

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGOGICO

“ENRIQUE JOSE VARONA”

DEPARTAMENTO DE DIRECCION EDUCACIONAL

**PROPUESTA DE
MODELO DE PLANIFICACION ESTRATEGICA UNIVERSITARIA**

*PRESENTADO EN OPCION DEL GRADO CIENTIFICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGOGICAS*

AUTOR : JOSE A. BRINGAS LINARES

**CIUDAD DE LA HABANA
21 DE DICIEMBRE DE 1999**

INTRODUCCION

Nuestro Héroe Nacional José Martí sentenció para todos los tiempos: “Al mundo nuevo corresponde la universidad nueva.”¹ Esta tesis mantiene vigencia y se ha convertido en un principio que guía permanentemente la actividad de la educación superior en nuestro país, aún en los últimos años cuando las instituciones universitarias en general se encontraron ante una gran encrucijada, ya que debían evolucionar al mismo ritmo de las transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales, ambientales y del pensamiento acaecidas en las postrimerías del siglo XX.

Algunos autores señalan que las universidades, especialmente las latinoamericanas, fueron sorprendidas por los cambios y quedaron rezagadas de los mismos. Por ejemplo, M.A. Escotet (1990) afirma que “la universidad no es precisamente la institución social o el proceso cultural que más ha cambiado”², en todo caso surgieron nuevas demandas. En este sentido la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO (1996), señaló como principales retos para desempeñar un papel dinámico y constructivo hacia el nuevo milenio la capacidad de los sistemas educativos para convertirse en factores claves del desarrollo y para adaptarse a la evolución de la sociedad, la habilidad para relacionarse con el Estado, así como la difusión de los valores de apertura a los demás y de entendimiento mutuo.³

A partir de estas posiciones los criterios que deben orientar los diversos procesos universitarios se relacionan con la pertinencia social, calidad educativa e internacionalización del conocimiento, por lo que se deberá lograr el máximo nivel de competencia institucional, desarrollar las cualidades institucionales asociadas a la visión, voluntad y audacia, priorizar la interacción social como forma particular de relación con el entorno local, nacional e internacional y alcanzar la calidad en los procesos de selección e ingreso, formación profesional y de valores, atención al graduado, investigación científica y superación del personal.

Esto implica que la dirección universitaria debe asumir nuevas concepciones en su actividad que permitan solucionar, al decir del Dr. A. Vega

(1997), “las contradicciones que se producen en las formas tradicionales de dirigir y las necesidades que emanan de los cambios políticos, económicos, científicos, físico- ambientales y sociales en las universidades...”⁴ La dirección universitaria deberá trabajar en la solución de los conflictos que brotan de la articulación de las demandas internas y externas a las instituciones de educación superior con la ayuda de modelos directivos pertinentes, que se generen a partir de su propia actividad educacional en el nivel superior y no sean adaptados automáticamente de otros ámbitos sociales.

Para este salto cualitativo la planificación estratégica contribuye a lograr un mayor equilibrio de la institución y su entorno, por lo que su influencia recíproca con los procesos de dirección universitaria es determinante ya que representa el perfil más apropiado para la articulación de decisiones mediante el empleo de modelos pertinentes.

Lo constatado en la bibliografía especializada acerca de la planificación estratégica, así como el criterio de expertos condujeron a las siguientes situaciones problemáticas:

Primera. Aún existe confusión con el alcance y los límites de los modelos de planificación estratégica. Algunos autores, como F. Mello y Grinnel (1998), denominan “modelo de planificación” a todo el proceso que se sigue para la conformación del Plan de Desarrollo Institucional. En este caso se encuentran también los especialistas Lippitt, Watson y Westley (1998).⁵

Segunda. La mayoría de los modelos publicados están encuadrados en el marco de una planificación económica general y no pedagógica. Sobre este particular había reparado antes el autor H. Torsten (1997), al referirse a la intención de “servirnos de la planificación económica como punto de referencia para la planificación educativa, puesto que de ahí procede tal concepto.”⁶ En este sentido se ubican los modelos de los especialistas J. Masson (1986) y E. Yáñez (1992).⁷ Otros autores, como J.L. Almuiñas, B. Sotolongo, M. Mayor y J. García del Portal (1994) se basan en la modelación matemática aplicada a la planificación de las universidades y R. de la Peña (1997) plantea un modelo de competitividad en un Centro de Educación Superior.

Dentro de este ámbito se encuentran modelos de planificación universitaria con fuerte orientación a la administración de los recursos institucionales, sin tener en cuenta los procesos formativos, investigativos y de extensión que constituyen la naturaleza misma de la institución universitaria. El modelo de R. Shirley (1997), Presidente de la Universidad de Colorado, constituye una muestra de esta conclusión.⁸

Se han considerado otros modelos de planificación estratégica de autores cubanos y extranjeros; dentro de estos últimos se destacan los de Fermín O. Rodríguez y Sonia Alemañy, Carlos Lazo, Glicería Gómez y Reinaldo Fernández, Vicente Díaz, Miguel Ramírez y Angela Palacios (1998).⁹ Importantes reflexiones metodológicas se han observado por parte del Dr. A.L. Portuondo Vélez (1998) y la tesis más reciente de la Dra. Magda Arias (1999).

Lo más importante en todo este análisis es que la mayoría de los modelos de planificación estratégica cuentan con un conjunto de términos propios, entre los que se destacan misión, visión, objetivos, fortalezas, oportunidades, amenazas, debilidades, estrategias y plan de acción, pero sin ordenación dialéctica, fruto de la aplicación pedagógica al campo de la dirección universitaria.

Los modelos estudiados no reflejan con claridad la esencia educacional que subyace en la base de los procesos universitarios, ni reflejan las relaciones pedagógicas implícitas en su conformación.

A partir de la crítica a determinadas posiciones y modelos teóricos universitarios y de otras áreas, foráneos y nacionales, con sesgos predominantemente económico, administrativo y tecnológico, muy alejados de los fundamentos pedagógicos se impone la necesidad de diseñar un modelo integrador y esencialmente educacional en función de la transformación social en las instituciones universitarias.

Problema científico: Existe un distanciamiento relativo entre el objeto de las transformaciones cualitativas requeridas en las instituciones de educación superior investigadas: la formación humana, y los fundamentos pedagógicos presentes en este proceso.

Esta investigación parte del criterio de que los procesos conscientes que se producen en las instituciones de educación superior “requieren de una gestión y dirección consecuente que los hagan eficientes y eficaces y que en su vínculo con la sociedad se caractericen por su equidad.”¹⁰

Objeto de investigación: El proceso de dirección universitaria.

La dirección universitaria es aquella parte determinante de la institución universitaria sobre la cual recae la presente investigación ya que en ella se concentra la mayor cantidad de alternativas de solución al problema científico y es donde pueden brotar las decisiones para resolverlo en la práctica. “La tarea de la dirección moderna consiste en hacer frente a los cambios; la dirección es el organismo a través del cual penetran todas las modificaciones de nuestra sociedad y es el órgano que debe contender con el medio al que se ha impreso un impulso perturbador.”¹¹

La dirección universitaria se concibe como proceso ya que ella posee tres características básicas que se van reelaborando y reinterpretando en sucesivas ocasiones,¹² a saber: es dinámica, susceptible de modificaciones ulteriores; abierta a nuevas aportaciones que puedan surgir y flexible en tanto puede transformarse siempre y cuando no se desvirtúe su esencia. Existe coincidencia con las posiciones que analizan los fenómenos universitarios desde una óptica de “procesos conscientes”, distinguiendo sus componentes y las relaciones entre ellos y con el medio exterior.¹³

Campo de acción: La planificación estratégica universitaria.

La planificación estratégica universitaria es la parte específica del proceso de dirección universitaria que interesa investigar. El estudio de sus características y modelos permitirá contribuir a la solución del problema científico.

Objetivo de la investigación: Proponer un modelo de planificación estratégica universitaria para la elaboración de los planes de desarrollo en las instituciones de educación superior investigadas.

Idea a defender: El modelo de planificación estratégica universitaria debe sustentarse en un enfoque genético y sistémico, basado en las leyes pedagógicas.

A continuación se esclarecen los términos de la idea a defender.

Modelo es la expresión ideal de algo que se debe seguir. El modelo es “la representación de un objeto real que en el plano abstracto el hombre concibe para caracterizarlo y poder, sobre esa base, darle solución a un problema planteado, es decir satisfacer una necesidad.”¹⁴

Planificación estratégica universitaria es el proceso de estructuración de un conjunto de actividades, hasta llegar a la tarea, para asegurar la competencia de la institución atendiendo a su contexto social.

Modelo de planificación estratégica universitaria es la representación abstracta de los procesos que ocurren en la institución a escala de actividades y tareas de dirección para alcanzar la competencia institucional atendiendo a su contexto social.

El enfoque genético permite, no sólo encontrar la base común y de partida de los componentes del modelo en su evolución y desarrollo, sino también comprender que sus relaciones esenciales tienen su origen en el proceso docente - educativo. La célula fundamental (pluripotencial) del sistema educacional es el proceso docente - educativo.

El enfoque sistémico sirve para considerar los componentes del modelo como un todo coherente, interrelacionado interna y externamente que produce un resultado de orden superior.

La idea a defender guía al investigador para demostrar dialécticamente el nexo del objetivo de la investigación y la solución del problema científico. El resultado de este análisis, a la postre la primera tarea investigativa, se muestra en el capítulo 2do de la tesis, específicamente en el cuadro N°5, y para llegar a este resultado se aplicaron diversos enfoques de investigación en el campo de la dirección educacional.

En cuanto a la posición del investigador acerca de las leyes pedagógicas se ha partido fundamentalmente de la posición teórica del Dr. Alvarez de Zayas (1999) en relación con el análisis y clasificación de las leyes pedagógicas.¹⁵

La primera ley pedagógica es la de las relaciones del proceso docente - educativo en el contexto social, a la que se denomina también “La escuela en la vida”. Según esta ley lo social tiene un papel directivo en relación con el proceso

docente - educativo. Este vínculo se explica y formula, según el autor, a través de la relación: problema, objetivo, proceso (objeto), los que conforman una triada dialéctica.

La segunda ley pedagógica es la de las relaciones internas entre los componentes del proceso docente - educativo, a la que se denomina también “La educación a través de la instrucción.”

Sobre la base de las leyes pedagógicas enunciadas por el Dr. Alvarez de Zayas, fundamentadas en sus relaciones con el contexto social e interno, se llega a determinar las relaciones esenciales, estables y reiterativas del modelo de planificación estratégica universitaria propuesto, con lo cual se responde a la tarea investigativa N°.2, relacionada con la sistematización de tales relaciones y para lo cual se utilizó el único medio de investigación disponible en este terreno: la capacidad de abstracción. (ver cuadro N°.1)

Cuadro N°.1

RELACIONES ESENCIALES DEL MODELO
DE PLANIFICACION ESTRATEGICA UNIVERSITARIA

RELACIONES ESENCIALES	REFERENTES	AREAS DE ACCION EN EL MODELO
Externo – interno	Con lo externo se valoran las demandas sociales de carácter general y a largo alcance. Con lo interno se valoran las acciones específicas para obtener los resultados totales y/o parciales que aseguran la concreción de las demandas sociales.	UN NIVEL DE PARTIDA: Relación misión universal (encargo social) – misión operativa
Social – individual	Con lo social se valora el papel de las personas, sus relaciones y formas organizativas. Papel primario de las relaciones intersubjetivas. Con lo individual se valora al sujeto dotado de conciencia y voluntad. Papel de los aspectos intrasubjetivos y la jerarquía de necesidades y motivos.	DOS NIVELES DE RELACIONES: Primer nivel: Relación misión universal (encargo social) – misión operativa Segundo nivel: Relación ámbitos de acción – objetivos estratégicos
Integrable – diferenciable	Con lo integrable se valora la composición de las partes como un todo. La actividad es el elemento aglutinador. Con lo diferenciable se distinguen los elementos del proceso conociendo su	RELACION MISION OPERATIVA – AMBITOS DE ACCION – OBJETIVOS ESTRATEGICOS Misión operativa – ámbitos de acción Misión operativa – objetivos

	diversidad.	estratégicos Ambitos de acción – objetivos estratégicos Objetivos estratégicos – objetivos específicos Objetivos específicos – resultados Objetivos específicos – actividades/ tareas Resultados – actividades/ tareas
--	-------------	---

Aporte teórico: La aplicación de las leyes pedagógicas en el modelo de planificación estratégica universitaria propuesto.

La unidad de lo lógico e histórico permite seguir de cerca el desarrollo del objeto y cumplir la tarea investigativa N°.3 relacionada con la integración de los fundamentos pedagógicos en la planificación estratégica universitaria, cuyas conclusiones aparecen en capítulo 2do de la tesis y se sintetizan en el aporte teórico antes mencionado.

Desde el punto histórico y del grado de madurez que ha ido alcanzando el investigador se siguió un recorrido que se expresa gráficamente en el cuadro N°.2) Se debía esclarecer desde el principio su posición ontológica y el partido en cuanto a la Educación, el Hombre y el Profesional como premisa para la elaboración del modelo con la pretensión de ubicar este elemento problematizador en su centro.

Cuadro N°.2

LOGICA DEL PENSAMIENTO, ACTUACION Y CONTEXTUALIZACION DEL MODELO DE PLANIFICACION ESTRATEGICA UNIVERSITARIA

REFERENTES TEORICOS	CAMPO DE ACCION	RESULTADOS DE LA PROBLEMATIZACION, TEORIZACION Y VALIDACION
Posición asumida sobre Educación, Hombre y Profesional (Castro, 1989 y Drucker, 1989)	Educación: Factor primordial. Hombre: Razón de ser. Profesional: Mejoramiento humano y profesional.	Gestión educativa. Realidades y perspectivas. (Bringas, 1994) La educación superior en la nueva realidad global. (Bringas, 1996) Dirección estratégica universitaria. (Bringas, 1997)
Modelo de planificación estratégica (Yáñez, 1992)	Modelo de planificación estratégica universitaria en una institución para la formación profesional de maestros.	Proyecto de Gestión Educativa para el Mejoramiento Académico (GEMA). Facultad de Pedagogía del ISPEJV (Bringas y Palacio, 1992 - 93)
Las "relaciones didácticas legítimas" (Klingberg, 1972)	Modelo de planificación estratégica universitaria partiendo de los	Planificación académica estratégica en la Universidad Mayor de San Simón (Bringas, 1995)

Leyes y principios de la enseñanza (Labarrere y Valdivia, 1988) Principios y leyes de la educación avanzada (Añorga, 1994) Leyes de la didáctica (Alvarez de Zayas, 1991-1998) Las leyes del proceso docente - educativo en la dirección educacional (Bringas, 1999)	fundamentos pedagógicos.	El proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad. (Bringas, 1996) Planes universitarios de desarrollo de nueve instituciones de educación superior de la República de Bolivia, destacándose: Universidades Mayor de San Simón y San Andrés, así como del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (Bringas, 1995, 96, 97, 98) Premisas, referentes, objeto, método, leyes, regularidades y principios de la dirección educacional institucionalizada (Bringas, 1999)
---	--------------------------	---

Al propio tiempo mediante la modelación se construye el modelo teórico, con lo cual se cumple la tarea investigativa N°.4, resultado que aparecerá explícitamente reseñado en el capítulo N°.3.

Significación práctica: El modelo de planificación estratégica universitaria sobre la base de las leyes pedagógicas contribuye a la elaboración de los planes de desarrollo en las instituciones de educación superior investigadas.

Esta significación práctica, que expresa el cumplimiento de la tarea investigativa N°.5, se constata en los avales correspondientes y documentos que acompañan a la tesis, como son los planes de desarrollo de varias universidades, así como el documento sobre las funciones de los cuadros principales del ISPEJV (anexo N°.2 de la tesis).

Actualidad y novedad: Por primera vez se realiza el estudio de un problema de la dirección educacional partiendo de los fundamentos científicos de la Pedagogía, lo cual ofrece un referente metodológico importante para otras investigaciones en este campo.

Ideas centrales de cada capítulo:

Capítulo 1ro: Argumentación en cuanto a:

- El contexto histórico concreto de la dirección universitaria.
- Antecedentes históricos del objeto dirección universitaria.

Capítulo 2do: Problematización en cuanto a:

- Problemas del desarrollo de la teoría científica de la dirección educacional. Las bases teóricas de la dirección educacional.
- Referentes teóricos y metodológicos de la dirección universitaria.

Capítulo 3ro: Propuesta del modelo de planificación estratégica universitaria:

- La contradicción fundamental de la dirección universitaria y su solución: la planificación estratégica.
- La construcción del modelo teórico de planificación estratégica universitaria y su concreción.

CAPITULO PRIMERO:

EI CONTEXTO HISTORICO CONCRETO DE LA DIRECCION UNIVERSITARIA

En este capítulo se estudiará la dirección universitaria enmarcándola en el contexto de su actuación social. Sobre la base del estudio bibliográfico y la interpretación de los hechos históricos se analizará la posibilidad de asumir un determinado modelo de dirección universitaria que contribuya a la solución del problema científico planteado.

1.1 EL CONTEXTO DE LA DIRECCION UNIVERSITARIA

La necesidad del estudio del contexto de la dirección universitaria parte de valorar la importancia de las transformaciones que ocurren en el mundo y en Cuba. El Dr. F. Vecino Alegret (1999) ha señalado: "Las universidades cubanas continúan mostrando resultados alentadores y su interacción con la sociedad debe ser elemento crucial en la consolidación de las transformaciones socioeconómicas emprendidas por el país."¹⁶

Las instituciones universitarias constituyen sistemas dinámicos autodirigidos. En principio, su evolución y comportamiento no vienen establecidos solamente desde afuera. Ellas tienen un sentido de existencia y metas que cumplir, así como las personas capaces de hacerlas efectivas, por lo que resultan sistemas abiertos que interactúan con diversos elementos, procesos y fenómenos del entorno. Su regulación propia y los sistemas de dirección con que cuentan representan la respuesta natural para el ordenamiento necesario ante las exigencias que les imponen las condiciones internas y externas.

Las relaciones de las instituciones universitarias con su entorno pueden ser notables o irrelevantes para su funcionamiento; este último caso sucede cuando adoptan un carácter casual y secundario. No obstante, lo que ocurre en el entorno, con independencia del grado y nivel de significación, influye de algún modo en la competencia institucional y lo predominante es el carácter tan influyente del

entorno sobre esta.

En estos tiempos, a diferencia de épocas anteriores, se necesita una mayor capacidad para administrar la complejidad y movilidad del entorno. Esto significa comprender las tendencias generales de desarrollo, analizar su impacto sobre las instituciones universitarias y determinar las vías para aprovechar los beneficios de estas influencias contrarrestando sus efectos negativos.

La dirección universitaria tiene la responsabilidad de comprender estas perspectivas y operar en virtud de las exigencias planteadas. Las realidades y tendencias hacen prever que el siglo XXI será de dimensión planetaria, caracterizado por una espesa red de relaciones y dependencias científico - tecnológicas, económicas, sociales, culturales y políticas.

Diversos autores de prestigio internacional, como los norteamericanos John Naisbitt (1990) y Alvin Toffler (1992), han adelantado sus apreciaciones futuristas en décadas anteriores. El primero de ellos encabeza uno de los libros más interesantes en este sentido, *"Megatrends 2000"*, donde señala diez tendencias mundiales que se proyectan hacia el próximo siglo, a saber, bonanza mundial de los años 90, renacimiento de las artes, aparición del socialismo de mercado libre, estilos de vida mundiales y nacionalismo cultural, privatización del estado benefactor, auge de la cuenca del Pacífico, decenio del liderazgo femenino, la edad de la biología, renacimiento religioso del nuevo milenio y triunfo del individuo.

17

De acuerdo con esta percepción las tendencias generales de desarrollo para los próximos años se producirán en cuatro áreas principales del quehacer humano: tecnología, economía, política y educación.

Area tecnológica: Lo que ocurre en el campo tecnológico produce un impacto determinante sobre el resto de las áreas. El nivel de desarrollo que se alcanza en las investigaciones científico - tecnológicas, sus resultados concretos y la introducción inmediata de las mejoras e innovaciones a la práctica determinan cada vez más el progreso de una nación, sus instituciones y gente.

En el futuro más cercano se podrán producir saltos trascendentales en el campo del conocimiento y la informática. Aparecerán generaciones más avanzadas de tecnologías para las comunicaciones, con un componente

microelectrónico más fuerte; la computación y robotización se harán tan común e inseparable del ciudadano medio, como en su momento lo fueron la impresión escrita y gráfica.

Area económica: El porvenir reservará menos espacio a la producción de bienes con alta presencia de materias primas naturales. El concepto de manufactura se trocará definitivamente por el de *"mentefactura"*, donde los productos y servicios contarán con una incorporación cada vez mayor de conocimientos e ideas.

Se profundizará la división del trabajo en el sector terciario de la economía, la especialización y cooperación dentro de este sector se convertirán en condiciones básicas para mantenerse en un nivel elevado de competencia. La configuración definitiva de los bloques económicos traerá aparejado también el reto de solucionar las paradojas que acompañan el proceso de globalización: los desequilibrios y diferencias socioeconómicas por regiones, mercado *versus* protección del medio ambiente y otras. La ecología se convertirá en una variable básica de competencia.

Area política: La irreversibilidad de los procesos de concertación política a escala mundial irá acompañado del resurgimiento de procesos políticos populares, democráticos y socialistas. Se perfilará la integración política en el nivel de bloques económicos y crecerá el papel de las organizaciones mundiales, no gubernamentales, de ayuda humanitaria, culturales y filantrópicas.

Cambiarán concepciones políticas a partir del proceso acelerado de internacionalización de la población, producto en gran medida del crecimiento de las corrientes migratorias, que van implicando un número mayor de profesionales de los diversos campos. En el futuro sólo se mantendrán en la cima los gobiernos que mayores aportes hagan en la lucha contra la pobreza y la preservación del medio ambiente.

Area educacional: Este sector comenzará a dar respuesta a las nuevas exigencias derivadas de la calificación y recalificación de la fuerza de trabajo, entregando a la sociedad un producto de calidad, sobre todo un graduado versátil con alto nivel de preparación profesional, capaz de operar máquinas sofisticadas,

con habilidades para el trabajo en equipos y portador de un conjunto de valores éticos y morales acordes a los requerimientos sociales.

Las previsiones de Naisbitt deben tomar en cuenta además otras tendencias, algunas de las cuales son realidades en la época actual. Se destaca en el plano político el hecho de que el hegemonismo político militar de Estados Unidos podrá desencadenar nuevas agresiones y guerras contra naciones "no gratas" para los designios imperiales. Los sucesos bélicos acaecidos en la guerra contra Irak y más recientemente en Yugoslavia muestran fehacientemente que no existen grandes obstáculos para la imposición del deseo y la voluntad del imperio sobre el resto del mundo.

Por otro lado el ejemplo de Cuba en la arena internacional como nación independiente y soberana se hará cada vez más palpable y constituirá un foco obligado de referencia para las fuerzas revolucionarias y progresistas que aparecerán y se desarrollarán en el caótico orden planetario que reserva el capitalismo para el mundo en los comienzos del siglo XXI.

