper, J., and Egron-Polak, E. (Eds.), (2014). Mergers and Alliances in Higher Education: Current International Practice and Emerging Opportunities , Springer
- Da Cunha Lopes, Teresa M. G., Martínez-Linares, J. (2009) .La Universidad en La Globalización: Un Sistema Complejo en Evolución, in Radiar Noticias. Recuperado de <http://radiarnoticiasmichoacan.blogspot.com/2011/09/la-universidad-en-la-globalizacion-un.html> [Consulta 14/11/2014]
- Delors, Jacques (coordinador) (1997) . La educación encierra un tesoro. México: Ediciones de la UNESCO.
- Deming, W. E., Edwards, D. W. (1982). Quality, productivity, and competitive position (Vol. 183). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Díaz de Cossío R., (1998). "La rigidez del sistema educativo superior mexicano", Revista Este País, México, abril.
- Dobbs, R; Manyika, J. ; Woetzel, J. (2015) . No Ordinary Disruption: The Four Global Forces Breaking All the Trends. Public Affairs
- Filmer, D. (2008). Disability, poverty, and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. The World Bank Economic Review, 22 (01), 141-163.

- Gamarra Chopo, Y (2011). El discurso civilizador en Derecho Internacional Cinco estudios y tres comentarios. Colección actas, derecho, Institución «Fernando el Católico» (c.s.i.c.) Excma. Diputación de Zaragoza, Zaragoza.
- Geraldes Da Cunha Lopes, T.; Ortiz, M.J. (2013) . Innovación y Docencia en el Siglo XXI. Morelia: Editorial AAA /Creative Space.
- Ishikawa, K., Loftus, J. H. (1990). Introduction to quality control (Vol. 98). London: Chapman & Hall.
- Jacobson, M. J., Wilensky, U. (2006). Complex systems in education: Scientific and educational importance and implications for the learning sciences. The Journal of the learning sciences, 15(1), 11-34.
- Juran, J. M. (2003). Juran on leadership for quality. Simon and Schuster.
- Klees, S., (2014). Education as if people matters. Publicado en Education in Crisis 22 julio 2014,. Consultado el 18 dic 2015 en <http://www.educationincrisis.net/blog/item/1140-education-as-if-people-mattered>
- Kearney M., Hershbein, B., y Boddy, D. (2015). The future of work in the age of the machine: A Hamilton project framing paper (Washington D.C., Brookings Institute). Consultado el 15 oct 2015 en la dirección [http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2015/02/17%20future%20of%20work%20in%20machine%20age/work\\_in\\_machine\\_age\\_february\\_2015\\_final.pdf](http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2015/02/17%20future%20of%20work%20in%20machine%20age/work_in_machine_age_february_2015_final.pdf)
- Lewin, K. M. Y Stuart, J. S. (2003). Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance, and Policy, Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER), Synthesis Report. London, Department for International Development.
- Matallana Kuan, O. L., et al.(2010) . "Las megauniversidades en el mundo."Revista de investigaciones UNAD 9.3 (2010): 209-222.
- Martínez-Linares, J., Da Cunha Lopes, T. ; Manso Ramírez, I.( 2009). La función del docente en sistemas de calidad total. El Modelo de las tres esferas",Revista Ethos-Educativo, número 39 Mayo-Agosto 2009. Recuperado de [http://www.academia.edu/634647/El\\_modelo\\_de\\_las\\_tres\\_esferas](http://www.academia.edu/634647/El_modelo_de_las_tres_esferas) [Consulta 14/11/2014]
- Mizala, A. Y Ñopo, H. (2012). Evolution of Teachers' Salaries in Latin America at the Turn of the 20th Century: How Much Are They (Under or Over) Paid? Bonn, Institute for the Study of Labour. (Discussion Paper 6806.)
- OCDE (2011). Improving Teacher Quality Around the World: The International Summit on the Teaching Profession. Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development. (Background Report for the International Summit on the Teaching Profession.)

- OCDE (2013) What teachers know and how that compares with college graduates around the world, educationtoday. Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development
- OCDE (2015). Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies. Consultado en línea el 18 dic. 2015 en la dirección <http://www.oecd.org/edu/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- Oslo Summit on Education for Development (2015). Background papers for the Oslo Summit on Education for Development, Noruega, consultado en línea el 15 de octubre 2015 en la dirección <http://www.osloeducationsummit.no/dokumenter.cf>
- Patterson, G. (2016). El imperativo de la alfabetización tecnológica in Project Syndicate, 18 Enero 2016, consultado el 20 de enero 2016 en <http://www.project-syndicate.org/commentary/tech-literacy-for-digital-natives-by-gavin-patterson-2016-01/spanish>
- Schleicher, A. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, Hufington Post, 5 de agosto 2015, consultado el día 20 de enero 2016 en [http://www.huffingtonpost.com/andreas-schleicher/skills-for-social-progress\\_b\\_6826108.html](http://www.huffingtonpost.com/andreas-schleicher/skills-for-social-progress_b_6826108.html)
- Solberg, Erna; Brende, Borge (2015). No Education, No Development. Project Syndicate, 15 julio 2015, consultado el 18 dic 2015 en <http://www.project-syndicate.org/commentary/sdg-education-development-olso-summit-by-erna-solberg-and-borge-brende-2015-07>
- Sursok, A. (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. European University Association
- Wils, A. 2015. Reaching education targets in low and lower-middle income countries: costs and finance gaps to 2030. Background paper for 2015 Education For All Global Monitoring Report