En el análisis de los autores mencionados falta especificar que la "bonanza mundial" sólo beneficiará a las grandes naciones desarrolladas del mundo, ya que las propias leyes del sistema capitalista mundial se encargan de excluir cada vez más a las naciones pobres en la distribución de la riqueza mundial. De hecho estos autores soslayan el hecho que el capitalismo no representa una verdadera y real opción de desarrollo para una inmensa porción del mundo.

Finalmente Nasbitt y Toffler deberían abordar los riesgos y peligros de un mundo globalizado donde lo neoliberal tiende a excluir lo humano y la identidad nacional. En este sentido en el área educacional la formación de valores se tendrá que convertir en el principio fundamental que rijan toda la actividad pedagógica en sus más variados niveles.

En cuanto a los estudios prospectivos, o de previsión del futuro, de la UNESCO, su Comisión Internacional sobre Cultura y Desarrollo revela los posibles escenarios futuros, a saber, dominio general de los medios masivos de comunicación social y las imágenes hasta el año 2020; desde esa fecha hasta el año 2060 el escenario sería el de la sociedad educativa, el "reino de la sociedad

creativa” y el “renacimiento humanístico y científico”, donde las instituciones educativas jugarán un papel fundamental.¹⁸

Los posibles escenarios y sus implicaciones para la educación superior, según la UNESCO (1996), son:

- a) “Escenario de mercado”, donde la globalidad es definida y valorada estrictamente en términos económicos (globalización económica neoliberal).
- b) “Escenario sustentable”, donde la globalidad toma en cuenta la dimensión cultural y ambiental, además de la económica (globalización de los valores).
- c) “Escenario alternativo”, distanciamiento de la concepción del “desarrollo” salida de occidente, con mayor espacio a la participación e integración (“globalización de la solidaridad”).

Como se observa el fenómeno de la globalización ejercerá una mayor influencia sobre la actividad universitaria, la cual tendrá que responder a las exigencias globales de calidad y a un proceso de desarrollo conectado directamente con la apertura y las relaciones externas, donde los temas educativos y económicos en su integración alcanzarán una connotación cada vez más importante en un ambiente de competencia, porque al decir de Pallán y Marum (1997): “La apertura comercial pone a competir sistemas productivos y distributivos, pero también pone a competir sistemas educativos.”¹⁹

El compañero F. Castro se ha referido en numerosas ocasiones a los peligros de la globalización neoliberal; una de sus ideas fundamentales es que “la globalización tiene armas para destruir identidades.”²⁰ Cabría añadir la interrogante: ¿Cómo la educación superior contribuirá a la lucha para contrarrestar los efectos negativos de la globalización y puede llegar a convertirse en un factor dinámico en la globalización de los valores y la solidaridad?

El impacto que ya provoca la globalización sobre la dirección de las instituciones de educación superior es considerable por tres sucesos fundamentales:

- a) Los fenómenos de orden global repercuten en casi todas las decisiones estratégicas de la institución universitaria. Pocas decisiones institucionales quedan al margen de los efectos directos y colaterales de los sucesos globales en su interrelación.
- b) La supervivencia institucional está estrechamente relacionada con el nivel de competencia que se alcance y reconozca socialmente. Sin embargo, el logro de la competencia institucional no significa que se desatiendan los valores e identidad que están en juego en el mundo globalizado de hoy y mañana.
- c) La dirección estratégica universitaria pasa a ocupar un lugar central en el ordenamiento del trabajo institucional. Hoy más que nunca todo lo que se haga tiene que partir de la articulación de lo global y lo particular, de lo estratégico y táctico.

Precisamente la idea de aprovechar las ventajas de la dirección estratégica universitaria consigue, entre otros tantos fines, trabajar en el fortalecimiento de la identidad nacional a través del desarrollo de valores existentes de probada autenticidad y la formación de otros nuevos. Existen procedimientos que permiten en la práctica organizar este esfuerzo en los marcos institucionales.

Al privilegiar la relación entre el encargo social y el proceso de dirección institucional, donde lo social tiene un carácter rector, se posibilita que exista una garantía previa al menos para que se trabaje de una forma dirigida y consciente hacia la formación de valores y el fortalecimiento de la identidad nacional. Desde luego, esta posibilidad se hace más alcanzable en las condiciones de un país como el nuestro, donde los intereses individuales, de la organización y sociedad tienden a coincidir en general, pudiéndose poner tales propósitos en el centro de la atención.

Un ejemplo de esta afirmación lo constituye la misión del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, que persigue alcanzar el liderazgo en la calidad de la formación y desarrollo del profesional de la educación en los territorios habaneros, sobre la base de:

- *La elevación del nivel político- ideológico, científico- pedagógico y humano del futuro profesional a tono con las demandas que establecen las actuales transformaciones cualitativas de la educación.*
- El estímulo al desarrollo científico- metodológico del personal docente de la institución y los territorios, tendiente a alcanzar la calidad en el desempeño profesional.
- El perfeccionamiento de la integración con el contexto de actuación profesional de la institución, desde la escuela, comunidad y familia, hasta otras entidades afines de Cuba y América Latina.
- El mejoramiento de la dirección de los procesos institucionales relacionados con la capacidad de dirección, administración económica y capacitación de los directivos y colaboradores de la misma.²¹

Hay que tener en cuenta además que mediante la dirección estratégica universitaria se pueden concertar acciones que posibiliten también, no sólo consolidar la identidad nacional en nuestros contextos institucionales concretos, sino también contribuir al logro de la identidad regional mediante mecanismos de integración internacional donde la universidad juega un papel fundamental.

En el estudio de los posibles escenarios futuros se impone analizar particularmente las tendencias económicas que se están produciendo por su carácter determinante sobre el resto de los procesos. La dirección universitaria no puede estar al margen de la comprensión de las tendencias que se vienen operando en los mercados modernos a escala global, y en varios casos regionalmente, con su impetuoso crecimiento y expansión de los últimos años (ver cuadro N°3).

Cuadro N°3 NUEVAS CARACTERISTICAS DE LOS MERCADOS

- Alto grado de competitividad industrial, tecnológica y comercial; el ingreso a los mercados sólo es posible con productos y servicios competitivos.
- Las nuevas posibilidades de los mercados surgen en el sector terciario de la economía (servicios informáticos y comunicaciones, *software* y consultoría, educación y capacitación, servicios médicos, turismo, etc.).
- Los productos y servicios competitivos están elaborados a su vez por procesos

tecnológicos y organizativos avanzados.

- La producción y empleo de tecnologías avanzadas es factible cuando se cuenta con una fuerza de trabajo altamente calificada.
- La formación y desarrollo de la fuerza de trabajo altamente calificada es responsabilidad del sector educacional, en particular de las universidades.

La institución universitaria tiene una obligación especial para que las ideas contenidas en el esquema anterior se transformen en una realidad alcanzable, del mismo modo que su dirección debe crear las condiciones organizativas necesarias para que los diversos ámbitos del funcionamiento institucional trabajen en correspondencia con las ideas apuntadas sin descuidar otras exigencias no menos importantes relacionadas con la necesidad de formar y consolidar los valores humanos en las personas como se ha señalado anteriormente.

El graduado universitario, como producto principal que sale de las instituciones de educación superior, está llamado a convertirse en la principal fuerza de trabajo por el carácter complejo de su labor y el lugar que ocupa en una sociedad basada en el conocimiento y la información. Su calidad está en relación directa con la capacidad que tenga para desempeñarse socialmente a altos niveles y está comprometido a desenvolverse en un ambiente de trabajo orientado a la calidad de los productos, la satisfacción de los clientes y la innovación acelerada de los procesos tecnológicos.

Por esta razón, las instituciones universitarias deben producir, como regla, graduados con elevadas cualidades personales, versátiles y de calidad. A propósito, generalmente se supone que el avance estratégico de una nación o institución está determinado sólo por la calidad del futuro graduado. Esta suposición no es totalmente cierta si se toma en cuenta que cerca de las tres cuartas partes de la población económicamente activa que trabajará en la primera década del siglo XXI ya se encuentra laborando en las fábricas, oficinas y comercios del país. El futuro económico y social de las naciones e instituciones depende más de la fuerza de trabajo real que de la potencial.

De aquí se infiere que los trabajadores de hoy tienen que realizar los trabajos de hoy y de mañana para que sus empresas, organizaciones y comunidades progresen. Si ellos sólo pueden hacer los trabajos de ayer

sobrevendrá el fracaso más tarde o más temprano. A los trabajadores de mañana le corresponderán entonces estos y otros nuevos retos.

Muchos de los trabajos del futuro tendrán nombres desconocidos, destacándose los relacionados con la informática, los nuevos materiales, el cuidado de los ancianos y el medio ambiente, así como el mantenimiento de máquinas y tecnologías avanzadas.²²

Esta realidad impone, más que una reflexión necesaria, una proyección de trabajo de las instituciones universitarias hacia procesos como el de la educación postgraduada, la enseñanza de adultos a través de sistemas no tradicionales de entrega, la educación no formal y el desarrollo del personal en materia directiva dentro y fuera del puesto de trabajo, así como mediante modelos cooperativos institución - industria - empresas (I\I\E).

De cualquier modo el problema consiste en superar las dificultades en la formación de valores y el desarrollo de aptitudes técnicas, incluyendo las de dirección, en los trabajadores. Asimismo, se trata de desarrollar las habilidades interpersonales y de cultura general, los patrones morales y cívicos superiores en personas que tendrán que operar máquinas sofisticadas y resolver problemas en equipos en favor de sus clientes.

La fuerza de trabajo calificada en la época contemporánea requiere de varias competencias laborales y cualidades personales que la institución universitaria debe dotar primordialmente.

Las competencias laborales son el conjunto de conocimientos y habilidades que son aplicadas al desempeño de una función productiva o de servicios a partir de los requerimientos de calidad esperados por su sector. Las cualidades personales son las características que deben distinguir a los seres humanos como sujetos activos que se desarrollan en interacción con otros sujetos. Estas competencias laborales y cualidades personales son las siguientes:

De las competencias laborales

Tecnología : Operación y producción de tecnología avanzada.

A. Innovación continua en los procesos tecnológicos; comprensión de la intención

tecnológica completa y los procedimientos adecuados.

- B. Operación de tecnologías existentes; mantenimiento y corrección de las desviaciones técnicas en los equipos.
- C. Producción de adelantos tecnológicos para resolver problemas y creación de nuevos productos.
- D. Comprensión de la unidad orgánica de los procesos de diseño - experimentación - resultados y sus aplicaciones, y comercialización del nuevo producto con la intención de reducir el tiempo del ciclo.

Dirección : Organización, planificación y administración de recursos.

- A. Humanos: Compatibilización de los objetivos y evaluación del desempeño.
- B. Materiales: Adquisición, fomento y empleo eficiente de la planta física, maquinarias, materias primas, combustibles, lubricantes y piezas.
- C. Dinero: Diseño y comprensión de presupuestos, registros y controles con orientación a los objetivos.
- D. Tiempo: Planificación y aprovechamiento efectivo del tiempo de trabajo.

Información : Asimilación y manejo de datos e información actualizada.

- A. Adquisición y evaluación de información tecnológica, económica, sobre el cliente y el personal.
- B. Conversión de la información en propuestas de decisiones.
- C. Compartimento de la información con el resto de los implicados.
- D. Empleo de métodos avanzados de procesamiento de información.

Sistema : Comprensión y desarrollo en medio de interrelaciones complejas.

- A. Entendimiento de los sistemas sociales, organizativos y tecnológicos.
- B. Orientación hacia los objetivos del sistema y comprensión de las interrelaciones que se producen en él.
- C. Discernimiento de las tendencias y posibles escenarios.
- D. Construcción de sistemas para un mundo “cabeza abajo.”

De las cualidades personales

- A. Actuación sobre la base de una educación ideopolítica, patriótica y revolucionaria, acorde a los valores y principios éticos de carácter social.
- B. Interpretación de fenómenos y procesos de la realidad y producción de conocimientos. Dominio de un pensamiento y una actitud científicas.
- C. Desarrollo de un pensamiento global y actuación local; proyección estratégica y emprendimiento de acciones tácticas.
- D. Dominio de los elementos básicos de la cultura universal y local. Manejo correcto de la lengua materna, un idioma de empleo universal y el lenguaje de la computación.
- E. Comprensión de la historia y su papel en la contemporaneidad.
- F. Adaptación a la heterogeneidad del trabajo y empleo de la negociación para solventar conflictos o temas divergentes.
- G. Toma de decisiones complejas y solución de problemas de alto riesgo.
- H. Aplicación de una filosofía orientada a satisfacer al cliente, flexibilidad ante los cambios y cooperación con el resto del personal.
- I. Alta capacidad de trabajo combinada con una personalidad y carácter basados en la responsabilidad, sociabilidad, autodisciplina y honestidad.

El profesional más cercano a la condición “integral, multilateral y armónica” en la formación humana se caracteriza por una “formación holística, integradora.”²³ Sólo de esta forma se prepara “al hombre para la vida.”

Ahora bien, ¿cómo se van a mover las instituciones universitarias en este contexto?, ¿Cómo van a prosperar en estas circunstancias y cómo debe reaccionar la dirección universitaria ante un medio con tales exigencias?

Muchos directivos universitarios en particular ante los acontecimientos que se están produciendo en el presente. Esto no sería grave si en todo momento existiera una idea clara de qué se quiere hacer y adónde se quiere llegar, porque a veces saber lo que se quiere es más importante que el plan para alcanzarlo.

Está el caso también de aquellas personas que constantemente miran hacia atrás y viven de glorias pasadas, ya que tal vez les resulte más fácil la recreación

con lo mejor del pasado que el salto arriesgado a determinadas incógnitas de un futuro que aparece más complejo y difícil. De lo que se trata es de pensar hacia delante, esto es repasar los diversos escenarios en que puede verse envuelta la institución universitaria, disponer de amplia información actualizada e interpretarla a su favor, para convertirla en datos y derivar las posibles alternativas de decisión que asegure alcanzar el éxito en cualquier circunstancia.

Definitivamente hay que volver la vista una vez más a la variable *entorno* en su conexión con el acontecer interno de la institución universitaria, con sus recursos humanos y los procesos de docencia, investigación e interacción, las estructuras académico - administrativas y otros.

¿Qué se sabe realmente acerca del *entorno* y cómo pudiera ser caracterizado?

La variable *entorno* refleja el contexto social externo de la institución universitaria, siendo de poco control por esta, pero de gran influencia. La dirección universitaria debe considerar el hecho de que el entorno es sumamente cambiante y complejo, por lo que cualquier esfuerzo para conducir con éxito una institución universitaria exige tomar en consideración la magnitud del impacto del entorno sobre ella y los efectos primarios y colaterales que puede ocasionar.

El cambio se convirtió en el punto de equilibrio dinámico del complicado panorama cotidiano y las modificaciones se producen tanto en el nivel global como de las regiones y territorios particulares, denotando un entrelazamiento de factores políticos, económicos, sociales y naturales, que terminan reflejándose de cierto modo en el comportamiento y accionar del personal de la institución.

Los indicadores más asociados a la variable *entorno* son los de complejidad y movilidad. Por *complejidad del entorno* se entiende la interrelación de un conjunto de factores externos de alto impacto para la institución universitaria (exigencias de sus consumidores, nivel alcanzado por la competencia, volumen de restricciones y limitaciones monetarias, de personal calificado y tiempo). El término *movilidad del entorno*, por su parte, identifica el ritmo en que se suceden los cambios alrededor de la institución universitaria.

Cuando la complejidad y movilidad del entorno son altas no queda más

remedio que trabajar por el logro de la competencia institucional. La competencia institucional es la demostración práctica de las fortalezas de la institución universitaria que le vienen dadas por el grado de introducción de nuevos conocimientos y experiencias técnico – organizativas de carácter educacional fundamentalmente y por el grado de satisfacción de las necesidades y demandas sociales.

Toda imagen prospectiva de la institución universitaria demandará de su dirección, colaboradores y personal una claridad absoluta en relación con los cambios que se están produciendo en ella, así como de la orientación estratégica que se tenga hacia el futuro.

Se deberán observar algunas reglas generales cuyo cumplimiento permite encaminar el curso de la actividad universitaria en medio de las influencias del entorno. Estas reglas sólo pueden ser interpretadas de manera íntegra, dinámica y contextualizada, y están encaminadas a que los procesos de cambio, expresión de la propia dialéctica en el campo de las relaciones sociales, se orienten a fortalecer la ideología y el estado sociopolítico instaurado, no sólo en la sociedad, sino también en las propias universidades.

La dirección universitaria deberá tomar en consideración las *reglas* siguientes:

Primera regla. Los procesos y fenómenos de la vida socioeconómica y de las propias instituciones universitarias están cambiando más rápido de lo que se supone comúnmente. Hoy los eventos están variando vertiginosamente, la gente es otra y los conocimientos sobre dirección también se han modificado sustancialmente. Las personas prefieren ser dirigidas ahora mediante la negociación y el diálogo y no por vía de la autoridad y las órdenes. Los modelos de dirección excesivamente centralizados, por otra parte, van cediendo gradualmente su lugar a modelos basados en la participación y descentralización.

Segunda regla: Si la institución universitaria no cambia rápido no podrá adaptarse. Las instituciones universitarias deben desarrollar aceleradamente su poder de integración al entorno como paso preliminar para evolucionar conjuntamente con las nuevas realidades. Más bien se trata de crear un futuro

institucional desde el presente con ímpetu y determinación. Esto implica redefinir los propósitos institucionales, elaborar una proyección coherente y realista y, por último, consolidar sus valores estratégicos fundamentales; en este sentido se impone cultivar en el personal una mentalidad que propicie convertir con rapidez las debilidades en fortalezas y las amenazas en oportunidades.

Tercera regla: Adaptarse al cambio no significa transformar la realidad. La institución universitaria debe adaptarse a los cambios que son positivos y su conversión organizativa necesita asegurar completamente una adaptación transformadora y revolucionaria. E.J. Varona decía: “Vivir es cambiar... pero cambiar de modo provechoso no es nunca volver hacia atrás...”²⁴

Para evitar un tránsito pasivo a las nuevas tendencias de desarrollo, el personal de la institución universitaria debe entrenarse en áreas relacionadas con la solución creativa e innovadora de problemas y la toma de decisiones en situaciones de contingencia. Visto desde otro ángulo, a las instituciones universitarias se les impone convertirse en “ciudadanos ejemplares” con una perspectiva global, ejerciendo un influjo benéfico en la comunidad donde despliegan sus labores.

Cuarta regla: Los pronósticos y análisis no bastan por sí solos para comprender la realidad que envuelve a la institución universitaria. Hay que escuchar al personal y desarrollar la percepción para captar las señales del entorno aún cuando estas son casi imperceptibles. El asunto consiste en comprender que cuando los problemas son *“estadísticamente significativos, ya son incontrolables”*. Hay que ir al contacto más directo con los estudiantes, profesores y personal de la institución.

Comprender la realidad implica el desarrollo de habilidades para detectar anticipadamente las señales del entorno, la actualización e intercambio sistemático de información, el empleo de técnicas modernas para su tratamiento y su flujo permanente con el personal.

Quinta regla: Comprender el presente de la institución no quiere decir comprender su futuro. La comprensión de las realidades actuales no significa necesariamente el entendimiento de lo que ocurrirá mañana. Tampoco las

experiencias y éxitos del pasado brindan automáticamente respuestas y soluciones a las complejidades del presente, y menos a las del futuro, porque entonces habrán cambiado los contextos, los valores y la cultura de la institución universitaria; ahora mismo se pueden encontrar varias culturas en una misma institución. Así, sólo se podrá desarrollar al personal para el cambio permanente y aún para la eventual resistencia que esta pueda provocar, dentro del único acontecimiento que no cambiará en el futuro de la institución universitaria cubana: el carácter revolucionario y socialista de su existencia.

Sexta regla: La velocidad de respuesta es necesaria, pero no suficiente. Nadie cuestiona la necesidad de actuar rápido; esto es correcto, sólo que hay que hacerlo bien. No hay margen suficiente al error, ya que con la magnitud del cambio también crece el riesgo. Por eso hoy, y en el futuro, los errores que se cometan serán más costosos, porque tendrán mayores implicaciones sobre los recursos humanos y materiales de la institución.

Las personas, el recurso más valioso de las instituciones universitarias, no están al margen de este influjo. Las decisiones que se toman bajo condiciones de incertidumbre tienden a crear a su vez incertidumbre cuando no han sido bien pensadas ni se han valorado los factores de riesgo y los efectos esperados.

Una de las vías más efectivas para disminuir el riesgo aparejado a los procesos de toma de decisiones lo constituye la colaboración activa del personal de la institución universitaria en la solución de problemas, desde el máximo directivo hasta el trabajador de base.

La dirección universitaria debe examinar la posibilidad de extender lo más posible en su dinámica funcional la concepción de la dirección basada en la participación de sus miembros en las decisiones, velando además por convertir esta política en un estilo permanente de trabajo.

Ahora conviene examinar una cuestión esencial: ¿cómo conducir los procesos de cambio en las instituciones universitarias?

Como ha quedado establecido las instituciones universitarias deben cambiar continuamente y esto no es más que adaptarse permanentemente a las nuevas circunstancias de forma transformadora. Para una institución que se

“mueve” con lentitud encontrar el ímpetu necesario para salir adelante suele constituir, como regla, una barrera difícil de superar. Lo mismo ocurre, aunque desde otro ángulo, a las instituciones que funcionan bien, en estas últimas la falla sobreviene cuando las personas cuestionan la necesidad del cambio precisamente en un momento donde lo más aconsejable parece ser no cambiar; quizás lo más difícil de todo sea entender que hay que transformarse en un momento en el cual el trabajo ha venido produciendo resultados exitosos.

De cualquier forma, se plantea el imperativo de tomar conciencia acerca de la necesaria renovación adaptativa y movimiento transformador. Por ello, lo primero es el *reconocimiento del cambio* por parte del personal de la institución universitaria. No se puede pretender avanzar en esta ruta si antes el personal no se ha convencido de esta necesidad y no se debe esperar que alguien cambie si la dirección universitaria no es la primera en hacerlo.

Por tanto, se infiere que la dirección universitaria debe manejar inteligentemente estos procesos cuidando que el cambio no sea impuesto; él debe brotar del interior de la institución, de la comprensión y apoyo de sus directivos, administrativos, docentes, investigadores y estudiantes.

Luego viene la *decisión de cambiar* con todas las implicaciones y consecuencias que de ella se derivan. Esta decisión está determinada por la propia capacidad de la dirección universitaria y garantiza la orientación apropiada de la institución.

La decisión de cambio debe ser equilibrada manteniéndose alejada de efectos perniciosos como los propósitos equivocados, análisis unilateral, asesoramiento ineficaz, situación no madura y falta de integridad en la información, los que pueden producir un riesgo significativo si no se controlan debidamente.

El riesgo de decidir en función del cambio se atenúa considerablemente si la dirección universitaria evalúa las alternativas correspondientes y prefigura los escenarios implicados en las decisiones tomadas. En ningún caso, la decisión eliminará el riesgo implícito en el proceso de cambio, más bien deberá aceptar la realidad de convivir con él y alcanzar el éxito dentro de él.

El *permiso para el cambio* que otorgan los niveles superiores es un requerimiento indispensable de anuencia y compatibilidad con las políticas del sistema universitario u otros estamentos relacionados vertical y horizontalmente con la institución, y crea las condiciones de coordinación propicias para implementar el mismo.

El permiso para el cambio debe estar enmarcado en la observación de la normatividad vigente, los documentos estatutarios y políticas establecidas en el nivel del sistema universitario y de cada institución en particular.

Finalmente, cualquier esfuerzo de la dirección universitaria conducente a acoplar la institución con las corrientes modernas de desarrollo debe desembocar en un proceso de planificación, que a través de un modelo pertinente a las necesidades institucionales sea capaz de brindar el espacio requerido para la ejecución de su núcleo esencial: el *plan de acción*. Este plan de acción deberá ser aplicable y evaluable.

Las barreras más frecuentes que ofrecen resistencia a los procesos de cambio en las instituciones universitarias están determinadas, entre otros, por los factores siguientes:

- *Insuficiente voluntad* de algunos estamentos de la dirección universitaria. No se ha definido una concepción general acerca del trabajo institucional, sus propósitos, funciones y dirección del personal.
- *No se cuenta con el personal técnico* capaz de manejar con efectividad el proceso de cambio y se desconocen las técnicas e instrumentos para llevarlo a cabo.
- *Poca prioridad al desarrollo de directivos y colaboradores* en función del cambio esperado.
- *No se ha creado un buen clima socio psicológico*, ni un ambiente de confianza y buena comunicación interpersonal. Débil socialización y divulgación de los propósitos y características del cambio.
- *No se fomenta totalmente la participación y colaboración* entre todos, ni existe apoyo en el trabajo de grupos. No se favorece regularmente el intercambio de

experiencias laborales.

Una de las dificultades que se presenta frecuentemente a la dirección universitaria en situaciones de cambio es lo difícil de manejar la situación que enfrentan. El problema se vuelve complejo debido a la diversidad de variables interrelacionadas.²⁵

La vía para superar este tipo de problemas pasa directamente por el desarrollo del personal en materia de dirección institucional, donde se abre un espacio al entrenamiento en técnicas para manejar el cambio institucional.

Hasta aquí se ha analizado que la época histórica actual obliga a la dirección universitaria a asumir nuevas concepciones en su actividad, condicionando la necesidad de aplicar modelos directivos que permitan solucionar los conflictos que brotan de la articulación de las demandas internas y externas a las instituciones universitarias. Estas demandas tienen un carácter político, económico, social, ambiental y cultural.

Al propio tiempo la dirección universitaria debe considerar las expectativas y propósitos del personal en íntima relación con los encargos de la sociedad asegurando que las instituciones jueguen un papel social más significativo por la concentración de personal altamente calificado, conocimientos, información, tradición, cultura e infraestructuras tecnológicas modernas que poseen.

1.2 ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA DIRECCION UNIVERSITARIA

El marco contextual anterior mostró al objeto dirección universitaria en su relación con el entorno y se propusieron alternativas para que las instituciones universitarias pidieran acceder a un proceso de adaptación transformadora a las condiciones actuales impuestas por un mundo extremadamente cambiante y complejo.

A partir del presente acápite se vuelve analizar el objeto dirección universitaria, sólo que ahora desde el punto de vista de argumentar la necesidad de asumir un determinado modelo teórico de dirección que tome en cuenta los

análisis observados anteriormente. Se procederá en este caso a valorar si algún modelo teórico de dirección existente permite solucionar el problema científico planteado o si será aconsejable crear un nuevo modelo.

El análisis histórico concreto es una premisa de partida ya que para estudiar los fenómenos de la dirección uno de los métodos empleados es el historicismo, es decir, los eventos se vinculan a las condiciones históricas concretas que los engendraron y se toman en cuenta las relaciones entre el proceso del conocimiento lógico, por una parte, y el progreso histórico de la sociedad en su conjunto y del pensamiento teórico de la dirección por la otra.

El pensamiento teórico sobre la dirección alcanza su máximo desarrollo general a principios del siglo XX, pero sus antecedentes históricos se hallan en diversos escritos de pensadores y obras de antiguas civilizaciones. Por esta razón las etapas fundamentales del pensamiento teórico sobre la dirección se resumen del modo siguiente.

La *primera etapa* está relacionada con el papel que jugaron Egipto, China, Roma y Grecia como grandes imperios de la antigüedad. La Constitución de Chow (China, 1100 A.C.), por ejemplo, establecía un conjunto de reglamentos para la dirección del Gobierno. Estos estaban vinculados con su organización, funciones, relaciones, procedimientos, permanencia, controles, sanciones y ajustes (el Estado podía ser auditado).

En este período sobresalieron especialmente los postulados vertidos por Confucio y Sócrates. El Pensamiento de Confucio (China, 550 A.C.) se adelantaba a su época cuando definía por primera vez las reglas para una buena dirección pública, a saber:²⁶

- Los gobernantes y dirigentes de gobierno deben conocer ampliamente las condiciones del país.
- El gobernante debiera aceptar siempre el *"justo medio"*.
- El *"espíritu público"* es esencial para llevar con propiedad las riendas del gobierno.
- El gobierno debe promover el bienestar económico del pueblo.

- La conducta apropiada de la dirección pública es mantenerse ocupado siempre en ella.
- Debe tenerse especial cuidado en seleccionar funcionarios honrados, desinteresados y capaces.

Se observará que en esta época comienzan a revelarse de algún modo determinadas características vinculadas con la objetividad en la dirección, el equilibrio o “justo medio” en el análisis de las diversas situaciones por parte del directivo y la necesidad de que la dirección promueva el “bienestar del pueblo”, lo cual la haría pertinente en términos sociales.

Para esta época resultan relevantes también las ideas contenidas en la oración fúnebre de Pericles (Grecia, 430 A.C.), al honrar a los héroes de la Guerra del Peloponeso. “...Todos nosotros - sentenciaba Pericles - participamos en la consideración y decisión de políticas públicas, en la creencia de que la discusión no es un obstáculo para la acción, sino más bien que la acción está destinada al fracaso cuando se emprenden actividades que no han sido previamente discutidas en todos los ángulos. Consiguientemente demostramos nuestra mejor iniciativa en lo que hacemos y nuestra más profunda consideración a lo que planeamos.”²⁷

Al margen de las evidentes limitaciones históricas del caso, ya que Pericles convocaba a la participación de la mayor parte de los implicados en la elaboración de políticas públicas cuando sólo un décimo de la población de la sociedad esclavista tenía entonces derechos políticos, lo más significativo es la forma en que desde una época tan temprana se llamara a aprovechar las ventajas que brinda la interacción de las personas en el trabajo, empleando especialmente el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes de carácter general, aportadas en la interacción por cada individuo, para potenciar las posibilidades creativas de él y su grupo.

Ya en la antigüedad se comprendía que el trabajo en grupos elevaba la cinergia y la inteligencia colectiva, por lo que este asunto debía ser atendido particularmente por la dirección. Muchos siglos después, más exactamente en la época contemporánea, aparecería el *boom* del trabajo en grupos, o de la

aplicación de las técnicas de la dinámica grupal, con sus múltiples ventajas asociadas a la búsqueda de criterios, facilidad para la ejecución de las tareas y la implementación del cambio, mejor toma de decisiones y la disminución de los riesgos e incertidumbre, ahorro de tiempo y perfeccionamiento del estilo de dirección.

La paradoja consiste en que aún hoy a dicho asunto no se le brinda toda la atención requerida, lo que evidencia el escaso interés relativo por él, aunque se aprecie una avalancha cada vez más creciente de métodos y técnicas para mejorar tales prácticas. Por otro lado en los fragmentos fúnebres de Pericles se pone de manifiesto la necesidad de enfocar íntegra y sistemáticamente el análisis de la dirección, haciendo una alusión específica a la planificación.

En el recorrido por los antecedentes más remotos del pensamiento teórico de la dirección se encuentran las reseñas del Diálogo entre Sócrates y Nicomedes (Grecia, 400 A.C.), donde se encuentra el germen de lo que siglos después serían los fenómenos conocidos por:²⁸

- La primacía de las habilidades de dirección sobre los conocimientos técnicos.
- La idoneidad en el cargo de dirección.
- Las habilidades de liderazgo ejecutivo.
- El papel del estímulo al personal.
- La universalidad de los principios de dirección.

Resulta interesante como en Confucio y Sócrates - Nicomedes, aún en épocas tan distantes y separadas una de otra, se llamaba la atención sobre el papel de la selección adecuada del personal de dirección, basada en la idoneidad para el puesto. Ellos comprendieron que los destinos de cualquier sistema social dependían de la capacidad, preparación y entrega sin límites de las personas ocupadas en la actividad directiva.

La primera etapa en el recorrido histórico por el pensamiento teórico sobre la dirección ha sido la que menos tratamiento ha recibido en la literatura, aunque

su valor es incalculable para los estudios de la materia al concentrar la génesis de varias tendencias de la dirección que se detectan de forma implícita. Para la propia comprensión de la lógica interna del presente trabajo, especialmente al identificar las relaciones esenciales del objeto dirección universitaria, resultó muy valiosa la aportación contenida en los trabajos y escritos iniciales sobre la dirección.

La *segunda etapa* en el desarrollo del pensamiento teórico sobre la dirección va desde la época medieval hasta la llamada era moderna (1789), donde se destacaron las experiencias de la Iglesia Católica y la Escuela Cameralista, así como el pensamiento de Maquiavelo, los escritos de Montesquieu y los anales de la Revolución Francesa con la aparición del Estado de Derecho.

Durante la edad media descuella la experiencia de la Iglesia Católica, Apostólica y Romana, cuya presencia hasta nuestros días sirve de material de referencia interesante para los estudiosos de la dirección. El privilegio de ser la institución mundial que desbordó los límites del tiempo y las alteraciones políticas y económicas de varias épocas sólo se explica por cuatro razones principales: su gran capacidad de adaptación constante a condiciones disímiles, la forma especial de interpretar y aplicar los conceptos de jerarquía y centralización, la prioridad brindada al adoctrinamiento y la fe, como principios insustituibles de la dirección, y la atención permanente a la superación de su personal y colaboradores.

La Iglesia Católica ha sido siempre una institución con una misión bien precisa, poderes propios y medios para conseguir sus fines. Los textos evangélicos explican de la siguiente manera estas características. La misión de la Iglesia es la salvación de las almas: “Id por todo el mundo y predicad el Evangelio a todas las gentes; quien creyere y fuere bautizado se salvará; quien no creyere será condenado” (Marc., XVI, 15 y 16); los poderes han sido directamente conferidos por Cristo: “Se me ha dado todo el poder en el cielo y en la tierra; id, pues, y predicad a todas las gentes... Quien a vosotros oye, a mí mismo me oye; quien a vosotros desprecia, a mí me desprecia” (Mat., XXVIII, 18, Luc., X, 16).

Los estudios de la Escuela Cameralista, por su parte, constituyen la base del pensamiento científico de la denominada administración pública. La etapa final

de su desarrollo como corriente teórica fue pródiga en aportes, destacándose la formación del núcleo de normas internas de la dirección pública, sobre las que el Derecho Administrativo fundamentara muchos de sus estudios.

Una gran influencia en el desarrollo del pensamiento sobre la dirección, principalmente en la denominada administración pública, la ejerció la teoría liberal de los tres poderes, de Ch. L. Montesquieu. Esta teoría, expuesta en su obra “El Espíritu de las Leyes” (1748), señala la posibilidad de consolidar la monarquía constitucional de la burguesía francesa de mediados del siglo XVIII a través del establecimiento de tres poderes: ejecutivo, legislativo y judicial. La concepción trilateral del poder mantiene su vigencia hasta nuestros días.

La *tercera etapa* del pensamiento teórico de la dirección se ubica en la era moderna con el surgimiento del capitalismo monopolista a finales del siglo XIX y la revolución socialista de octubre en Rusia en 1917, en los nombres prominentes de F.W. Taylor (1856-1915), H. Fayol (1841-1925) y V.I. Lenin (1870-1924).

A finales del siglo XIX comienzan a producirse cambios muy importantes en las fuerzas productivas de la sociedad capitalista provocando modificaciones en la estructura de su industria. En medio de estas condiciones surge el monopolio capitalista, como la empresa que concentra gran parte de la producción, el capital y los beneficios provenientes del trabajo asalariado.

Las modificaciones socioeconómicas provocaron a su vez la aparición de una serie de corrientes teóricas en todos los campos de la actividad humana, dentro de la cual sobresalió la relacionada con la dirección empresarial e institucional que reflejaban las realidades de la nueva época.

F.W. Taylor fue el fundador de la llamada Moderna Dirección o Escuela “Clásica”. En el *taylorismo* sobresalen dos fases; la primera se vincula a su obra “Administración de Oficinas” (1903), donde se exponen por primera vez los principios de la racionalización del trabajo basados en los estudios de tiempos y movimientos.

La segunda fase de F.W. Taylor se sintetiza en su libro “Principios de la Administración Científica”²⁹, en el cual define los principios de la organización industrial, los métodos y tiempo de trabajo, las operaciones y costos, la jefatura,

las relaciones con los trabajadores y los salarios.

Las ideas de F.W. Taylor tuvieron una rápida asimilación por los grandes consorcios industriales de la época y tuvieron éxitos relevantes; ellas reflejaron el paso de la sociedad a una especie de mecanización de la dirección y a una especialización excesiva del trabajo que eventualmente condujo al desconocimiento de la dignidad y los valores humanos.

Sin embargo, el hecho de enfocar los conceptos solamente en el nivel de taller le impidió a F.W. Taylor ver la necesidad de destacar y utilizar los principios de la dirección a todos los niveles y funciones de la empresa. Este estudio incompleto de la organización evidenció una falta de validez científica.

En el caso de H. Fayol, la dirección significaba ante todo previsión, organización, mando, coordinación y fiscalización. Con su tesis se sentaron las bases para lo que posteriormente se denominaría en la literatura las *funciones generales de dirección*.³⁰

H. Fayol desarrolló la teoría de los principios de dirección, entre los cuales señaló la división del trabajo, autoridad, disciplina, unidad de mando y de dirección, la subordinación de los intereses particulares a los generales, remuneración, centralización, jerarquía, el orden, la equidad, estabilidad del personal, iniciativa y la unión del personal.

Lo más notable en H. Fayol fue su aporte a la construcción de la primera teoría integral sobre la dirección en el nivel de empresa.

En general, los principales postulados de la Escuela “Clásica” se reducen al siguiente axioma: el comportamiento de la persona y sus incentivos hacia el trabajo se determinan sólo por motivos económicos, específicamente por el interés material. En este sentido, se ignora el factor humano y las motivaciones al concebir al hombre, no como sujeto, sino como “factor de producción” o “máquina con vida.”

Esta Escuela siguió un enfoque estrictamente formal hacia la organización de los diversos procesos. En la actualidad es imposible dirigir eficazmente sobre la base estricta de las tesis y recomendaciones de la Escuela “Clásica”. No obstante, sus elementos positivos son los siguientes:

- Se fundamentó por primera vez la necesidad de un enfoque científico de la dirección.
- Se formularon principios generales de la actividad de dirección.
- Se estableció el enfoque de las funciones de dirección (enriquecidos en especial por Luther Gulick: *planning, organizing, staffing, directing, coordinating, reporting, budgeting*).³¹

En el primer tercio del presente siglo tuvo un valor teórico y práctico extraordinario la elaboración de las bases de la dirección socialista por parte de V.I. Lenin, sobre todo después del triunfo de la Revolución de Octubre en 1917.

Según Lenin la construcción de la sociedad socialista requiere de una gran capacidad de dirección por parte del partido, los sindicatos y el resto de las organizaciones políticas y de masas para alcanzar el éxito en tareas extraordinarias como la instauración de la base económico material del socialismo, la industrialización del país y la transformación socialista de la agricultura.

Lenin elaboró la teoría acerca de las funciones del estado socialista, entre las que se destacan la dirección de la economía nacional y de toda la sociedad en su conjunto sobre la base del principio del centralismo democrático, el papel de los sindicatos como escuela de dirección en la revolución y los principios fundamentales del sistema de trabajo con los cuadros (directivos). El problema de los métodos de dirección fue otro aspecto abordado por Lenin, sobre todo lo referente al papel del estímulo material y la emulación socialista que vendría a sustituir a la competencia.

El mérito histórico de haber sido el primero en elaborar el enfoque apropiado para el estudio de la experiencia de dirección capitalista desde el socialismo le corresponde a Lenin, el cual conjugaba la crítica de la esencia explotadora de esta dirección con la asimilación de todo lo valioso generado por ella.

A partir de los años '30 se desarrolló la Escuela "Humanística" (de las "Relaciones Humanas" o del Comportamiento Humano), que sustituyó a la llamada

Escuela “Clásica”. La aparición de las concepciones “humanísticas” con cierto grado de coherencia y desarrollo obedece al hecho que para finales de la década de los años ´20 se producen ciertas condiciones a nivel interno y externo del sistema capitalista que obligan a cuestionar la pertinencia del *taylorismo* en esos momentos.

Las principales dificultades del ciclo capitalista se expresaron en las crisis económicas continuas que desembocaron en la gran depresión de 1929 a 1933, en medio de una aguda rivalidad con el sistema socialista que entonces apuntaba relevantes éxitos en la construcción de una sociedad superior.

El fundador de la Escuela “Humanística” fue Elton Mayo, junto a sus compañeros Fritz J. Roethlisberger y William J. Dickson. Luego de intensas investigaciones en la Hawthorne Plant, E. Mayo y su equipo llegaron a las conclusiones siguientes:³²

- El individuo es esencialmente un ser humano cualquiera que sea el ambiente en que se encuentre y sus atributos humanos aparecen en la actividad que él desarrolla por lo que deben ser tomados en cuenta en la conducción de la institución.
- El comportamiento humano depende también de la motivación subjetiva, de las necesidades y valores, y no sólo de los factores económicos como indicaba el *taylorismo*.
- El hombre es un ser social, de donde hay que conocer los valores sociales, los del grupo o grupos con los que él trabaja e interactúa.
- La institución representa la suma de las relaciones entre sus componentes y debe su eficacia a la comprensión de su estructura formal e informal.
- Los cambios en la institución dependen de la influencia que se logre sobre los individuos, alterando sus motivaciones y sentimientos para producir el máximo grado de participación.
- El mejoramiento de la dirección debe abarcar, no sólo los aspectos técnicos y formales, sino también las motivaciones subjetivas y el comportamiento de los grupos en la institución.

El principal postulado “humanístico” afirmaba que la teoría de la dirección debía basarse en los logros de la psicología científica o, lo que es igual, en la atención de los aspectos humanos presentes en la institución; los motivos psicológicos del comportamiento de las personas en su actividad, las relaciones de los grupos, los problemas de conflicto o de colaboración, y el papel de la organización no formal.

La crítica principal a la Escuela “Humanística” se centra en el hecho que tanto en las empresas, como en las instituciones de servicios, no se ha llegado a humanizar realmente las condiciones de trabajo en la forma descrita por los seguidores de esta Escuela.

Quizás las concepciones de corte “humanístico” funcionen más en la teoría que en la práctica, sin soslayar el hecho de que, por un conjunto de razones, algunas tesis asociadas a esta corriente teórica reverdecieron laureles en las obras de destacados autores de finales del siglo XX.³³

Una de las corrientes teóricas sobre la dirección que ha ejercido mayor influencia en las instituciones modernas es la del enfoque burocrático de la organización sustentada por Max Weber, que se desarrolló en los años '40.³⁴

M. Weber definió claramente las características de la organización burocrática del poder, la administración profesional y el personal de la institución. Las características de la organización burocrática de M. Weber se fundamentaron en los postulados siguientes:

- La organización burocrática se basa en primer lugar en la eficacia de la autoridad disciplinada formalmente.
- Todo complejo de normas jurídicas consta en esencia de un sistema de reglas abstractas: la dirección es la actividad que permite la aplicación de dichas reglas a cada uno de los casos concretos.
- La persona que representa la autoridad así constituida ocupa de hecho una oficina, un cargo y está provista de poderes y deberes sancionados por la norma jurídica.

- Las secciones que componen una organización actúan dentro de las respectivas esferas jurisdiccionales que fijan oficialmente su competencia.
- La estructuración de estas oficinas obedece al principio de la jerarquía y, por ello, cada sección de grado inferior permanece bajo el control de la sección que se encuentra en el nivel inmediato superior en la escala jerárquica.
- La ejecución de las funciones de una oficina puede ser de naturaleza técnica y requerir por ello un determinado adiestramiento, de lo que se deriva que sólo los individuos capacitados en esos requerimientos pueden aspirar a dicho empleo siempre que la prueba de contraste de sus específicas cualidades haya resultado positiva.
- Los componentes de una oficina administrativa no pueden disponer de los medios materiales necesarios para desarrollar su actividad como si fueran propios, ya que la propiedad de estos bienes reside en la institución y sus componentes deben responder del uso de dichos bienes.
- Los actos administrativos, las decisiones y cualquier otro tipo de manifestación de voluntad de contenido normativo asumen una forma escrita y como tales deben ser archivados.

El modelo *weberiano* ha sido objeto de muchas críticas, a veces matizadas por los efectos de las malas prácticas de la dirección (reducidas peyorativamente al término de *burocratismo*). Entre las críticas sobresalen las siguientes:

- El alto grado de “impersonalidad” conferido a la organización puede provocar efectos negativos en la cohesión y armonía entre sus componentes, con el consiguiente daño para la moral de los que trabajan en ella.
- Al acentuar la autoridad y jerarquía pierden eficacia los canales de comunicación, sobre todo los informales y los que van hacia arriba, dentro de la organización.
- No sólo se debe recargar la atención en la forma técnica y las aptitudes profesionales, sino también en las aptitudes humanas y sociales del sujeto.
- La confianza excesiva en los reglamentos y formalidades de la organización

puede hacerla insensible a las necesidades de la innovación y conducir a la pérdida de todo tipo de iniciativas.

- Se puede llegar a dar mayor prioridad a las formas y los medios, es decir, al mejoramiento de los instrumentos técnicos y a la estructura formal, que al propio contenido del trabajo, sus fines y funciones.

Después de M. Weber cambió el carácter de los aportes teóricos a la dirección, es decir, escasearon los saltos cualitativos sustanciales en esta esfera y se ha venido notando una especie de “llover sobre mojado”, sin negar naturalmente el resultado del trabajo de varios autores aunque no llegaran a sentar pautas ni alcanzar méritos sobresalientes para establecer una determinada escuela o corriente teórica por no haber revolucionado de algún modo el pensamiento y la práctica de la dirección.³⁵ El cuadro N°4 sintetiza a *grosso modo* el recorrido histórico fundamental del pensamiento teórico de la dirección.³⁶

Hoy las teorías y corrientes predominantes mezclan los aspectos técnicos y sociales, donde estos últimos han reverdecido laureles luego de su época de oro con E. Mayo y su Escuela “Humanística.” Está el caso, por ejemplo, de la teoría de la Excelencia de Tom Peters que durante la década de los ´80 dominó el espectro de las ideas sobre dirección. Según T. Peters los ocho principios básicos para alcanzar el éxito en la dirección institucional son:

- a) Acción, hacer algo, en vez de perder el tiempo.
- b) Estar cerca del cliente, enterándose y atendiendo sus preferencias.
- c) Autonomía y espíritu emprendedor, pensamiento independiente.
- d) Lograr la productividad a través del personal creando la conciencia que sus esfuerzos son esenciales para el buen éxito del trabajo y que ellos habrán de compartir los beneficios que se logren.

Cuadro N°4
ANTECEDENTES HISTORICOS DEL PENSAMIENTO TEORICO DE LA DIRECCION

Fecha	Autor, institución, nación	Aportes
1100 A.C.	China	Organización del gobierno, Servicio Civil, Constitución de Chow

550	Confucio	Reglas de administración y principios de la moral pública
510	Roma	Diversificación del funcionalismo administrativo (oficio, ministerio, comisión)
430	Pericles	Oración fúnebre
400	Sócrates	Universalidad de la dirección
400	Ciro	Principios de unidad de mercado, relaciones humanas, estudio de tiempo y movimiento
350	Platón	Principio de especialización
350	Grecia	Uso de método científico
330	Alejandro el Grande	División entre línea y asesoría
1179 D.C.	R. Fitz- Neal	Control de operaciones diarias en tesorería
1200	Estatuto de Carlo Magno	Delegación de funciones y autoridad. Descentralización
1400	Iglesia Católica	Jerarquización y centralización, adoctrinamiento, preparación del personal
1430	Mercaderes de Venecia	Contabilidad de costos y clasificación de inventarios
1500	Tomás Moro	Renacimiento de la importancia de la dirección
1525	Nicolás Maquiavelo	Liderazgo, estrategia para escalar al poder
1550	Esc. Cameralista. V.Justi (germanos y prusianos)	La más amplia sistematización teórica de la dirección pública
1689	Montesquieu	División tripartita de poderes públicos y su influencia en el desarrollo de la dirección
1789	Revolución francesa	Surgimiento del estado de derecho y de la ciencia del derecho administrativo
1820	George Cuvier	Proyecto para la enseñanza de las ciencias administrativa y pública
1832	Charles Babagge	Enfasis en la división del trabajo, especialización y contabilidad de costos
1900	Frederick Taylor	Estudios de tiempo y movimiento, selección del personal, métodos de trabajo, incentivos, eficiencia, supervisión
1915	Henry Ford	Principios de producción en serie
1916	Henri Fayol	Principios y funciones de dirección
1917	Revolución socialista de Rusia	Propiedad social, regularidades generales de la construcción del socialismo
1930	Elton Mayo	Aspecto "humano" de la institución
1937	Luther Gulick	División del trabajo y planificación
1940	Max Weber	Organización burocrática del poder, administración profesional y personal
1947	Peter F. Drucker	Administración por objetivos, tendencias de la dirección y otros

e) Mantenerse en el asunto que la institución domina mejor.

f) Firmes y con miras a los valores institucionales. Que los directivos permanezcan en contacto con el aspecto esencial del trabajo de la institución.

g) Personal reducido a lo esencial, pocos niveles administrativos, poca gente en los niveles superiores.

- h) Actitud flexible y tensa al mismo tiempo, patrocinando un clima en el que haya dedicación a los valores principales de la institución, combinada con cierta tolerancia para el personal que los acata.

Según la teoría de la Excelencia, la “Tecnología del Liderazgo” consiste en mantener el contacto con los consumidores y proveedores, estimular a los trabajadores e innovar continuamente. En cuanto a la importancia de las personas, T. Peters reflexiona del modo siguiente:³⁷

- Las personas son personas, no miembros del personal.
- Las personas no detestan el trabajo; si se les ayuda a comprender los fines comunes alcanzarán por sí mismos rendimientos sorprendentes.
- Todos tienen necesidades personales de desarrollo y sólo se comprometerán si satisfacen sus necesidades.
- Las personas no pueden ser motivadas, ellas deben trabajar en una atmósfera que favorezca su propia motivación y su valoración personal.
- Las personas deben ponerse a prueba en un clima alegre y estimulante, las recompensas deben estar relacionadas con los rendimientos.
- Cuando se deposita confianza en las personas se atreven a arriesgar. Sólo el riesgo genera crecimiento, confianza en uno mismo y liderazgo.

Para la dirección universitaria muchos de los elementos contemplados anteriormente son válidos. Un mundo exigente como el actual requiere de directivos competentes y la dirección universitaria debe ser una actividad competente en el ámbito de la educación superior. Ella puede rescatar algunos rasgos que se vienen observando repetidamente desde los primeros momentos de la historia de la sociedad humana e incorporarlos directamente a su actividad.

Sin embargo, lo más significativo es que en el recorrido histórico del pensamiento teórico de la dirección se evidencia que la dirección educacional, y su interpretación en el área universitaria en particular, no han recibido un amplio tratamiento en las principales obras ni en la creación científica de autores

destacados en este campo.

Varios autores han reparado implícitamente en esta dificultad. “La dirección como disciplina científica recientemente ha definido un campo particular, el de las instituciones educativas - ha señalado Javier Tolentino (1994) -. Por lo tanto hoy existe la imperiosa necesidad de conducir la escuela a la luz de los aportes de las diferentes ciencias.” Y más adelante subraya: “Las instituciones educativas deben ser conducidas a la luz de los aportes de las ciencias administrativas.”³⁸

Sobre determinados criterios, como los de J. Tolentino, se polemizará en el capítulo siguiente, no obstante ideas como estas no niegan que en el proceso de construcción del conocimiento de la dirección universitaria exista hoy una cantidad de planteamientos epistemológicos que sugieren la existencia de una creciente actividad científica en este terreno. Varios autores e instituciones de reconocido prestigio nacional e internacional vienen estructurando el conocimiento sobre la dirección universitaria fundamentalmente por vía de las experiencias acumuladas y las prácticas más elementales que pueden llegar hasta la formulación de teorías científicas.

En Cuba se observa en los últimos años un crecimiento de la producción de artículos, monografías y textos sobre varios aspectos de la dirección universitaria, provenientes de determinados círculos de actividad científica relacionados con este objeto, tales como los Centros de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) y de Técnicas de Dirección de la Universidad de La Habana (CETED), el Centro Coordinador de Estudios de Dirección del MES (CCED), el Departamento de Dirección Educacional del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” y otros.

La propia actividad práctica no se detiene. Bajo la guía del Ministerio de Educación Superior (MES) conjuntamente con sus entidades adscritas se trabaja desde 1988 en la consolidación de los procesos de dirección universitaria, cuyas experiencias se sistematizan permanentemente. Basta recordar que en este mismo año se incentiva el proceso de perfeccionamiento de la dirección con la introducción de los planes de estudios C, que destacaban el papel rector de los objetivos, la sistematización de los procesos universitarios, el mayor peso de las

habilidades prácticas y profesionales, así como el perfil amplio del egresado.

Más tarde, en 1990 surgió el Programa General de Administración por Objetivos (APO) para los Centros de Educación Superior, el cual pretendía superar un conjunto de deficiencias que lastraban el normal desenvolvimiento y desarrollo de algunas instituciones universitarias cubanas, entre las cuales se señalan ciertas tendencias al “burocratismo” de profesores y directivos, insuficiente capacidad de solución de problemas específicos, barreras a la innovación educativa, dificultades en el dominio de habilidades prácticas y profesionales en los egresados, en el dominio del idioma extranjero y la formación cultural integral general, críticas que había realizado el compañero Fidel Castro en el marco del 3er Congreso PCC celebrado en 1985.³⁹

Se trataba de superar problemas reales y concretos, como los del carácter estrecho del especialista, formación alejada de la actividad social, sistematización en la formación de posgrado y otros problemas, cuya solución pasaba por el nivel de dirección y organización del sistema de educación superior en su conjunto.

Muchas de las propuestas del Programa General APO del MES para ser aplicado en no menos de cinco años de forma flexible contenían acciones específicas de dirección universitaria, entre las que se destacan:

- Desarrollo de la dirección participativa y autonomía en cada nivel en el establecimiento de los objetivos.
- Realización de evaluaciones periódicas para medir el desempeño organizacional e individual en relación con los objetivos.
- Definición de una estrategia a largo plazo y por etapas equilibrando e integrando los intereses individuales y organizacionales.
- Estimulación del personal según el desempeño y la contribución al logro de los objetivos.
- Introducción de formas de autocontrol y autodirección sin la pérdida del control organizacional.

Actualmente la mayoría de las instituciones universitarias cubanas aplican

los programas APO propuestos por el MES, así como los enfoques de la calidad total.

Al finalizar este capítulo se ha analizado la dirección y sus retos actuales, así como los principales aportes en relación con los eventos históricos más relevantes. Se llega a la conclusión que el pensamiento teórico de la dirección ha evolucionado constantemente desde las etapas más tempranas del desarrollo de la sociedad humana hasta nuestros días. Sin embargo, el objeto dirección universitaria muestra un tratamiento poco explícito en la bibliografía especializada y en autores relevantes.

Los modelos teóricos analizados no sirven completamente para solucionar el problema científico de la presente investigación, más bien no se encuentran en los anales de la dirección referencias pedagógicas explícitas, por lo que surge la necesidad de crear un modelo acorde a las necesidades que brotan del propio problema.

CAPITULO SEGUNDO:

EL CAMPO TEORICO DE LA DIRECCION UNIVERSITARIA

En este capítulo se valorará si el sistema de conocimientos de la dirección contribuye a solucionar el problema científico de esta investigación brindando un modelo del objeto acorde a las exigencias observadas. Para alcanzar este fin se tendrá que partir de lo general en la construcción de la teoría científica de la dirección universitaria y esclarecer la posición que se asume en torno a su campo

teórico general, los referentes teóricos y metodológicos, así como el sistema de conocimientos al que se subordina lógicamente.

2.1 PROBLEMAS DEL DESARROLLO DE LA TEORIA CIENTIFICA DE LA DIRECCION EDUCACIONAL

Anteriormente se ha visto como el sistema de conocimientos sobre la dirección ha evolucionado desde las etapas tempranas de la sociedad humana hasta la modernidad. No han existido pausas históricas significativas en la conformación de los eslabones de una ciencia que se distingue del resto por su carácter extremadamente complejo e influencia determinante en el progreso de la humanidad.

En ese recorrido se ha logrado sistematizar los conocimientos y experiencias sobre la dirección. Esto se manifiesta a través de tres sucesos notables: la *selección* de los ámbitos cognoscitivos e investigativos sobre la dirección y sus problemas científicos aumentan en cantidad, siguiendo el principio de lograr su unidad más estrecha con la práctica; la *variedad* de temas en discusión científica y la aplicación del enfoque sistémico para desarrollar su cuerpo teórico se expande vertiginosamente y, por último, el *grado de complejidad* de las concepciones, enfoques y métodos que se aplican en el estudio y elaboración de las “teorías” de la dirección muestra una tendencia creciente.

La ciencia de la dirección, sobre todo sus aplicaciones, representa un instrumento indispensable en la actividad directiva que al sustituir la improvisación y la espontaneidad abre un mundo de posibilidades de éxito para alcanzar los fines del sistema social y sus instituciones.

En la producción bibliográfica sobre dirección se cometen como regla dos errores. El primero es que no se utilizan categorías que reflejen el vínculo, la interdependencia y las transformaciones recíprocas de los fenómenos del mundo objetivo de la dirección. Esta situación ha llevado a muchos autores a caer en posiciones idealistas al no comprender que el universo de la dirección está compuesto por una infinidad de fenómenos y procesos individuales, que lejos de

estar aislados, se concatenan los unos con los otros.

El segundo error se encuentra en el sobredimensionamiento de uno u otro paradigma investigativo con sus correspondientes métodos y categorías filosóficas aplicadas al campo de la dirección. Varios autores atribuyen a la deducción una importancia excepcional colocándola por encima de la inducción. Por lo general estos investigadores, casi siempre del mundo occidental, se destacan por el carácter *empírico* de sus trabajos. Otros autores van al extremo opuesto cuando tienden a conceder la prioridad a la inducción, abrazando de este modo las posiciones de tipo *racionalistas*, como sucedía hace pocas décadas con los trabajos de algunos autores del ex campo socialista.

El *empirismo* es una doctrina filosófica que coloca en la experiencia sensorial la fuente única del conocimiento. El materialismo dialéctico ha rechazado la estrechez del *empirismo* porque para investigar y comprender se requiere comenzar a estudiar empíricamente y de la experiencia elevarse a la generalización. Por otra parte el *racionalismo* es la orientación gnoseológica según la cual la razón es la única fuente del conocimiento auténtico. En definitivas no puede haber ruptura entre lo sensible y lo lógico, porque la vía dialéctica del conocimiento de la verdad va "...de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica...", lo cual se debe reflejar de algún modo en la construcción del conocimiento en dirección.⁴⁰

Justamente en el campo de la dirección V.I. Lenin (1921) resuelve el problema de forma magistral y establece las pautas para el desarrollo de sus investigaciones científicas a partir del método dialéctico materialista. En su obra "Una vez más acerca de los sindicatos, el momento actual y los errores de los camaradas Trotski y Bujarin" señala: "Un verdadero *administrador*... sabe que los capitalistas y los organizadores de los trusts, incluso en los países más adelantados, se dedicaron durante muchos años... a estudiar y comprobar su experiencia práctica (y la ajena), enmendando, rehaciendo lo empezado, volviendo atrás y corrigiendo multitud de veces para lograr un sistema de dirección plenamente adecuado a la obra emprendida."⁴¹ (el subrayado es del investigador).

Lenin le confiere un alto valor al conocimiento proveniente del exterior al

sujeto, a la labor de analizar y sistematizar “la experiencia y las costumbres de siglos”, mas no se detiene ahí; el papel activo del sujeto en la creación del nuevo conocimiento se asocia al descubrimiento de las “raíces teóricas” del objeto, para lo cual nos valemos de la lógica dialéctica. Y continúa Lenin: “La dialéctica exige que las correlaciones sean tenidas en cuenta en todos los aspectos en su desarrollo concreto, y no que se arranque un trocito de un sitio y un trocito de otro sitio.”⁴² (el subrayado es del investigador). La ascensión de lo abstracto a lo concreto es el método teórico más general de la investigación científica en el campo de la dirección.

Para ubicar el campo teórico del objeto dirección universitaria se debe partir de comprender el concepto “ciencia”, la cual supone de partida una determinada sistematización de los conocimientos objetivamente verdaderos, por lo que ella representa un sistema de conceptos y categorías que expresan, sintetizan y confirman los resultados del conocimiento de la realidad por el propio hombre.

En una definición temprana sobre la ciencia José Martí afirmaba: “Ciencia es el conjunto de conocimientos aplicables a un orden de objetos íntima y particularmente relacionados entre sí.”⁴³ Aproximadamente cien años después el filósofo búlgaro T. Pávlov (1974) completaba la idea señalando: “La ciencia es ciencia sólo en tanto y en la medida en que es una unidad del sistema (conceptos, categorías y leyes) y del método de conocimiento de un objeto dado o un aspecto de la realidad dado”. Y proseguía más adelante: “La ciencia es una unidad dialéctica entre: 1) el sistema de conceptos, categorías, leyes, etc.; 2) el método del conocimiento y 3) la ligazón con la práctica, como punto inicial, fin supremo y criterio del conocimiento.”⁴⁴

La teoría constituye el eslabón central de la estructura de la ciencia que da cuerpo a su función cognoscitiva. Ella contiene acciones de tipo descriptivas y explicativas que generan *conocimientos empíricos y teóricos*; los primeros son conseguidos principalmente por la vía experimental a través de la observación y los experimentos, y los segundos brotan de la explicación de los hechos tomados en su conjunto al descubrir en los acontecimientos empíricos la acción de las leyes objetivas.

De aquí que el núcleo de la ciencia como sistema teórico sean sus leyes científicas, que reflejan los nexos esenciales y objetivamente necesarios de los fenómenos en un determinado ámbito de la realidad. El carácter sistémico de la ciencia se entiende asimismo como la rigurosa estructura interna, la interconexión de sus elementos en un lugar bien definido en una interacción con la realidad.

En la estructura de la ciencia figuran también las hipótesis, que son las respuestas anticipadas a problemas científicos, conocidos o desconocidos de la propia teoría y la praxis, cuya comprobación en la práctica permite su rechazo o depuración para su posible conversión en teoría.

Sin embargo, un sistema de conocimientos no llegaría jamás a ser ciencia si no es capaz de pasar de lo explicativo a lo propositivo. Es necesario que ella vaya más allá de la predicción y pueda pronosticar los eventos, su comportamiento futuro, las probabilidades de ocurrencia y las alternativas de solución científicas para cada escenario prefijado. Con esto se revalidaría una parte importante de su función transformadora.

No obstante, este ha venido siendo el tratamiento que se le da a la ciencia con un enfoque tradicional. En la actualidad, los métodos cualitativos de investigación científica o, en otros términos, el enfoque “cualitativo” en el tratamiento del proceso cognoscitivo no se fundamenta en hechos, datos o posición imparcial ante el fenómeno de estudio, sino sobre la base de la interpretación y comprensión de la realidad.⁴⁵

Ahora bien, ¿qué ocurre en el caso de la dirección? Ante todo se debe esclarecer que para comenzar una investigación en este terreno se debe considerar la validez del principio lógico – dialéctico sobre las relaciones intersistemas teóricos, es decir se tiene que analizar la ciencia en sus dos niveles de relaciones, tanto general como particular.

La dirección es una *ciencia general* que refleja el hecho de ser un proceso inherente a toda actividad social. Desde el punto de vista lógico e histórico la dirección responde a la necesidad del trabajo social y de las relaciones entre las personas. “Todo trabajo directamente social o colectivo en gran escala - apuntaba C. Marx (1867)-, requiere en mayor o menor medida una dirección que establezca

un enlace armónico entre las diversas actividades individuales y ejecute las funciones generales que brotan de los movimientos del organismo productivo total, a diferencia de los que realizan los órganos individuales.”⁴⁶

La dirección en su carácter general estudia un conjunto de leyes asociadas a la complejidad de su objeto. Estas leyes no pueden ser sólo las de la cibernética como se ha afirmado en algunos textos, ya que otros sistemas de conocimientos intervienen en la teoría científica de la dirección vistas desde un plano general. Tampoco se debe negar absolutamente el papel de las leyes de la cibernética, las cuales tienen un carácter antientrópico y son las de homeostasis, unidad información – regulación, orientación a un fin concreto, las conexiones inversas, la correlación fines – funciones y funciones – estructura. Y aquí salta la pregunta: ¿Cómo estas leyes reflejan explícitamente, por ejemplo, el papel del sujeto en los procesos de optimización de los sistemas? Este aspecto no queda claro.

Es evidente que sólo se pueden tomar aquellas leyes que no entran por su naturaleza en el objeto de alguna de las ciencias existentes. La propia teoría general de sistemas confirmó que el todo tiene sus leyes que no se reducen a las leyes de los componentes que lo integran, las leyes del todo constituyen precisamente el contenido de la ciencia de la dirección, vistas como un fenómeno social íntegro, complejo y concreto. Las nuevas cualidades del sistema de dirección brotan de la unidad de lo auténtico y lo creador, como la síntesis de todas las funciones y estadios del proceso en interrelación continua entre lo investigativo, informático, socio psicológico, educativo, económico, organizativo, técnico y legal.

Las leyes de la dirección estarían conformadas por los nexos internos, esenciales, estables y reiterados que se producen entre los elementos y procesos de la formación, construcción y funcionamiento de los diversos sistemas de dirección. Se estaría en presencia de “*leyes de la síntesis*” y, por tanto, de un proceso de dirección sustentado en tales leyes que han brotado de la interacción de todos los fenómenos que tienen asociaciones con este proceso.

El mérito histórico de haber sido el primero en enriquecer la idea sobre la existencia de leyes sintéticas especiales de la dirección corresponde a Gabril J.

Popov (1970),⁴⁷ destacado especialista ruso que asestó un rudo golpe a los partidarios de asociar el objeto de la dirección sólo al estudio de las relaciones económicas o de otras áreas específicas.

G.J. Popov demostró que la ciencia está llamada a estudiar todo el conjunto de relaciones y no sus partes por separado. Lamentablemente, la posibilidad real de existencia de leyes propias de la dirección como un todo no se acompañó de una propuesta específica de su contenido y denominación. Hasta el presente no se han descubierto aún estas leyes ni se han determinado su sistema y el mecanismo de actuación. La ética científica del especialista ruso se revela cuando se refiere a la impronta de asumir “la tarea del descubrimiento de las leyes de dirección.”⁴⁸

Donde mejor se revela la insuficiencia que ocasiona la indeterminación de estas leyes es en la teoría de la organización. En este campo, salvo determinados sectores concentrados en las áreas de ingeniería de sistemas y la cibernética, el atraso es aún mayor. “Las técnicas de organización que aplicamos a nuestras reformas administrativas - al decir del connotado especialista chileno Carlos Matus (1985) - carecen de ciencia positiva que las apoye. Por lo general ignoramos las leyes que rigen los procesos de organización, y simplemente hemos adoptado técnicas normativas de organización.”⁴⁹

Estas técnicas, por demás, contribuyen a racionalizar procesos organizativos, optimizar procedimientos y aplicar métodos útiles para el rediseño institucional. Pero, razonando con C. Matus: ¿qué base científica tiene todo esto?, ¿Cómo se puede fundamentar una determinada estructura organizativa?, ¿Qué descentralizar y qué concentrar?, ¿Pueden ser las leyes reemplazables por normas y procedimientos?. En síntesis, la cuestión es ¿cuál es la *ciencia* que está detrás de esto y dónde están sus leyes determinantes?

En los años noventa el *boom* en materia de mejoramiento del diseño institucional, a diferencia de la década anterior con el control total de calidad, lo estuvo exhibiendo la reingeniería de procesos, aplicable también como concepto a las instituciones educacionales. Aún cuando los resultados hayan sido positivos en algunos casos, es difícil distinguir detrás de estas prácticas un basamento

científico, apoyado en un cuerpo consolidado de leyes. Es como si se practicara la medicina sin la biología y la química, y ese es precisamente la encrucijada en que se encuentran, no sólo las teorías de la organización, sino también la dirección como ciencia en general.

Para abordar este asunto hay que partir directamente de los propios fundamentos filosóficos presentes en la dirección, relacionados con el materialismo dialéctico como método general del conocimiento científico. El aporte principal que la filosofía hace a la ciencia general de la dirección se relaciona con la *dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo*, lo que le brinda el argumento para identificar su lugar como ciencia y el basamento para concebir el objeto de una manera tan amplia.

La dialéctica de lo objetivo y subjetivo tiene alcance rector y valor metodológico en el estudio de las leyes de la dirección, donde se vislumbran al menos cinco campos generales que reflejan su evolución y movimiento de una manera esencial, estable y repetida, pudiendo constituir las plataformas sobre las que se logren identificar con mayor claridad estas leyes. Estos campos brotan de las realidades percibidas y demostradas a lo largo de la historia de la dirección, y no al revés; de modo que ellos niegan la espontaneidad y la dispersión, alzándose en condición para el desarrollo ulterior del propio fenómeno.

Las leyes de la dirección deben reflejar la interacción de los elementos objetivos y subjetivos del fenómeno y expresar el carácter dinámico, sistémico, integrado, diferenciado y racional de la dirección.

El descubrimiento de las leyes de dirección como un todo reclama el empleo del método general de la investigación científica, el materialismo dialéctico, apoyándose en toda una gama de técnicas y procedimientos de carácter empírico y teórico, proporcionando indicadores en cuanto al empleo de sus conclusiones en la actividad práctica directiva.

Gracias al empleo de estos métodos la dirección como ciencia general ha logrado disponer de un sistema de conocimientos producidos y atesorados por el hombre en cada momento de la conformación de esta ciencia. En el capítulo primero se mostró una síntesis de lo más notable en la evolución histórica del

pensamiento teórico de la dirección. Al propio tiempo se ha podido describir y explicar variados fenómenos, manifestado en la abundante cantidad de material escrito en el marco de las tendencias y corrientes teóricas del siglo XX: economicistas (*taylorismo* y *fayolismo*), “humanísticas” (Escuela de las “relaciones humanas”) y organizativas (burocracia).

La ciencia de la dirección formula las principales regularidades del funcionamiento y desarrollo de su objeto. Un ejemplo lo muestran los estudios de G.J. Popov, el cual brindó particular atención a la teoría general de la dirección. Del mismo modo se trabaja en la elaboración del aparato categorial – conceptual (dirección, administración, gestión, autoridad, poder, decisiones, liderazgo, etc.), con la ayuda de los procedimientos de la lógica formal y dialéctica.

No ha escapado a la atención de la dirección como ciencia general el análisis teórico del presente y la previsión del futuro, así como la predicción de nuevos fenómenos o la existencia de hechos no estudiados todavía por ella. Cada vez es más importante el valor de los estudios prospectivos para cualquier análisis de la dirección y crecen en importancia términos como los de tendencias, escenarios y supuestos.

Ya se ha visto que la dirección en su carácter general refleja el hecho de ser inherente a toda actividad social. Esta lógica permite ver el todo, lo que existe en común entre los diferentes fenómenos directivos, pero también vela lo particular, lo concreto. Es por esta razón que a la dirección hay que concebirla también y al mismo tiempo como una *ciencia de aplicación*, donde se manifiesta de un modo más concreto el contenido propio de un objeto determinado.

Si antes se ha asociado la dirección al proceso de las relaciones sociales, lo cual constituye lo general; ahora se debe afirmar que la dirección no puede existir sin contenido, sin una forma concreta de manifestación. Por ello a la dirección como regla se le pone “apellidos”: dirección política, dirección económica, dirección cultural, dirección de la cultura física y el deporte, dirección educacional, etc. Todo depende del contenido que asume la dirección.

En el universo de la formación humana el contenido de la dirección lo constituye la educación, vista en este nivel de análisis como fenómeno y proceso

social; dicho en otros términos, la dirección se revela aquí como una propiedad inherente a la educación. Cuando se afirma que la educación es el contenido de la dirección significa que se está en presencia del aspecto más importante del objeto, lo que caracteriza su esencia íntima y, como tal, asume una prioridad respecto a la forma.

En este sentido la dirección educacional se subordina en última instancia al proceso educativo y, por tanto, al objeto, leyes y regularidades de su ciencia, a sus referentes teóricos y metodológicos principales. El planteamiento sobre el carácter primario de la educación con respecto a la construcción teórica en la dirección educacional tiene un valor metodológico significativo al establecer que esta sólo tiene sentido si se relaciona íntimamente y responde al objeto de estudio de la pedagogía, que es decir al proceso de formación integral de las personas.

La pedagogía como ciencia se presenta como la síntesis integradora de otras ciencias y disciplinas científicas, como la filosofía, sociología y psicología educativas. Aún en el caso que se parta del supuesto acerca del carácter subordinado de la dirección a las denominadas “ciencias de la educación”, allí volvería a aparecer la pedagogía ocupando nuevamente el lugar central dentro de estas ciencias, con el papel del proceso docente – educativo y el rol del maestro como su guía principal al cual se subordina todo en materia de educación y formación.

En otras áreas de la actividad humana, allí donde por un conjunto de factores objetivos se desarrollaron más rápidamente las concepciones teóricas de la dirección (el caso del área económico empresarial, por ejemplo), se aprecia más claramente como el contenido de su ciencia determina el objeto y método de estudio de la dirección. En el anexo N°1 se reflejan los criterios de varios autores nacionales y extranjeros sobre el objeto, método y leyes de la dirección en varios sistemas teóricos. Resulta obvio que estos autores al analizar la dirección toman los referentes teóricos principales de sus diversas ciencias concretas.

El hecho de demostrar que la dirección educacional se subordina en última instancia al objeto de estudio de la pedagogía como ciencia evita tener que ir “forzosamente” a la experiencia de la dirección empresarial para asimilar lo más

avanzado que ocurre allí con propósitos de incorporación y adaptación en un área tan especial y sensible como la educación. En este aspecto es necesario detenerse y reflexionar un poco más.

Las teorías avanzadas en la dirección provienen de las prácticas de éxito de instituciones de los más diversos campos, muchas de las cuales son ciertamente empresas orientadas al mercado. Sin embargo, las instituciones exitosas del sector de los servicios, entre los que se cuentan las educacionales, poseen las mismas características que distinguen a las entidades triunfadoras en la época actual.

M. Maidique y R. Hayes (1992), dos prestigiosos especialistas norteamericanos en temas de dirección, condujeron una investigación durante dos décadas con una amplia muestra de firmas de alta tecnología en las industrias biotecnológica, de semiconductores, computadores, farmacéutica y aeroespacial.⁵⁰ La interrogante que los guió en su estudio fue: ¿cuáles son las estrategias, políticas, prácticas y decisiones que conducen a la dirección exitosa?

Los investigadores demostraron que ninguna institución de servicios que maneja conocimientos e información tiene el monopolio del éxito, que detrás de este la fuerza impulsora de muchas de ellas radica en un liderazgo ejecutivo fuerte, es decir, una dirección competente.

Aceptando la dirección competente como dada, los investigadores trataron de entender qué estrategias y prácticas directivas podían reforzarlo. Al final observaron seis temas básicos que contribuyen al éxito:

- a) *Orientación del esfuerzo.* Las instituciones del conocimiento y la información exitosas suelen tener productos estrechamente relacionados, investigación y desarrollo concentrado, y prioridades firmes.
- b) *Adaptabilidad.* Un campo bien definido de tareas está equilibrado con la capacidad y la voluntad de emprender cambios grandes y rápidos si es necesario. Esto requiere mucha flexibilidad institucional.
- c) *Cohesión institucional.* Un factor crítico de éxito es la capacidad integradora de la institución. Esto es intensificado por buenas comunicaciones, la rotación de

cargos, la práctica de integrar roles (tales como equipos multidisciplinarios para proyectos, grupos para tareas especiales y estructuras matriciales), empleo estable y entrenamiento intensivo.

- d) *Cultura institucional*. Las instituciones del conocimiento y la información exitosas cultivan características que promueven la aparición de agentes internos de cambio.
- e) *Sentido de integridad*. Las instituciones del conocimiento y la información exitosas revelan un compromiso con las relaciones a largo plazo, ya que su objetivo es mantener asociaciones estables con todos sus partícipes (por ejemplo trabajadores, consumidores, comunidades locales, etc.).
- f) *La dirección superior está "en la cosa"*. Los altos directivos de las instituciones del conocimiento y la información exitosas están hondamente involucrados en el proceso de su conducción.

No sólo en el campo de la alta tecnología y en las experiencias de las naciones avanzadas se pueden encontrar ejemplos ilustrativos sobre la dirección competente. En instituciones educacionales de nuestro país también es posible visualizar varias experiencias que incorporan fenómenos que han tenido un desarrollo superior en otras áreas sociales y se han enriquecido con la propia práctica de la dirección educacional. Muchas de estas experiencias se pueden hallar en círculos infantiles, escuelas especiales, centros de enseñanza media y media superior e instituciones universitarias.

La cuestión de la dirección competente en las instituciones educacionales, no radica en que si tales atributos provienen o no de la teoría y práctica desarrollada en otras áreas, sino en la capacidad real de estas instituciones para trabajar sobre la base de los parámetros contemporáneos de competencia en una ligazón muy estrecha y hasta de subordinación a los principales aspectos teóricos que brotan de su propio objeto: la pedagogía.

Hasta ahora ha existido el mito que la dirección educacional debe estar siempre abierta a las lecciones provenientes de la empresa. En realidad la empresa tiene mucho que aprender de la dirección educacional competente.⁵¹

¿Qué puede enseñarle la dirección educacional a las empresas productivas, comerciales, financieras o de cualquier otro tipo?

Primero, *la dirección educacional tiende a ser más consciente acerca del dinero y el presupuesto que las empresas*. Ya se sabe que a las instituciones educacionales les resulta demasiado difícil disponer de mayores asignaciones presupuestarias y siempre tienen menos de lo que necesitan. La perspectiva concibe incluso un ambiente de mayores necesidades y menos recursos.

Pero la dirección educacional no basa su estrategia principal en el dinero, ni tampoco lo pone como centro de sus planes. Cuando las empresas comienzan su planificación con resultados financieros, las instituciones educacionales lo hacen con su misión social expresada en términos de enriquecimiento humano y técnico - profesional.

Más bien una de las tareas que se presenta ahora a la dirección educacional en determinados niveles es la de orientar a su personal en la generación de fuentes alternativas de financiamiento. Las vías fundamentales para la ejecución de esta idea se relacionan con el aprovechamiento óptimo, cuidado y protección de los recursos disponibles, así como el funcionamiento en términos de racionalidad académica y económica.

Por otro lado hay que identificar los puntos fuertes generadores de recursos y definir las correspondientes estrategias que estarían vinculadas con la producción de artículos de alta demanda popular, la contribución a la ejecución de programas agroalimentarios, la colaboración con centros de investigaciones científico - técnicas en los territorios, la comercialización del producto educacional en el mercado, el empleo efectivo de las donaciones provenientes de la cooperación técnica internacional, la asistencia técnica y el endeudamiento.

Las instituciones educacionales, a diferencia de la mayoría de las empresas, comienzan su acción por la sociedad, la comunidad y su gente, es decir, por los que serán sus consumidores y no por su interior, o por la propia entidad y sus resultados financieros. Esto les confiere una ventaja por la experiencia que acumulan en su actividad de relacionamiento con la sociedad; son escasas aún las empresas que cuentan con órganos de “interacción social.”

La dirección educacional puede mirar mejor hacia afuera por la propia naturaleza y sentido de existencia institucional.

Hay que tomar en cuenta además que *el “lado humano” de la institución educacional siempre ha estado presente en su dirección,*⁵² no así en la empresa que comenzó a reparar con fuerza en este aspecto a partir de las investigaciones de E. Mayo y su equipo en la Hawthorne Plant, donde se reconoció que los empleados eran personas con sentimientos y motivaciones, las que a veces influían más en ellos que los resortes económicos que la empresa les proveía.

La cuidadosa logística destaca también a la dirección educacional sobre la empresa; los procesos de enseñanza y aprendizaje continuos tan demandados hoy por casi todas las organizaciones son “el pan de cada día” y una fortaleza de las instituciones educacionales. Téngase en cuenta que a diferencia de las instituciones educacionales las empresas manifiestan la tendencia a convertirse en “instituciones que aprenden”, priorizando la capacitación, sólo a partir del último cuarto del presente siglo. Para la empresa tanto la instrucción como la educación representan un medio para alcanzar un fin mientras que para la escuela este proceso significa el fin en sí mismo.

La dirección por objetivos y el autocontrol son más idóneos e identificables con la actividad de las instituciones educacionales que con las empresas. Con los enfoques de objetivos funcionan, no sólo los directivos, sino también los profesores e investigadores, por lo cual las habilidades desarrolladas en estas áreas se encuentran extendidas y entronizadas en su práctica cotidiana.

Las altas exigencias y responsabilidades, así como la capacidad para rendir cuentas de su desempeño y resultados, constituyen otros atributos dignos de destacar de la dirección educacional.

Finalmente, la dirección educacional tiene un trecho adelantado en lo que respecta al trabajo constante con el conocimiento, la información y el manejo del personal altamente calificado. Es cierto que los directivos educacionales actúan con menos pragmatismo que los empresarios, pero en cambio sobresalen por su *preparación general y nivel de desarrollo.*

¿Qué necesita la dirección educacional?. Ante todo una estructura de

dirección clara y en pleno ejercicio, con un liderazgo y una misión precisa que fije los objetivos estratégicos y las guías para la acción. La dirección educacional necesita definir con claridad y a todos sus niveles los resultados que busca obtener y el camino idóneo para llegar a ellos. Necesita un plan de acción que gire alrededor de actividades y tareas coherentes, retadoras y atractivas.

Se requiere también una dirección totalmente adaptativa que supere la extendida costumbre de pensar en términos de escenarios únicos cuando se demanda capacidad para la proyección estratégica, actuación táctica en función de la estrategia y pensamiento en términos de escenarios múltiples, toda vez que no se cuenta con un diseño previo sin posibilidades de riesgos o errores y surgen muchas sorpresas e imprevistos ya que la operatividad cotidiana marca la pauta a seguir.

No debe existir tampoco el prejuicio para ir a la confluencia con otros sistemas teóricos para extraer las experiencias más avanzadas e incorporarlas creadoramente en la teoría y práctica de la dirección educacional. La síntesis de los sistemas teóricos, que reflejan diversas facetas de la realidad, se hace una necesidad impostergable e incluso una de las formas del desarrollo de los conocimientos ya que cada vez más crecen los problemas que sólo tienen solución con los recursos de distintas teorías y disciplinas científicas en su integración.

Paralelamente, como ha sido señalado antes, se debe romper la tendencia que ha existido por momentos en ciertos núcleos de especialistas a asimilar *cuasi* automáticamente lo que ocurre en otros ámbitos, sobre todo en los empresariales, con fines de adaptación en la dirección educacional, porque esta tiene una capacidad propia que mostrar a aquellos, así como experiencias suficientes que se fueron acumulando históricamente producto del trabajo directo con las personas, sin una mediatización por productos en forma de tecnologías o materias primas como ocurre en la empresa.

Lo más importante hasta aquí es comprender que la dirección educacional se encuentra en una relación de dependencia con respecto a la pedagogía como ciencia, la cual que le brinda los referentes teóricos y metodológicos para su

construcción teórica. En el plano práctico esta idea fue interpretada brillante por Lenin cuando afirmó: “La misión de la nueva pedagogía consiste en vincular el ejercicio del magisterio con la tarea de la organización socialista de la sociedad.”⁵³

2.2 REFERENTES TEORICOS Y METODOLOGICOS PRINCIPALES DE LA DIRECCION UNIVERSITARIA

En este capítulo se ha venido empleando el término Dirección Educacional y conviene esclarecer el contenido de este concepto, lo cual permitirá captar los caracteres generales y esenciales del fenómeno directivo en el universo educacional como forma del pensamiento humano, expresando un determinado nivel de generalización de una masa de hechos aislados que se producen en este campo. El mismo hará abstracción de los elementos fortuitos y de las propiedades no esenciales que ocurren en el fenómeno directivo para concentrarse en las nociones que reflejan las relaciones y los caracteres esenciales, fundamentales y decisivos.

La dialéctica materialista exige que este concepto sea flexible y dinámico, dado que el propio fenómeno directivo es sumamente cambiante, sólo así se podría reproducir más o menos fielmente esta porción de la realidad.

La dirección educacional es el proceso social para alcanzar, a partir de una determinada previsualización del futuro, las metas fijadas, las formas de involucrar a los participantes en su ejecución y las vías para institucionalizar los cambios producidos en la formación de las personas.

Este concepto tiene un carácter general ya que opera en nivel de la dirección como ciencia de aplicación y es válido para todo el proceso de educación, escolarizado o no, sistematizado o no, donde el proceso es guiado por el maestro o por otros sujetos (familia, grupos sociales u otras figuras). La dirección educacional como proceso social refleja la síntesis orgánica de: a) los objetivos definidos con acierto; b) las personas que participan activamente en las decisiones; c) los resultados obtenidos que representan la consolidación

permanente del sistema educacional y d) la formación integral de las personas.

¿Por qué a este nivel no se emplean otros términos como *gestión*, *administración*, *gerencia* u *organización*?. ¿Por qué el contenido o la extensión del término es *educacional* y no *educativo* o *escolar*?

Los términos señalados en el párrafo anterior tienen un carácter reducido y subordinado a la dirección educacional. Por gestión se entiende el proceso de hacer diligencias para el logro de algo, sin que quede claro su matiz analítico, reflexivo y filosófico. La administración por su parte se interpreta comúnmente como el manejo de recursos y leyes siendo que estos elementos no garantizan por sí solos el logro de los fines de un sistema de dirección dado. En cuanto a la gerencia esta se identifica con la conducción de una empresa o negocio, o parte de él, con fines predominantemente lucrativos, lo cual se aparta de la esencia de la educación. Finalmente, es preferible emplear el término educacional, porque el educativo sólo destaca una de las dimensiones del proceso docente – educativo, subestimando, o ignorando en el peor de los casos, las dimensiones instructiva y desarrolladora. Por otro lado, el término escolar reduce la dirección al sector escolarizado o sistematizado de la educación.

En ciertos momentos históricos se ha empleado el término “organización escolar”, a veces acompañado de la “higiene”. Este investigador coincide con las posiciones que analizan la organización escolar como la rama de la pedagogía que tiene como fines primordiales dotar de conocimientos en materia de “métodos de dirección del quehacer escolar” y revelar las “particularidades del sistema de dirección de la escuela.”⁵⁴ Estos criterios son válidos reducidos precisamente al empleo de métodos de trabajo y subordinados a la dirección educacional en el área escolarizada.

Un problema lógico en el análisis del concepto dirección educacional lo constituye la determinación de su doble carácter. La dirección educacional tiene un doble carácter, ya que responde a la naturaleza social de la educación, por una parte, y se convierte en actividad laboral independiente bajo el influjo de determinadas condiciones por la otra.

Como expresión de la naturaleza social de la educación la dirección

educacional tiene un carácter técnico – organizativo y, por consiguiente, eterno; como expresión de la actividad laboral independiente manifiesta un carácter socio histórico concreto.

Esta distinción nos permite corroborar a partir de la universalidad de las relaciones pedagógicas, sobre todo en el nivel del proceso docente - educativo donde el maestro juega un papel de guía, que una de sus formas concretas de manifestación lo constituyen las relaciones pedagógicas que se producen en el nivel de la dirección institucional, donde el directivo juega un papel de formación y conducción. Si la figura en el primer caso es el maestro; la figura aquí es el mismo maestro revestido ahora de una cuota de poder para dirigir los destinos de la institución educacional.

Desde el punto de vista genérico el papel directivo del maestro es básicamente una función especial que se desprende de la naturaleza social de la educación, como algo inherente a ella, pero que puede también llegar a ser una función concreta de dirección institucional a partir de una determinada etapa de desarrollo del propio proceso docente - educativo.

Históricamente las relaciones pedagógicas en el nivel de la dirección institucional se separaron de las relaciones pedagógicas que se dan en el proceso docente - educativo cuando la división social del trabajo alcanzó un notable nivel de desarrollo, específicamente cuando la escuela aparece como una institución sociocultural significativa que exigía su dirección desde un centro único para ejecutar las funciones generales que emanaban de los movimientos del organismo en su conjunto, suceso histórico que alcanza su máximo nivel de desarrollo cuando surge el Estado de derecho al fragor de la revolución francesa (1789), donde por primera vez se dirige orgánicamente la educación desde un centro único nacional, como función estatal.

Las relaciones pedagógicas en el nivel de la dirección institucional, a las que se denominarán de ahora en adelante como dirección educacional institucionalizada, constituyen una forma concreta de expresión de la dirección educacional y tienen sentido si favorecen el logro de las metas que subyacen en la base del encargo social asignado a la escuela como institución sociocultural.

La dirección educacional institucionalizada en el universo de la educación brota del desarrollo alcanzado por el proceso docente - educativo y sólo se justifica si está orientada al perfeccionamiento de este proceso, en caso opuesto puede traer aparejado consecuencias contrarias. El “divorcio” de la dirección educacional institucionalizada de los procesos pedagógicos que le dieron vida entraña el peligro que esta se desarrolle con tal grado de independencia que llegue a adquirir un movimiento propio no coincidente siempre con los fines pedagógicos esenciales, cuando la forma puede llegar a encubrir la esencia y los directivos ser dominados por sus propias relaciones formales.

La dirección educacional institucionalizada existe porque existe un proceso docente - educativo que determina como contenido que aquella forma intervenga para evitar la tendencia al desorden y mantener el equilibrio en el mismo. Esta aseveración ubica a la dirección educacional institucionalizada en su justo nivel, ni más ni menos que la dirección pedagógica del maestro en el salón de clases y advierte contra su eventual tendencia a la fetichización.

La dirección educacional institucionalizada puede ser de varios tipos, entre los que se encuentran la dirección preescolar, de educación especial, escolar y universitaria.

En este análisis acerca del doble carácter de la dirección educacional resulta necesario reflexionar en otras ideas. El hecho de que la dirección educacional responda a la naturaleza social de la educación facilita el asomo a las diversas experiencias de éxito o fracaso sin importar mucho de dónde procedan. Al fin y al cabo, en la dirección se deben, entre otras funciones y con independencia de donde y cuando se efectúe, tomar decisiones, facilitar el flujo de información, atender el ambiente socio psicológico, buscar las vías para asumir un liderazgo, perfeccionar las relaciones con los diversos factores del contexto social y priorizar el desarrollo del personal.

Todo lo que signifique mejorar la tecnología de estos procesos redundará en el perfeccionamiento de la propia dirección educacional institucionalizada. De tal modo, por ejemplo, en muy poco se diferenciará el estudio de las condiciones técnicas y organizativas en que transcurre el proceso de planificación del trabajo

en una escuela primaria al de una institución universitaria. En ambos casos y al margen de las contingencias sociohistóricas la dirección deberá asegurar la coordinación de esfuerzos para proyectar la entidad hacia el futuro, habida cuenta de sus propósitos fundamentales, las fuerzas con que cuenta y las características que presenta el entorno. Entonces se podrían emplear técnicas e instrumentos de planificación comunes y hasta adoptar determinadas decisiones estandarizadas que en nada contravendrían las especificidades de cada una de esas entidades.

Otra muestra evidente en este mismo sentido la brinda el proceso de toma de decisiones. Sin ánimos de abrazar una de las tantas metodologías existentes, la experiencia reiterativa y el conocimiento acumulado indican que se deben seguir los pasos siguientes:

1. Identificación y selección del problema.
2. Análisis del problema.
3. Búsqueda de soluciones alternativas.
4. Selección de la alternativa.
5. Organización de la ejecución (plan de acción).
6. Control y evaluación.

La pregunta que procede es la siguiente: ¿A cuál figura de la dirección educacional le corresponde específicamente la “tecnología” de las decisiones? La lógica indica que los aspectos técnicos vinculados a las decisiones son ajenos por completo a las formas específicas en que estos se materializan, porque lo que hacen los directivos educacionales cubanos o extranjeros es básicamente lo mismo, sólo que en marcos distintos, matizados por las relaciones socioeconómicas y de propiedad, las tradiciones, historia y cultura en el cual ellos están profundamente enraizados.

Sin embargo, aunque los individuos producen, actúan y viven en sociedad, y por consiguiente sus condiciones de existencia y desarrollo están socialmente determinadas, los rasgos comunes de los fenómenos se articulan en la realidad de manera muy diversa y se despliegan en un arcoiris de luces multicolores para

resaltar los contrastes de la propia realidad de modos muy específicos.

La dirección educacional no escapa a esta verdad, por lo que su carácter de relación social sólo alcanza cuerpo y sentido cuando sirve de plataforma para considerar lo particular; es decir, al enfocar lo general dentro de lo particular en un contexto histórico determinado. De este modo el proceso de dirección educacional se presenta no de forma terminada, sino que se desarrolla gradualmente, se complica, comienza a cambiar de forma y de acuerdo con esto se desarrolla ininterrumpidamente.

 dirección educacional tiene un condicionamiento histórico concreto lo que le confiere un carácter sociopolítico. Las relaciones que se producen entre los hombres a partir del proceso de dirección se enmarcan en un tipo específico de sociedad y época, por lo que es imprescindible asumir el carácter clasista que encierra el fenómeno para derivar, sobre todo en la práctica, sus obligadas exigencias.

Si se escudriña la historia aparecerán evidencias por doquier. Cuando Juan Amos Comenius libraba una fuerte lucha por convertir a la pedagogía en una ciencia independiente, que destacaba entre otros aspectos la estructuración del proceso docente en la escuela y el papel del maestro como dirigente del mismo, él luchaba también por ideas pedagógicas avanzadas de las cuales era portadora la nueva burguesía en remplazo del decadente estado feudal. Su filantropía, su lucha por las nobles causas de la educación era revolucionaria para aquellos tiempos.

O cuando en la década de los años ´60 en Francia cobraron auge los movimientos Freinet y Lobrot mostrando un creciente interés por los cambios en las estructuras organizativas de dirección, ya que sus seguidores argumentaban que para lograr cambios en la educación era imprescindible la transformación de las propias instituciones educacionales, detrás de estas concepciones (conocidas en la literatura como pedagogía institucional) se sustentaba la sociología revolucionaria desarrollada después de la década de los años ´50 en estrecha relación con sectores marxistas que compulsaban a cambios en las instituciones sociales.

Ya se sabe que la forma va siempre unida al contenido y esa dialéctica

explica por qué en la medida en que se fortalece la capacidad de dirección educacional, a través de políticas oportunas y métodos correctos de trabajo se afianzan cada vez más las relaciones fundamentales de propiedad en cualquiera de sus niveles. Se puede concluir que todo el que desempeña la actividad de dirección educacional es, por naturaleza, un dirigente político, ya que responde a objetivos del sistema social instaurado; si lo hace bien consolida el sistema, y al revés, si lo hace mal lo debilita.

En Cuba el directivo educacional que desempeña con deficiencias sus responsabilidades al frente de una institución o grupo de personas atenta de algún modo contra los intereses sociales y se convierte de hecho en un obstáculo para el logro de los objetivos de la política educacional. El directivo educacional que pretenda fortalecer verdaderamente el sistema social establecido sólo tiene que cumplir correctamente sus funciones, al tiempo de favorecer la presencia de un ambiente apropiado de relaciones interpersonales, basadas en la confianza, justicia y honestidad, priorizando los aspectos relacionados con la estimulación de sus trabajadores entre otras atenciones.

Llegado a este punto corresponde ahora sintetizar el marco teórico de la dirección educacional institucionalizada para lo cual se identificarán su contradicción fundamental, premisas, referentes teóricos, el objeto, las leyes, regularidades y principios de su estudio.

LA CONTRADICCION FUNDAMENTAL DE LA DIRECCION EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADA

Existe consenso en el análisis de varios autores sobre las relaciones entre lo externo y lo interno en el proceso docente - educativo. El Dr. Alvarez de Zayas se ha referido en más de una ocasión a la relación entre el encargo social y el proceso docente - educativo, donde lo social tienen un carácter determinante. Pero es José Martí en su famoso trabajo sobre la Escuela de electricidad en 1883 quien mejor nos expresa esa dialéctica pedagógica cuando señala: "Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al

nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es decir preparar al hombre para la vida.”

Esta relación sociedad – procesos internos refleja desde el punto de vista filosófico la dialéctica entre lo externo y lo interno, mientras que desde la óptica pedagógica la dialéctica entre el encargo social asignado y el proceso docente – educativo.

De la dirección educacional institucionalizada brota un conjunto de contradicciones de cuya solución depende el futuro de la propia institución educacional como organismo sociocultural de primer orden. Estas contradicciones se pueden producir entre los modos de actuación siguientes:

- Las demandas estudiantiles sobre un tipo específico de educación y de los profesores e investigadores que quieren enseñar “sus conocimientos” y hacer “su investigación.”
- Los “intereses en conflicto” de los diversos grupos sociales internos y externos en torno a determinadas cuestiones del trabajo institucional.
- Los ámbitos académico - científico y administrativo - financiero por la vinculación más estrecha del gasto de los recursos a las prioridades institucionales reales.
- Las formas obsoletas y modernas de organización del trabajo del personal que domina conocimientos e información.
- Los esquemas organizativos y las estrategias educacionales.

La contradicción fundamental que sustenta el desarrollo de la dirección educacional institucionalizada parte del mismo principio que establece la relación que se produce entre el encargo social y el proceso docente – educativo y está dada por la unidad dialéctica de la integración al entorno y la estabilidad interna. De la solución que se dé a la contradicción fundamental depende en gran medida la solución del resto de las contradicciones.

La *integración al entorno* está condicionada por la necesidad de asegurar el ajuste de la institución educacional a la naturaleza cada vez más exigente y

compleja de su contexto social externo, a la demanda de demostrar su pertinencia ante la sociedad mediante un funcionamiento superior en términos de calidad y a la necesidad de actuar en un ambiente de internacionalización del conocimiento. Esta integración tiene un carácter transformador.

La *estabilidad interna* por su parte está condicionada por la necesidad de asegurar el funcionamiento relativamente invariable de los procesos educacionales fundamentales en su integración y desarrollo. Este fenómeno tiene un carácter interno y se complementa con la tendencia natural de las personas que componen la institución a sentirse seguras y organizadas.

En medio de un contexto tan cambiante como el que caracteriza actualmente las diversas actividades humanas, entre ellas la educacional, se requiere crear al interior de las instituciones condiciones de seguridad cada vez mayores para preservar su composición. Mientras más crezca la *inestabilidad* del entorno tanto más debe crecer el nivel de *estabilidad* de la institución a partir de una acción directiva competente.

Algunos autores refiriéndose al tema de las contradicciones de la dirección educacional advierten otros tipos de relaciones, más que diferentes unas de otras, complementarias entre sí. Los especialistas cubanos A. Vega (1997) y R. De la Peña (1997) se refieren especialmente al caso de la educación superior. El primero de ellos plantea las contradicciones que se producen “en las formas tradicionales de dirigir y las necesidades que emanan de los cambios políticos, económicos, científicos, físico- ambientales y sociales en las universidades cubanas.”⁵⁵ El segundo autor, por su parte, señala la contradicción que se produce “entre la universidad como institución social encargada de formar profesionales capaces de transformar la propia sociedad y la falta de recursos materiales y financieros para tales fines...”⁵⁶

En ambos casos se refleja de forma evidente la dialéctica entre lo externo e interno en la dirección educacional en el nivel universitario.

Por premisas de la teoría científica se entienden aquellas proposiciones aprobadas anteriormente, o dadas como ciertas, que sirven como base a determinados argumentos para la problematización del objeto de estudio dado.

Las premisas de la dirección educacional institucionalizada son las siguientes:

- a) La dirección educacional institucionalizada se subordina en última instancia al contenido de la educación, al objeto de estudio y a las leyes de la pedagogía como ciencia.
- b) La dirección educacional institucionalizada construye su teoría dependiendo de forma directa de los referentes teóricos y metodológicos de la pedagogía como ciencia.
- c) La dirección educacional institucionalizada es el proceso social para alcanzar, a partir de una determinada previsualización del futuro de la institución educacional, las metas fijadas, las formas de involucrar a los profesores, alumnos y resto del personal en su ejecución y las vías para institucionalizar los cambios producidos en la formación integral de los participantes.
- d) La dirección educacional institucionalizada responde a la naturaleza social de la educación, por una parte, y es una actividad laboral independiente por la otra.

REFERENTES TEORICOS DE LA DIRECCION EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADA

Los referentes teóricos expresan la relación, dependencia o semejanza de un sistema de conocimientos respecto a otro. Para determinar los referentes teóricos fundamentales de la dirección educacional institucionalizada provenientes de la pedagogía como ciencia se han asumido como principios de clasificación las propias funciones de la ciencia y sus componentes más importantes: objeto (referente 1), leyes (referente 2), método (referente 3) y principio (referente 4). Estos referentes se muestran en el cuadro N°5.

Cuadro N°5 REFERENTES TEORICOS DE LA DIRECCION EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADA

REFERENTES TEORICOS DE LAS CIENCIAS PEDAGOGICAS	APLICACION EN LA DIRECCION EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADA (DEI)
1. El objeto de estudio de la pedagogía como ciencia: el proceso de formación integral y permanente de las personas.	El fin último (objeto) de la DEI consiste en la optimización del proceso de formación integral y permanente de las personas.
2. El carácter rector de los objetivos, como categoría que expresa la necesidad social y determina el desarrollo del proceso – docente educativo (PDE).	La fijación, interrelación y medición de objetivos a todos los niveles de la DEI orienta y articula las actividades y tareas institucionales.
3. Las relaciones sociales constituyen el punto de partida y final de la teoría y praxis del PDE y la actividad transformadora su eje aglutinador.	Las condiciones favorables de interacción y colaboración; las relaciones de comunicación entre los actores de la DEI.
4. Las condiciones óptimas para el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje en el PDE; los procesos cognoscitivos concebidos sobre la base del papel de las representaciones mentales.	El cambio progresivo como equilibrio entre la “asimilación” y “acomodación” de la DEI con enfoque de procesos asegura la pertinencia social de la institución educacional.

OBJETO DE LA DIRECCION EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADA

El objeto de estudio (lat. *objectu*) es aquello sobre lo cual recae la atención y acción del investigador.

La optimización del proceso de formación permanente e integral de las personas es el objeto de estudio de la dirección educacional institucionalizada. Este objeto tributa directamente al objeto de la ciencia que representa su contenido: la pedagogía, sin llegar a confundirse con ella.

En cuanto a lo más notable aparecido en la literatura pedagógica sobre el objeto de estudio de esta ciencia vale destacar lo siguiente (ver el cuadro N°.6).

Cuadro N°.6 LO MAS NOTABLE SOBRE EL OBJETO DE LA PEDAGOGIA

COLECTIVO DE AUTORES DEL ICCP (1996):

F. Varela: Le da un tratamiento a la pedagogía como ciencia "a partir de la óptica de la filosofía sin darle aún un carácter independiente." (p.1)

J. Luz y Caballero: "... Educar es templar el alma para la vida" (p.2)

E. J. Varona: "...Como decía el maestro, educar no es enseñar tan sólo, si no educar el alma para la vida" (p.2)

Valdés Rodríguez: "Desarrollar los gérmenes, despertar las fuerzas, desenvolver las facultades, vigorizarlas y llevarlas a su mejor complemento, para obtener la suma mayor posible de utilidad: esa es la educación." (p.2)

J. Martí: "Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar." (p.2)

D. González: "El objeto de estudio de la pedagogía es la educación del niño o del joven y esta es la única ciencia que se ocupa de ello..." (p.7)

F. Castro: "Proporcionar a las nuevas generaciones la adecuada formación en los aspectos político, laboral, intelectual, científico, técnico, físico, moral, estético, político – laboral y patriótico - militar, a la par de una preparación profesional." (p.23)

Autores de la antigua Unión Soviética y la RDA: "El proceso integral de la formación del hombre que se lleva cabo durante toda la vida." (p.31)

KLINGBERG, L. (1972):

"La didáctica se refiere a las relaciones regulares entre el hecho de enseñar y el aprendizaje y está por tanto más unida al proceso de la instrucción." (p. 34)

"Mientras que la didáctica analiza principalmente los procesos (docentes y extra docentes) de la enseñanza y el aprendizaje, el objeto de la teoría de la educación es el desarrollo de conceptos, convicciones y modos de conducta socialistas, la formación del carácter de la personalidad en desarrollo." (p.35)

ICCP (1984):

"El objeto de la pedagogía es la educación como un proceso conscientemente organizado y dirigido. Por esto a la pedagogía puede llamársele también ciencia de la educación." (p.30)

LABARRERE, G. Y G. VALDIVIA (1988):

"La didáctica tiene como objeto de estudio la actividad del maestro, es decir, enseñar, y sus relaciones con la actividad de los alumnos, el aprendizaje. Por lo tanto, la didáctica tiene que ver fundamentalmente a los procesos instructivos." (p.11)

"El objeto de la pedagogía es el estudio de la educación como proceso pedagógico, es decir, como un proceso que tiene lugar de manera consciente, que presupone relaciones entre educadores y educandos, y el estudio también de la relación dialéctica entre estos factores." (p.163)

FLORES, R. (1994):

"La formación de los hombres como un proceso de humanización de los niños hasta propiciarles "la mayoría de edad", y con ella niveles superiores de autonomía y de racionalidad, la formación humana." (p.108) Tres condiciones del concepto de formación: antropológica, teleológica y metodológica.

ICCP (1996):

"Puede considerarse como objeto de estudio de la pedagogía, el descubrimiento de las regularidades, el establecimiento de principios que permiten de forma consciente estructurar, organizar y dirigir, ya sea en un marco institucional, escolar o extraescolar, el proceso educativo especialmente hacia el logro de un objetivo determinado: la apropiación por cada hombre de la herencia histórico- cultural acumulada por la humanidad que le ha precedido." (p.35)

ALVAREZ DE Z., C. (1996):

" La pedagogía es ciencia porque tiene objeto propio: el proceso educativo, es decir, el proceso

que posibilita formar la personalidad de los ciudadanos de un país." (p.5) "La didáctica es la ciencia que estudia el proceso docente - educativo. " (p.5)

¿Qué se entiende por optimización del proceso de formación integral y permanente de las personas? Según la Enciclopedia Interactiva Santillana (1998), la optimización es "la acción y efecto de optimizar, hacer que algo o los resultados de algo sean los mejores posibles."

El fenómeno de la optimización viene de la disciplina matemática "Investigación de operaciones", específicamente de la modelación matemática y significa la búsqueda de *mínimos* o *máximos* a través de una función objetivo, la cual tiene variables o *restricciones* al problema que son inversamente proporcional a dicha función objetivo. Significa considerar todas las variables que intervienen en el proceso para destacar los factores que conducen al mejor resultado o minimizar aquellos otros que se apartan del mismo.

En este caso la optimización se concibe como el proceso de creación de condiciones organizativas y ambientales por parte de la dirección educacional institucionalizada en cuanto a la proyección y empleo de los recursos necesarios que intervienen el proceso docente - educativo para asegurar que este cumpla los fines y propósitos previstos. Estos recursos son de carácter humano, materiales, financieros, organizativos, de tiempo e información.

LEYES GENERALES DE LA DIRECCION EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADA

Las leyes generales de la dirección educacional institucionalizada son las mismas leyes del proceso docente - educativo, sólo que expresadas en el nivel de las relaciones de dirección. La tarea consiste, no tanto en descubrir tales leyes, ya que ellas se han enunciado por otros autores, sino en interpretarlas en su aplicación directiva, denominándolas con los términos propios de la dirección educacional como ciencia de aplicación y dándoles el lugar que les corresponde dentro de la estructura de su campo teórico (para un análisis de lo más notable en la literatura pedagógica sobre las leyes pedagógicas ver el cuadro N°.7).

Cuadro Nº.7
LO MAS NOTABLE SOBRE LAS LEYES PEDAGOGICAS

<i>Autores</i>	<i>Resumen narrativo</i>	<i>Leyes o relaciones legítimas</i>
Klingberg, L. (1972)	“La tarea más importante de la didáctica es la investigación de leyes del proceso de enseñanza didácticamente relevantes.” (p.38) “El carácter científico de la enseñanza en la escuela socialista se basa en gran medida en el conocimiento de las leyes de la enseñanza.” (p.222)	1. Objetivo – contenido – método. 2. Unidad de adquisición de conocimientos, educación ideológica y desarrollo de capacidades. 3. Unidad de teoría y práctica - unión de enseñanza y trabajo productivo. 4. Relación de conducción didáctica y auto actividad - unidad de enseñanza y aprendizaje. 5. Relaciones entre procesos de conocimientos y ejercitación. 6. Relación de homogeneidad y diferenciación. 7. Relación de procesos de enseñanza de continuación y consolidación. 8. Unidad de procesos de aprendizaje docentes y extra docentes. (p.223)
Colectivo de autores del ICCP (1984)	“La didáctica aún no presenta un sistema de leyes totalmente acabado.” (p. 185)	Reflejan las relaciones didácticas legítimas de Klingberg y las leyes que rigen el proceso de enseñanza de Yu. K. Babanskii.
Yu. K. Babanskii	Necesidad de la optimización del proceso de enseñanza.	1. Ley de la condicionalidad social del proceso de enseñanza. 2. Ley de la unidad entre la enseñanza y el aprendizaje. 3. Ley de la unidad entre la enseñanza y el desarrollo de la personalidad. 4. Ley de la unidad entre la planificación, organización, regulación y control de los alumnos en el proceso de enseñanza. (Cit. ICCP, p.186)
Labarrere y Valdivia (1988)	“... el proceso de enseñanza está sometido a leyes.” (p. 23)	Hace referencia explícita a la pedagoga alemana Ursula Drews, señalando las siguientes relaciones legítimas: 1. Entre la sociedad, la escuela y la enseñanza. 2. Entre la instrucción, educación y el desarrollo de la personalidad. 3. Entre el desarrollo de cada personalidad y el desarrollo del colectivo. 4. Entre la dirección de la enseñanza por el profesor y la actividad del alumno. 5. Entre los objetos, el contenido y la concepción de la dirección de la enseñanza. 6. Entre las fases de perfeccionamiento y de estabilización en el proceso de enseñanza. (pp.51-52)
Alvarez de Zayas (1999)		1. Ley de las relaciones del proceso docente educativo en el contexto social, o “la escuela en la vida.” 2. Ley de las relaciones internas entre los

componentes del proceso docente educativo, o
"La educación a través de la instrucción."

El investigador de la presente tesis se adscribe a la posición teórica del Dr. Alvarez de Zayas (1999) en relación con el análisis y clasificación que brinda acerca de las leyes pedagógicas.⁵⁷

La primera ley es la de las relaciones del proceso docente - educativo en el contexto social, a la que se denomina también "La escuela en la vida". Según esta ley lo social tiene un papel directivo en relación con el proceso docente - educativo. Este vínculo se explica y formula, según el autor, a través de la relación: problema, objetivo, proceso (objeto), los que conforman una tríada dialéctica.

La dirección educacional institucionalizada, del mismo modo que el proceso docente - educativo, debe satisfacer la necesidad social de formación de los ciudadanos, esto es cumplir con el encargo social (misión universal). Las necesidades de la sociedad para con la institución educacional se presentan como problema, el cual determina el carácter de su dirección y se traduce en los objetivos institucionales (misión operativa) de los cuales se derivan el resto de los componentes del proceso de dirección.

La relación problema - objetivo (o problema - misión operativa) es el contenido de esta ley; *del mismo modo que el objetivo es el modelo pedagógico del encargo social la misión operativa es el modelo directivo de la misión universal.*

Una institución educacional define una misión operativa para cierto período de tiempo en dependencia de las demandas, las necesidades sociales y el problema. El proceso de dirección educacional institucionalizada expresa una propiedad sintetizadora, como sistema, a través de su misión operativa, la cual se convierte, así como lo hace el objetivo en el proceso docente educativo, en la categoría rectora del proceso de dirección.

La segunda ley del proceso docente - educativo es la de las relaciones internas entre los componentes del proceso docente - educativo, a la que se denomina también "La educación a través de la instrucción."

Esta ley establece las relaciones entre los diversos componentes del proceso docente - educativo para garantizar que el estudiante alcance el objetivo previsto y sepa solucionar los problemas planteados, formulándose a través de la triada *objetivo, contenido, método*.

En el caso de la dirección educacional institucionalizada ya hemos visto el carácter rector de la misión operativa. Ahora el contenido se nos revela como los ámbitos de acción, donde ocurren los “procesos conscientes” que se producen en la institución, mientras que el método expresa el modo de desarrollar el proceso de dirección en esos ámbitos para lo que determinamos objetivos estratégicos en cada uno de ellos que aseguran el alcance de la misión operativa.

La relación entre la misión operativa y los ámbitos de acción se manifiesta en que los procesos que ocurren en estos últimos constituyen el resultado de su adecuación a la misión operativa. Esta misión es más general que los ámbitos de acción y tiene que tener la capacidad de integrar y sistematizar todos los procesos en función de alcanzar un resultado cualitativamente nuevo en el desarrollo de la institución, así como ocurre en la relación entre el objetivo y contenido en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte la relación entre la misión operativa y los objetivos estratégicos tiene un carácter dialéctico. La primera es general, los segundos son singulares. Los objetivos estratégicos constituyen el modo de desarrollar el proceso de dirección y cumplen una función orientadora mucho más concreta que la misión operativa. Ellos representan la porción finita de la misión operativa que deberá ser alcanzada en un período de tiempo dado en alguno de los ámbitos de acción, sin lo cual no se alcanza aquella.

La relación entre los ámbitos de acción y los objetivos estratégicos expresa el vínculo entre el qué y el cómo. Entre ellos median los propósitos, que son submisiones o misiones específicas, orientadoras del cómo en cada ámbito.

Una de las propiedades inherentes a la segunda ley del proceso docente - educativo es su *integración y derivación*. Para el Dr. Alvarez de Zayas el acercamiento paulatino a la vida laboral en el desarrollo del proceso docente - educativo es la esencia de la relación entre el contenido y el objetivo y la vida es el

todo. Sin embargo la preparación para la vida se desarrolla en el proceso docente - educativo por partes, por pedazos. Estas partes son los temas, las asignaturas y disciplinas, relacionadas las unas con las otras.

En el caso de la dirección educacional institucionalizada con la integración se valora la composición de sus elementos como un todo articulado, en relaciones de dependencia y subordinación. Con la derivación o diferenciación se distinguen los elementos y procesos de la dirección conociendo su diversidad y dando a cada uno una cualidad legítima. Para cumplir la misión universal (encargo social) la dirección educacional institucionalizada, partiendo de su contexto matizado por los antecedentes históricos, la cultura y visión institucional, debe seguir un curso o ruta que pasa por definir su misión operativa y los ámbitos de acción en los cuales esta se concretará mediante propósitos específicos que guiarán la determinación de los objetivos estratégicos.

Los objetivos estratégicos representan un nivel primario de síntesis de la dirección educacional institucionalizada. Un segundo nivel parte de cada objetivo estratégico en un período de tiempo que puede mediar entre uno o más años (preferiblemente no más de tres), donde se definen objetivos específicos, los resultados esperados y las actividades o tareas en dependencia del nivel de análisis. Conjuntamente sucede un proceso de análisis de escenarios, determinación de indicadores para medir la efectividad del mismo, cálculo de presupuestos e insumos indispensables para el funcionamiento institucional.

Finalmente dentro de la segunda ley del proceso docente - educativo, el Dr. Alvarez de Zayas destaca la relación entre *la instrucción y la educación*. Esta relación es consecuencia de la integración de los vínculos entre todos los componentes. En el caso de la dirección educacional institucionalizada esta interrelación dinámica entre sus componentes se logra cuando se produce la articulación orgánica entre los procesos de planificación y evaluación institucional. La forma idónea para garantizar que el sistema se mueva en la dirección prevista es determinando un plan y midiendo su aplicación y efectividad mediante un sistema fiable de indicadores especialmente diseñados para valorar el cumplimiento de los resultados esperados.

En resumen, sobre la base de las leyes del proceso docente - educativo, enunciadas por el Dr. Alvarez de Zayas, fundamentadas en sus relaciones con el contexto social e interno, el investigador enuncia las relaciones esenciales, estables y reiterativas de la dirección educacional institucionalizada que alcanzan el carácter de leyes objetivas (ver cuadro N°8).

Cuadro N°8
LEYES DE LA DIRECCION EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADA

- Ley de las relaciones del proceso de dirección institucional en el contexto social, a la que denominamos también *“ley de la pertinencia social de la dirección educacional institucionalizada”*, donde lo social tiene un papel determinante en relación con el proceso de dirección.
- Ley de las relaciones entre lo social e individual, a la que denominamos también como *“ley de la conjugación armónica entre lo social e individual en la dirección educacional institucionalizada.”*
- Ley de las relaciones internas entre los diversos componentes del proceso de dirección institucional, a la que denominamos también *“ley de la integración y diferenciación de los componentes de la dirección educacional institucionalizada.”* Esta ley establece el carácter integrable y diferenciable de la dirección institucional y destaca la relación planificación – evaluación institucional.

Las tres leyes de la dirección educacional institucionalizada enunciadas anteriormente constituyen construcciones teóricas del investigador de esta tesis, las cuales se han venido difundiendo en diversos eventos científicos.

REGULARIDADES DE LA DIRECCION EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADA

Las regularidades son las acciones que permiten operacionalizar conscientemente la acción de las leyes en dependencia de las condiciones sociohistóricas concretas.

Las regularidades de la dirección educacional institucionalizada son:

- a) La misión es la categoría rectora del proceso de dirección educacional institucionalizada.

- b) Las relaciones entre la misión, los ámbitos de acción y los objetivos estratégicos tienen un carácter reiterado y estable al interior de la dirección educacional institucionalizada.
- c) Los factores objetivos y subjetivos presentes en la institución educacional son articulados mediante la dirección.
- d) El carácter integrable y diferenciable de la dirección educacional institucionalizada mantiene el equilibrio del sistema.
- e) La relación planificación – evaluación expresa el carácter sistémico de la dirección educacional institucionalizada.

PRINCIPIOS DE LA DIRECCION EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADA

Los principios de la teoría científica constituyen la base o el fundamento sobre los que se apoya el sistema de conocimientos dado. Son los puntos de partida que guían a las personas en su actuación investigativa.

Los principios de la dirección educacional institucionalizada son:

- a) Del partidismo filosófico, teórico e ideológico de partida.
- b) De la integralidad en el análisis de los procesos y fenómenos.
- c) De la objetividad en los enfoques.
- d) Del cambio transformador y progresivo.

El marco teórico más concreto del objeto de la presente investigación: el proceso de dirección universitaria es virtualmente el mismo que el de la dirección educacional institucionalizada sólo que expresado en el nivel de la educación superior.

La dirección universitaria confronta la misma contradicción fundamental de la dirección educacional institucionalizada, parte de idénticas premisas y tiene los referentes teóricos apuntados. Al propio tiempo los estudios acerca de la dirección universitaria deben responder de algún modo al objeto de la dirección educacional y en ellos se expresan las leyes, regularidades y principios contemplados anteriormente.

Un ejemplo práctico que demuestra la aplicación de este análisis teórico se expresa en el hecho de que la definición de las funciones de dirección de los cuadros principales del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (Rector, Decanos y Jefes de Departamentos) para el curso 1999 – 2000 se ha realizado a partir de las concepciones enunciadas en este capítulo (ver Anexo N°2).

Como colofón de este capítulo se arriba a las conclusiones que se muestran a continuación.

Las teorías, leyes y métodos difundidos en la literatura tradicional sobre dirección contribuyen a solucionar el problema investigado, pero no llegan al fondo de la cuestión ya que no se revelan en su unidad dialéctica y mucho menos parten de los referentes teóricos y metodológicos naturales de la dirección educacional, los cuales se encuentran en la pedagogía como ciencia.

Surge la necesidad de establecer nuevas características y relaciones que solucionen el problema científico. El análisis teórico del objeto dirección universitaria permite, al tiempo de confirmar el problema científico planteado, establecer una idea a defender que tome en cuenta la necesidad de modelar el objeto desde las posiciones teóricas de la pedagogía.

CAPITULO TERCERO:

DIRECCION UNIVERSITARIA Y PLANIFICACION ESTRATEGICA

En el presente capítulo se estudiará la relación entre la dirección universitaria y la planificación estratégica a partir del análisis de su contradicción fundamental. Se revelará el proceso de planificación estratégica como expresión más concreta de la dirección universitaria y se explicará su modelo teórico con las propiedades y relaciones esenciales de carácter pedagógico que lo caracterizan.

3.1 LA PLANIFICACION ESTRATEGICA UNIVERSITARIA

El término *planificación estratégica* se introduce por primera vez en la década de los años ´70 de este siglo correspondiéndole un mérito notable a Igor Ansoff (1979) con sus obras “Strategic planning to strategic managment” (Toronto, 1979) y “Strategic managment” (NY, 1979). La atención principal se centraba en

los aspectos operativos y estratégicos de la organización, así como en el rol de los factores internos. Aunque este autor empleaba el término “organizacional” lo cierto es que muchas de sus ideas se basaban en la práctica empresarial.

En las décadas 70 – 80 los autores Vancil y Lorange, así como Hofer y Schendel alcanzan el mérito de llevar la planificación estratégica a los sectores industrial y empresarial. En los años ´80 Robert Cope, George Keller y Robert Shirley introducen la planificación estratégica en la práctica de las instituciones universitarias intentando dotar a estas de los beneficios de tales técnicas.

La planificación estratégica llega a las instituciones universitarias cubanas a finales de los años ´80 y principios de los ´90. El Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” comienza a trabajar con la planificación estratégica universitaria a partir de 1992, tomando como objeto de referencia inicial a la facultad de Pedagogía, hoy Ciencias de la Educación.

Para comprender las propiedades y relaciones de la planificación estratégica primeramente hay que retomar el objeto de la presente investigación: la dirección universitaria.

La dirección universitaria es el único proceso institucional que de forma integral puede ejecutar las funciones generales que brotan de los movimientos del organismo total y facilitar las transformaciones requeridas. Partiendo de lo analizado anteriormente de la dirección universitaria brotan un conjunto de contradicciones de cuya solución depende el futuro de la propia universidad como organismo sociocultural de primer orden. De la solución que se dé a la contradicción fundamental entre la integración al entorno y la estabilidad interna depende en gran medida la solución del resto de las contradicciones.

El movimiento de la contradicción fundamental de la dirección universitaria condiciona la necesidad de planificar estratégicamente el funcionamiento institucional como forma de articular los conflictos que se producen al alcanzar la estabilidad institucional en condiciones de alta inestabilidad del entorno.

La planificación estratégica soluciona la contradicción del objeto dirección universitaria al permitir encauzar un conjunto de actividades institucionales que aseguran el funcionamiento estable de la universidad hacia el futuro

independientemente de las circunstancias que se presenten en el entorno. La planificación estratégica constituye la síntesis de la dirección universitaria, la cual sólo cobra forma real si asegura la adopción y desarrollo de la planificación en su enfoque estratégico para articular los procesos de integración al entorno y estabilidad institucional.

La dirección universitaria no tendría significado alguno si deja al margen la proyección coherente e integrada de los procesos puntuales que la conforman y dan vida, como por ejemplo, los de gestión académica, dedicación y ejercicio profesional, estabilidad y promoción, investigación - desarrollo y administración de los recursos institucionales.

En este marco se observa el paso de lo simple a lo complejo. La complejidad de la planificación estratégica universitaria está determinada por las nuevas contradicciones que ella genera, desconocidas hasta ahora y que representan un campo de estudio para los especialistas.

El Dr. A. Vega prevé que la solución de la contradicción fundamental pasa por la planificación estratégica, la cual “contribuye a lograr un mayor equilibrio de la organización y el ambiente.”⁵⁸ Sin embargo, este autor se refiere especialmente a la influencia de la planificación estratégica en los procesos de dirección universitaria, cuando es al revés, la planificación estratégica y la dirección universitaria son dos polos de una misma unidad dialéctica, la relación es mutua, pero aquella surge lógica e históricamente como resultado del movimiento y solución de las contradicciones de la dirección universitaria. En otros términos, la planificación estratégica es al mismo tiempo consecuencia y condición de desarrollo de la dirección universitaria.

El autor antes mencionado se refiere a diversas interpretaciones sobre la planificación estratégica que son útiles para este análisis. El especialista S. Marqués Tavera (1997) establece que “la planificación estratégica significa desarrollar la universidad a partir de la realidad actual con miras al futuro...”⁵⁹

Según los especialistas de la Universidad de Cali (1989) la planificación estratégica es el “proceso a través del cual la organización define o redefine sus cursos de acción hacia el futuro, a mediano y largo plazo...”⁶⁰

Otra conceptualización interesante es la que define la planificación estratégica como el “perfil de articulación de decisiones que implica a toda la organización.”⁶¹

Una manera de enfocar las razones que conducen a la planificación estratégica universitaria es la posición que sustenta Arnold Hax (1990), de acuerdo a la necesidad de contar con un perfil unificado, coherente e integrativo de decisiones, el cual: ⁶²

- Determina y expresa los propósitos institucionales en término de objetivos a largo plazo, programas de acción y prioridades en la asignación de recursos.
- Selecciona los servicios educativos que la institución ofrece o pretende ofrecer en el futuro.
- Intenta conseguir una ventaja a largo plazo en términos de los servicios académicos que ofrece, respondiendo a las oportunidades y amenazas del ambiente en que se inserta, así como a las debilidades institucionales.
- Compromete a todos los niveles jerárquicos de la institución (administrativo y académico).
- Define la naturaleza de la contribución educativa, social y económica a la sociedad.

En cualquier caso el análisis efectuado refuerza la necesidad de considerar la planificación estratégica universitaria como un asunto central de la dirección de las instituciones de educación superior.

A juicio del investigador la planificación estratégica universitaria es el proceso de estructuración de un conjunto de actividades, hasta llegar a la tarea, para asegurar la competencia de la institución universitaria atendiendo a su contexto social.

La planificación estratégica universitaria surge para satisfacer necesidades institucionales determinadas por las razones objetivas siguientes:

- Definición de la misión institucional a tono con las nuevas realidades.

- Implantación de un proceso interno de mejoramiento continuo.
- Fortalecimiento de la relación de la institución universitaria con su entorno.
- Establecimiento de un sistema de evaluación y acreditación permanente.
- Consolidación del apoyo económico y financiero a la institución universitaria.

Los aspectos esenciales de la planificación estratégica universitaria son los siguientes:⁶³

- La planificación estratégica universitaria es un acto eminentemente político. Este proceso implica sabiduría en el uso del poder y en la conducción del personal de la institución, representando una expresión de la ética de la dirección universitaria. Por otra parte, lo político no es un factor externo ni un marco restrictivo que llega impuesto de fuera a la planificación estratégica, ya que este se encuentra implícito en los conocimientos, culturas y comportamiento de las personas.
- La planificación estratégica universitaria es un proceso global de toma de decisiones. Planifica quien gobierna y tiene la capacidad real de decidir y la responsabilidad de conducir exitosamente la institución universitaria. El futuro de las decisiones institucionales pasará de manera determinante por la proyección del trabajo explícita en el plan de desarrollo, que habrá considerado los elementos de la filosofía y cultura de la institución universitaria, así como la misión a alcanzar, las condiciones internas y externas, y las acciones a emprender para asegurar su implantación. Sin embargo, la premisa fundamental para llegar a las mejores decisiones institucionales de desarrollo radica en la posibilidad de contar con la mayor participación de directivos, profesores, administrativos y estudiantes en este proceso.
- La planificación estratégica universitaria es inseparable de la dirección universitaria. Ella tiene que ver con el carácter básico de la institución universitaria y el núcleo de su competencia especial en el marco de la

educación superior. Por tanto, para que ella funcione tiene que responder a las necesidades de la dirección universitaria vista como un todo. La planificación estratégica no tiene sentido sin la planificación operacional, porque al final el objeto del plan de desarrollo universitario es lo que se hace y se propone hacer en cada una de las unidades académicas particulares. La responsabilidad de la planificación estratégica recae en la dirección universitaria, aunque ella puede apoyarse en el personal calificado en la metodología y procesos.

- La planificación estratégica universitaria tiene dos dimensiones: psicológica y orgánica. La dimensión psicológica persigue encontrar comprensión y apoyo entre todos los involucrados. “La acción planificadora requiere de cierta mentalidad- apunta Henry Janne (1989)-, conviene recordar que la planificación tiene por objetivo la educación, y no la preparación de un plan por sí mismo.”⁶⁴ La dimensión orgánica establece la existencia de una estructura universitaria que proporcione los datos indispensables sobre todos los asuntos vinculados al trabajo de la institución. No obstante, contar con una unidad de planificación no significa tener un plan, ni el haber elaborado el plan quiere decir que haya sido aprobado y la aprobación misma no es sinónimo de aplicación y mucho menos de su éxito.
- La planificación estratégica universitaria no se refiere a adivinar el futuro. La adivinanza no es trabajo de planificadores; sin embargo la planificación debe trabajar considerando la incertidumbre de posibles “variantes”, que escapan a la voluntad y deseo de la dirección universitaria por lo que se debe trabajar sobre la base de escenarios con lógica y creatividad para discernir alternativas. La cuestión consiste en tener una estrategia y un plan para varios escenarios que se ubiquen dentro de los extremos aparentemente posibles.
- La planificación estratégica universitaria se refiere al presente. Todo lo que se hace para acceder al futuro no tiene ninguna importancia si las investigaciones no orientan la actuación de hoy. La planificación estratégica no se refiere

fundamentalmente a un diseño sobre el futuro; ella consiste en la respuesta a la pregunta ¿qué se va a hacer hoy para tener un mañana?, pero la decisión de hoy tampoco será racional si no trasciende al presente partiendo de una exploración del futuro. Hay que disponer de una masa crítica de información y capacidad para analizarla sistemáticamente, concibiendo la posibilidad de sacrificar presente por futuro, aceptando riesgos y abandonando la posición reactiva por una proactiva.

- La planificación estratégica universitaria exige un cálculo situacional complejo. Ella parte de una visión articulada del futuro, construida sobre la base de información, valores e intuición, en aspectos como educación y sociedad, tecnología y cultura, economía y política. Sin embargo este cálculo debe estar estrictamente ligado a la acción en el presente y está afectado por múltiples variables que cruzan muchas dimensiones de la realidad. Las variables no tienen solamente un carácter técnico, sino también económico, organizativo y político, pudiendo acelerar o retardar el proceso de planificación y, por ende, del logro de la competencia institucional.
- La planificación estratégica universitaria considera los problemas y oportunidades reales. Los términos *problema* y *oportunidad* son esenciales en este análisis y no se refieren a relaciones abstractas que se intelectualizan con una dosis de subjetividad. Problemas concretos y reales ayudan mejor a la hora de encontrar las acciones para su solución; de modo que es necesario contar con guías teórico - metodológicas prácticas sobre cómo se definen y analizan los problemas de la institución universitaria, y cómo son valorados por los sujetos sociales. Asimismo se debe enfatizar en el acople de potencialidades institucionales con oportunidades ambientales y crear las propias oportunidades.
- La planificación estratégica universitaria tiene un carácter sistémico por naturaleza. El plan de desarrollo universitario no constituye un elemento

aislado e independiente por completo; la unidad de planificación es la institución toda y sus estructuras intermedias y básicas juegan un papel central en ella. El plan universitario debe estar articulado armónicamente hacia adentro con los planes facultativos y de áreas, mientras que hacia afuera lo hará con el Plan Nacional de Desarrollo Universitario y los planes de la región. Otros tipos de articulación técnica se producen con los planes operativos anuales y con el sistema de evaluación institucional. La plataforma tecnológica que asegura esta articulación descansa en un sistema avanzado de información institucional.

- La planificación estratégica universitaria es una forma de organización para la acción. El plan de desarrollo se basa en ideas y recomendaciones, pero se concreta en actividades y tareas dependiendo del nivel de planificación; el plan de desarrollo previsto al menos para tres años no tiene por qué llegar al detalle de determinar las tareas, puede quedarse en el plano de las actividades generales, no así el plan operativo anual que sí requiere definir las tareas con precisión para ordenar la asignación de recursos económicos según las circunstancias y el logro de los resultados previstos. Todas las acciones que conforman el plan constituyen una opción de organización global que demandan la distribución de funciones, responsabilidades de coordinación, cumplimiento y cronogramas de trabajo.
- La planificación estratégica universitaria debe producir un plan “modular”. El plan debe estar compuesto por unidades o células que pueden agregarse, dimensionarse y combinarse de varias formas, según los propósitos que se persigan, la situación inicial y la proyección definida. *La unidad básica del plan es la tarea.* El plan es una matriz sintética de miles de tareas que responden a más de un centenar de actividades que buscan el cumplimiento de decenas de objetivos específicos, aunque esto dependerá en última instancia del nivel en que se ubique el plan.

- La planificación estratégica universitaria tiene una duración en el tiempo. Se pueden distinguir tres modalidades integradas y relacionadas unas con otras: a largo plazo, cuando abarca períodos superiores a tres años (como es el caso del plan universitario de desarrollo trienal o quinquenal); a mediano plazo, cuando abarca un período superior a un año e inferior a tres o cinco, y a corto plazo, cuando abarca un período inferior a un año (es el caso de los planes operativos anuales).
- La planificación estratégica universitaria requiere recursos efectivos. La información para la planificación debe ser abundante y de calidad, fiable y actualizada, con capacidad de síntesis para la toma de decisiones y solución de problemas. Se necesitan expertos a tiempo completo y con experiencia de planificación, así como presupuestos, medios de cómputo, impresión y reproducción de materiales.

Hasta aquí se ha visto la relación dialéctica entre la dirección universitaria y la planificación estratégica, la cual es el instrumento con proyección de futuro, pensado y elaborado por el personal de la institución a partir del análisis de su propia realidad para transformarla en correspondencia con las exigencias del contexto social contemporáneo.

3.2 CONCRECIÓN DEL MODELO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA UNIVERSITARIA

La palabra MODELO viene del italiano *modello*, que quiere decir “representación de algo que se debe seguir o imitar”. Una definición más completa la brinda el Dr. C. Alvarez de Zayas (1996) al concebir el modelo como una “representación de un objeto real que en el plano abstracto el hombre concibe para caracterizarlo y poder, sobre esa base, darle solución a un problema planteado, es decir, satisfacer una necesidad.”⁶⁵

El modelo propuesto es el resultado de la aplicación del método de modelación, el cual ha permitido representar la planificación estratégica universitaria reproduciendo determinadas propiedades y relaciones del objeto investigado (dirección universitaria) con el fin de estudiarlo en detalles para revertirlo posteriormente en beneficio de la propia práctica de dirección. Este modelo hace énfasis en la representación abstracta de los procesos que ocurren en la institución a escala de actividades y tareas de dirección para alcanzar la competencia institucional atendiendo a su contexto social.

En los estudios acerca de los modelos de planificación estratégica aparecen dos problemas que deben ser superados.

El primer problema es que existen diversos criterios sobre el alcance y límites de los modelos de planificación estratégica. El Dr. A.L. Portuondo Vélez (1998) advierte acertadamente que: “Es común escuchar hablar de ejecutar estrategias de producción o servicios. En muchos casos se observa que en realidad son estrategias, pero muy globales, tan generales que puede ser que no dejan claro qué se desea lograr, o sea que no definen los objetivos a alcanzar o no se conocen cuáles son dichos objetivos. En muchas ocasiones uno se da cuenta que no se ha seguido una tecnología para elaborar dicha estrategia, o que se desconoce que existen metodologías para ello.”⁶⁶

Para ejemplificar el hecho que no se cuenta generalizadamente con una “tecnología o metodología” con un fundamento científico para establecer con precisión el alcance y los límites de los modelos de planificación estratégica, basta mostrar los modelos de algunos autores, como F. Mello y Grinnel (1998), los cuales denominan “modelo de planificación” a todo el proceso que se sigue para la conformación del plan de desarrollo institucional. En este caso se encuentran también los especialistas Lippitt, Watson y Westley (1998)⁶⁷, los cuales establecen los pasos siguientes:

- a) Exploración (el agente de cambio y cliente exploran juntos; papel de información).
- b) Entrada (contrato y expectativas mutuas).
- c) Diagnóstico (identificación de metas específicas de mejoramiento).
- d) Planificación (identificación de pasos para la acción y posible resistencia).

- e) Acción (implantación).
- f) Estabilización y evaluación.
- g) Terminación (dejar el sistema o suspender un proyecto e iniciar otro).

En favor de las posiciones anteriores se puede destacar la importancia brindada a la información, la cual debe ser libremente compartida entre la organización y el agente de cambio, y que esta información es útil sí y sólo si puede ser posteriormente convertida en planes de acción. En cambio este tipo de modelo mezcla aspectos relacionados con la elaboración de proyectos o la planificación de la gestión en la esfera investigativa desde un enfoque muy amplio, por lo que no permite reparar en las posibilidades concretas de su introducción en la práctica.

El Dr. F.O. Rodríguez González y la profesora S. Alemañy Ramos (1998) nos brindan un criterio de alto valor metodológico para la formulación de estrategias, que bien pueden servir para la elaboración de los correspondientes modelos de planificación estratégica sobre bases científicas. Según estos autores el proceso de formulación de estrategias parte de considerar a la organización como “unidad lógica de factores” que reclama la “intervención de un actor único y racional (la alta dirección, cuya racionalidad es esencialmente de tipo técnico - económica) que sabe definir perfectamente objetivos y un sistema de preferencias, apoyándose también en métodos e instrumentos analíticos a fin de intentar optimizar esfuerzos.”⁶⁸

Con estos criterios sobre la “tecnología para elaborar estrategias”, que refiere el Dr. Portuondo, y “el modelo racional de toma de decisiones”, de los especialistas O.F. Rodríguez y S. Alemañy, se justifica la necesidad de demostrar científicamente las posibilidades y alcance de cualquier modelo estratégico, sus elementos constitutivos, el lugar y las relaciones de subordinación y dependencia entre unos y otros. Estos autores tienen el mérito de haber advertido acerca de la impronta de considerar las estrategias y sus modelos de planificación de forma racional y lógica, aunque en sus obras no se alcanza a encontrar un desarrollo teórico explícito sobre este particular. El investigador de la presente tesis aborda

justamente esta problemática, la cual se sintetiza en el aporte teórico principal del trabajo.

El segundo problema en el estudio de los modelos de planificación estratégica es que la mayoría de ellos están encuadrados en el marco de una planificación económica general, lejos de tener un contenido pedagógico. Sobre este particular había reparado antes el autor H. Torsten (1997), al referirse a la intención de “servirnos de la planificación económica como punto de referencia para la planificación educativa, puesto que de ahí procede tal concepto.”⁶⁹ En este sentido se ubican los modelos de los especialistas J. Masson (1997) y E. Yáñez (1992). El modelo de J. Masson considera ocho elementos básicos:⁷⁰

- a) Definición de objetivos conjuntos (incluye variables medibles y metas de tiempo).
- b) Análisis de factores fuera de la organización (oportunidades y amenazas).
- c) Análisis dentro de la organización (clima sociopsicológico, recursos personales, etc.).
- d) Definición de objetivos de la estrategia (a un nivel menor que el conjunto).
- e) Suposiciones en que se basa el plan.
- f) Factores críticos para el éxito del plan.
- g) Resultados financieros del plan.
- h) El mecanismo de control y revisión conformado dentro del plan.

Resulta valioso el aporte de Masson en cuanto a la inclusión dentro del modelo de un mecanismo de control del plan, aspecto que no se ve explicitado en otros autores abordados. Sin embargo, se hace un énfasis en los “resultados financieros”, lo cual es obvio para una empresa, no así para una universidad.

Se consultó por otro lado la obra del Dr. E. Yáñez, uno de los pioneros en la introducción de la planificación estratégica en la práctica de las instituciones socioeconómicas, así como en la enseñanza de la Dirección con nuevos enfoques y métodos en Cuba. El modelo del Dr. Yáñez consta de 11 etapas:

- a) Misión.
- b) Grupos implicados.
- c) Factores claves.
- d) Unidades y direcciones estratégicas.
- e) Matriz DAFO.

- f) Problema estratégico general y solución estratégica general.
- g) Escenarios.
- h) Visión.
- i) Piénselo 40 veces.
- j) Opciones de acción estratégica para: marketing, operaciones, financiamiento, aprovisionamiento, recursos humanos y gestión.
- k) Decisiones estratégicas por: productos y servicios, países o regiones, entidades implicadas.

En este modelo sobresale también, como en el caso de Masson, el sesgo economicista, sobre todo en la concreción de las opciones de acción y decisiones estratégicas, por el papel relevante que ocupan los factores de *marketing*, *operaciones*, *financiamiento* y *aprovisionamiento*, entre otros. Al tiempo que este modelo resulta sumamente abigarrado de componentes, que mezcla indistintamente técnicas y procedimientos (el caso de la matriz “Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades”, y el procedimiento de las “cuarenta preguntas”), un problema fundamental es el lugar subordinado donde este autor ubica el componente de la visión. El propio Dr. Yañez reconoce la visión como el “conjunto de valores y definición de un estado ideal que se pretende alcanzar”, lo cual implica al parecer que ella debe presidir todo el análisis que se efectúe. Y aquí surge la pregunta ¿Cómo se va a formular la misión institucional, que según el autor citado es el propósito “de largo alcance que el sistema intenta lograr” si antes no se sabe qué se quiere o cuál es el ideal esperado o requerido.

La visión pretende “cerrar el circuito” de la planificación, según este autor, pero más bien cualquier planificación estaría condenada al fracaso si antes no tiene una idea precisa acerca de lo que se aspira a obtener con ella. Primero se debe conocer la meta para luego ir tras ella. La visión es más que todo la llave que abre el circuito de la planificación. La posición del investigador de esta tesis sobre el lugar de la visión dentro del modelo, previa a la misión institucional, es compartida por otros autores. J. Goldsmith y K. Cloke (1998) enseñan un modelo que parte de los “sueños” (“utopía, imaginación”), prosigue cabalmente con la “visión” (“saber hacia adonde vamos”) y llega hasta la “misión” (“razón de existencia, guía de acción”),⁷¹ para continuar con otros componentes.

Dentro de la problemática de la planificación estratégica universitaria se encuentran modelos con fuerte orientación a la administración de los recursos institucionales. El modelo del autor R. Shirley (1997), Presidente de la Universidad de Colorado, constituye una muestra de esta conclusión. Los elementos de su modelo son:⁷²

- a) Valores personales.
- b) Evaluación ambiental. Identificación de oportunidades (O) y amenazas (A).
- c) Proceso de enlace, relacionamiento de O y A con las fuerzas y valores internos.
- d) Identificación de fuerzas y debilidades internas.
- e) Evaluación de progresos, finanzas, instalaciones y otros recursos.
- f) Determinación:
 - 1. Misión básica.
 - 2. Propósitos y objetivos.
 - 3. Clientela.
 - 4. Combinaciones, programas y servicios.
 - 5. Ventajas comparativas.
- g) Plan financiero.
- h) Parámetros generales de la planificación. Estrategias para la expansión/distribución de recursos.
- i) Plan de instalaciones.
- j) Parámetros generales. Planificación física. Estrategias para expansión/redistribución de recursos.
- k) Plan de inscripción.
- l) Mezcla de estudiantes. Estrategias de administración.
- m) Plan de desarrollo de recursos humanos.
- n) Estrategias para el desarrollo del programa y para el desarrollo individual.
- o) Plan organizativo.
- p) Desarrollo de estructuras organizativas, desarrollo de políticas.
- q) Desarrollo de planes por unidades académicas y administrativa.
- r) Proceso de presupuesto.
- s) Implementación

Resulta válido que se introduzcan determinados componentes de la mercadotecnia y las estrategias competitivas en la planificación estratégica universitaria (mezcla de estudiantes, ventajas comparativas), sin embargo no es lógico realizar un análisis de “Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas” sin haber definido antes la misión. ¿Cuál es el referente que el autor referido

emplea para identificar qué es lo positivo y negativo para la institución tanto interna como externamente?. Las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas no son todos los factores favorables o perjudiciales para la institución; sólo son aquellos que facilitan o entorpecen el logro de la misión. Lo que es beneficioso para un propósito no tiene que serlo necesariamente para otro. Aquí R. Shirley se queda corto en su análisis.

El modelo de Shirley está incompleto, ya que no refleja las “funciones básicas de la universidad”, o los procesos universitarios, ni se ve relación alguna de las partes con la misión. Desde luego, se observa una esmerada atención a la administración, pero esta no lo constituye todo en la dirección universitaria. Tampoco quedan claras las condiciones históricas y culturales de las cuales deben partir las proyecciones estratégicas de la institución.

Por otra parte el Dr. Vega propone un modelo de planificación estratégica que aplicó en las universidades de Matanzas y Camagüey. Los elementos de su modelo son los siguientes:

- a) Análisis histórico.
- b) Misión.
- c) Análisis estratégico (Medio ambiente externo: oportunidades y amenazas; y medio ambiente interno: docencia, investigación, extensión, posgrado y recursos humanos; marco físicoambiental, donde hay fortalezas y debilidades).
- d) Visión (objetivos estratégicos, estrategias claves, políticas y programas, proyectos, presupuestos y productos).
- e) Implementación.
- f) Plan de acción.
- g) Evaluación y control de la estrategia.

En este modelo se aplica también el análisis efectuado anteriormente sobre el componente de la visión en el modelo del Dr. Yañez. Tampoco queda claro por qué la implementación precede al plan de acción, ¿qué se va a implementar que no sea el plan de acción? O hay una redundancia en este planteamiento o el componente “implementación” debe suceder al plan. Otra interrogante en este modelo es: ¿dónde se consideran los supuestos del plan? Para condiciones socioeconómicas imperantes tan cambiantes y complejas privar al plan del análisis de los posibles escenarios en que se desarrollará es como atarlo a una camisa de

fuerzas.

En resumen el estudio efectuado consideró otros modelos de planificación estratégica de autores cubanos y extranjeros; dentro de estos últimos se destacan José Luis Almuiñas (1994), Fermín O. Rodríguez y Sonia Alemañy, Carlos Lazo, Glicería Gómez y Reinaldo Fernández, Vicente Díaz, Miguel Ramírez y Angela Palacios (1998).⁷³

Lo más importante que se debe señalar es que la mayoría de los modelos de planificación estratégica cuentan con un conjunto de términos propios, entre ellos misión, visión, objetivos, fortalezas, oportunidades, amenazas, debilidades, estrategias y plan de acción, pero sin ordenación dialéctica, fruto de la aplicación pedagógica al campo de la dirección universitaria.

Los modelos estudiados no reflejan con claridad la esencia educacional que subyace en la base de los procesos universitarios, ni reflejan las relaciones pedagógicas implícitas en su conformación. A partir de la crítica a determinadas posiciones y modelos teóricos universitarios y de otras áreas, nacionales y foráneos, con sesgos predominantemente económico, administrativo y tecnológico, alejados de los fundamentos pedagógicos, se ha llegado a diseñar un modelo integrador y esencialmente educacional.

Este modelo se sustenta en un enfoque genético y sistémico. El enfoque genético permite, no sólo encontrar la base común y de partida de los componentes del modelo en su evolución y desarrollo, sino también comprender que sus relaciones esenciales tienen su origen en el proceso docente - educativo. El proceso docente - educativo es la célula fundamental (multifuncional) del sistema educacional. El enfoque sistémico sirve para considerar los componentes del modelo como un todo coherente, interrelacionado interna y externamente, que produce un resultado de orden superior.

Sobre la base de las leyes pedagógicas y de la dirección educacional institucionalizada se proponen las relaciones esenciales, estables y reiterativas del modelo de planificación estratégica universitaria (ver cuadro N°9).

Cuadro N°9
RELACIONES ESENCIALES DEL MODELO
DE PLANIFICACION ESTRATEGICA UNIVERSITARIA

RELACIONES ESENCIALES	REFERENTES	AREAS DE ACCIÓN EN EL MODELO
Externo – interno	Con lo externo se valoran las demandas sociales de carácter general y a largo alcance. Con lo interno se valoran las acciones específicas para obtener los resultados totales y/o parciales que aseguran la concreción de las demandas sociales.	Un nivel de partida: Relación misión universal (encargo social) – misión operativa
Social – individual	Con lo social se valora el papel de las personas, sus relaciones y formas organizativas. Papel primario de las relaciones intersubjetivas. Con lo individual se valora al sujeto dotado de conciencia y voluntad. Papel de los aspectos intrasubjetivos y la jerarquía de necesidades y motivos.	Dos niveles de relaciones: Primer nivel: Relación misión universal (encargo social) – misión operativa Segundo nivel: Relación ámbitos de acción – objetivos estratégicos
Integrable – diferenciable	Con lo integrable se valora la composición de las partes como un todo. La actividad es el elemento aglutinador. Con lo diferenciable se distinguen los elementos del proceso conociendo su diversidad.	Relación misión operativa – ámbitos de acción – objetivos estratégicos Misión operativa – ámbitos de acción Misión operativa – objetivos estratégicos Ámbitos de acción – objetivos estratégicos Objetivos estratégicos – objetivos específicos Objetivos específicos – resultados Objetivos específicos – actividades/ tareas Resultados – actividades/ tareas

Cada componente de nuestro modelo de planificación estratégica universitaria se define del modo siguiente:

Misión universal: Es el encargo social que las instituciones universitarias deben cumplir lo cual guarda relación con la forma en que ellas reproducen y participan en la creación y desarrollo de la cultura social. “La universidad - según la apreciación del Dr. C. Alvarez de Zayas (1996)- es la institución social que

desempeña el papel de ser la fuente fundamental del mantenimiento y desarrollo de la cultura de la sociedad.”⁷⁴

Esta misión universal se define en el marco normativo de los estatutos, concordantes con los lineamientos trascendentales emanados de los Congresos, Conferencias y eventos educacionales de carácter nacional e internacional, donde se esbozan y orientan los propósitos universitarios, relacionados con la creación de una conciencia nacional, la lucha contra toda forma de dominación, la formación de profesionales idóneos en las áreas del conocimiento científico, tecnológico y cultural de interés nacional, el desarrollo de la ciencia y la técnica mediante la investigación científica, la identificación del quehacer científico cultural con los intereses populares, así como la organización destinada al desarrollo cultural, técnico y social de los trabajadores y otras capas de la sociedad. La misión universal tiene un carácter relativamente estable, permanente y alcanzable en el largo plazo, sin importar mucho las variables tiempo y espacio.

Antecedentes históricos: Es la sucesión de eventos significativos de la institución universitaria aclarando sus orígenes, el papel de sus fundadores y sucesores, así como las fechas relevantes por el sentido que le aportan a la construcción de su futuro. Para este análisis sirve de referencia el estudio de los acontecimientos más importantes con su consiguiente valoración.

Acontecimientos relevantes (fechas, personas, instituciones y otros datos significativos).	Valoración de los acontecimientos (factores, causas, logros, implicaciones y consecuencias).

Cultura institucional: Son los valores básicos predominantes en el personal de la institución universitaria que se han sedimentado históricamente en virtud de la forma en que estas personas se las han agenciado con los problemas de integración interna y externa.

E. Schein (1990), una autoridad sobresaliente en la materia, distingue las manifestaciones y la esencia de la cultura institucional. Las manifestaciones más visibles se hallan en los comportamientos observados de forma regular en la

relación entre los individuos, las normas que se desarrollan en los grupos de trabajo, los valores dominantes aceptados, la filosofía que orienta la política de la institución con respecto a su personal y clientes, las reglas de juego para progresar en la misma, el ambiente o clima que se establece por la distribución física de sus miembros y la forma en que estos se relacionan con los clientes u otros terceros.

Detrás de estas manifestaciones, según E. Schein, se encuentra la “esencia cultural” de la institución, producto de la interacción de tres niveles fundamentales de análisis: *Artefactos y creaciones* (tecnología, arte y esquemas de conducta), que son visibles, pero con frecuencia no descifrables; *valores* (confrontables con el entorno físico y sólo por consenso social), que reflejan mayor grado de conciencia; y *presunciones básicas* (relación con el entorno, naturaleza de la realidad, el tiempo y el espacio, naturaleza del género humano, la actividad humana y las relaciones humanas), que están dadas por sentadas, aunque son invisibles y preconcientes.⁷⁵

El análisis de E. Schein muestra que la comprensión de la cultura institucional va más allá de la aplicación de algún que otro instrumento de recopilación de información, ya que ella representa un ejercicio de inteligencia, fruto de un complejo análisis de multitud de variables de conducta visibles e invisibles, significativas e interrelacionadas todas del personal de la institución universitaria que busca, no tanto que con la planificación estratégica se cambie la cultura predominante, sino que más bien ella esté acorde al comportamiento esperado y los valores tradicionales, sobre todo los actuales.

Visión institucional: Es la percepción imaginaria del futuro de la institución universitaria que se expresa en aspiraciones generales de lo que se espera en los diversos ámbitos de trabajo. Es el estado ideal que se pretende alcanzar, conocidos los antecedentes históricos y la cultura institucional.

Según el Dr. A.L. Portuondo (1998), la visión es el “principio integrador”, pero cabe añadir que esta integración no se da sólo por la relación que este autor establece entre “la situación actual y la idea de adonde queremos ir”⁷⁶, sino también porque ella constituye el elemento mediatizador entre la misión universal

de la institución universitaria, la que refleja su encargo social asignado históricamente, y la misión operativa que sólo es válida para un período relativamente corto de tiempo (al menos tres años). La visión es el estado ideal que se pretende alcanzar en el camino hacia el cumplimiento de la misión universal de la institución universitaria, para lo cual podrá reclamar en ese curso la redefinición de dos o tres misiones operativas para la conformación de sus correspondientes planes de desarrollo. De aquí se infiere el carácter mediato de la visión. Posiblemente para que una institución alcance su visión, o haga realidad sus sueños en los próximos quince años, por ejemplo, ella tendrá que elaborar tres o cuatro planes de desarrollo que demandarán cada cierto período de tiempo la determinación de nuevas misiones operativas como “guías de acción.”

En la visión se debe describir lo que la institución universitaria quiere ser, mediante una construcción conjunta que parta del criterio de sus principales directivos porque al decir de J. Martí “para ir adelante de los demás se necesita ver más que ellos”, y llegar a revelar grandes resultados, así como procesos, estructuras generales y conductas del personal para alcanzarla.

Misión operativa: Es la declaración explícita del propósito general que debe alcanzar la institución universitaria en un período de tiempo no mayor de tres años. Esta definición parte de estudiar la misión de forma múltiple aprovechando las ventajas del método de investigación, por lo que la misión operativa no es más que una de sus formas concretas en una fase determinada de su desarrollo.

La definición de la misión operativa parte de comprender que lo universal toma cuerpo a través de lo particular. Para el logro de la misión universal se requiere identificar una misión particular, que en el modelo propuesto se ha dado en llamar misión operativa, la cual tiene un carácter relativamente coyuntural, variable y se alcanza en períodos cortos de tiempo si se le compara con la misión universal. Este concepto es filosófico y doctrinal, debiendo generar sentimientos de adhesión, pertenencia y compromiso en los participantes.

En este elemento se sintetiza la pertinencia social de la institución universitaria y se construye a partir de responder preguntas como: ¿Qué hacemos hoy?, ¿Quiénes reciben nuestros servicios?, ¿Qué esperan ellos realmente de

nosotros?, ¿Qué debemos hacer? Y ¿cómo lo haremos?. Según el Dr. C. Díaz Llorca (1998) se deben responder ocho preguntas:⁷⁷

- a) ¿Quiénes somos?.
- b) ¿Qué nos prestigia o nos hace sentir orgullosos?.
- c) ¿Qué es lo más genuino, singular o auténtico que nos identifica?.
- d) ¿A qué nos dedicamos o qué es lo que le ofrecemos a nuestros clientes (a nuestro juicio son estudiantes, personal e instituciones socioeconómicas relacionadas con la institución universitaria) en términos de productos?.
- e) ¿Dónde estamos físicamente?.
- f) ¿Para qué existimos o qué es valioso para nuestros clientes?.
- g) ¿A quiénes prestamos servicios o quiénes son nuestros clientes?.
- h) ¿Qué particularidades caracterizan la forma en que realizamos nuestro trabajo o cómo prestamos nuestros servicios?.

Ámbitos de acción: Son las áreas fundamentales del funcionamiento institucional donde se producen los “procesos conscientes que satisfacen el encargo social de la universidad.”⁷⁸

En este caso el análisis no se debe basar en las funciones clásicas de la educación superior y en su taxonomía tradicional. Tomando en cuenta el influjo de las transformaciones globales y locales acaecidas y su profundo impacto sobre todas las actividades humanas, se requiere que los fenómenos sean estudiados como procesos, sobre la base de tres características básicas que se van reelaborando y reinterpretando en sucesivas ocasiones, a saber, *dinamismo*, por ser susceptibles de modificaciones ulteriores; *apertura*, por las nuevas aportaciones que puedan surgir y *flexible*, en tanto que pueden transformarse siempre y cuando no se desvirtúe su esencia.⁷⁹

La taxonomía tradicional de las funciones universitarias, tanto *sustantivas* como *adjetivas*, no reflejan los cambios producidos y, por tanto, no sirven mucho para el modelo propuesto como ámbitos de acción. El problema es que los cambios en la clasificación tradicional son de carácter interno y externo; se ha señalado que las funciones *sustantivas* son las de docencia, investigación y extensión (esta última se identifica también con la interacción social y la difusión); mientras que las funciones *adjetivas* son las de dirección, planificación, administración y legislación.

Ahora se trata de considerar estas funciones como lo que verdaderamente son, procesos universitarios, invirtiendo su lógica por la necesidad de redimensionar el vínculo de la institución universitaria con la sociedad. “Las universidades enclaustradas son consustanciales al medioevo y su estatismo; hoy la Universidad tiene que estar indisolublemente ligada a su contexto social, no sólo en el ingreso y egreso, sino como parte de su propio método de aprendizaje y de investigación científica. La solución de los problemas de la sociedad se transforma en el modo en que los estudiantes aprenden y los profesores enseñan.”⁸⁰ Esto significa reconsiderar el proceso de interacción con la sociedad como el punto de partida en toda la actividad institucional, continuando por la investigación y la docencia en su integración.

Por otro lado, ¿hasta qué punto la dirección universitaria constituye hoy un proceso secundario, relegado a un plano de dependencia o supeditación? Aquí coincidimos plenamente con C. Pallán y E. Marum (1997) cuando afirman que “la formación y desarrollo de líderes directivos, el funcionamiento de la gestión, la administración y la legislación no pueden seguirse considerando funciones adjetivas, sino que se convierten en funciones fundamentales y son la plataforma básica para poder impulsar y desarrollar las funciones sustantivas.”⁸¹ El perfeccionamiento de la dirección universitaria representa la llave para solucionar una buena parte de los variados y complejos problemas que atañen a la institución de educación superior. El proceso directivo resulta esencial y determinante para los propósitos de mejoramiento del funcionamiento institucional.

Pero lo fundamental en este análisis es que la idea de proceso, específicamente en el elemento de los ámbitos de acción, ofrece sentido de interrelación recíproca, no sólo en el nivel vertical, en su vínculo con la misión operativa, visión y otros elementos del contexto (lo cual sí se puede alcanzar mediante el enfoque tradicional de las funciones de la educación superior), sino también en el horizontal, entre los propios procesos universitarios.

Téngase en cuenta que una de las deficiencias más comunes observadas en los planes de desarrollo, como expresión concreta de los modelos de planificación estratégica y, por ende, del objeto dirección universitaria, es la

escasa cantidad de objetivos y acciones importantes que vayan en dirección de integrar los procesos de docencia - investigación, investigación - posgrado, investigación - interacción social, academia - administración financiera y otros.

El estudio anterior muestra que la misión operativa desemboca inexorablemente en los ámbitos de acción, los cuales representan un nivel superior de concreción en relación con aquella, que carecería de sentido si sólo expresara una buena intención, pero sin conexión con los procesos institucionales que sirven de plataforma para su ejecución.

Cada ámbito de acción debe declarar específicamente el propósito que se pretende alcanzar en el tiempo previsto. Estos propósitos son misiones más específicas por la singularidad que presenta cada ámbito; el propósito en el proceso de formación profesional no tiene que ser idéntico al de investigaciones o al de interacción de la institución universitaria con la sociedad.

De este análisis se interpreta que la misión tiene un carácter tridimensional, como misión universal, particular y singular, o dicho en otros términos, como misión universal, operativa y específica, denominada esta última como propósitos de cada ámbito de acción. Se puede concluir que lo universal, lo particular y lo singular, lejos de estar aislados entre sí en el modelo propuesto, porque en la realidad misma no lo están, son aspectos diferentes de un todo único. Sin lo singular (propósitos de cada ámbito de acción) no hay lo universal (misión determinada por el encargo social), ya que este último sólo existe gracias a lo singular. Pero lo singular no es sino un aspecto de lo universal y es inconcebible al margen de este en su conjunto.

Objetivos estratégicos: Son los fines generales, precisos y verificables que se persiguen en cada ámbito de acción. Ellos orientan de forma rectora y lógica la elaboración del plan de acción; deben ser medibles y estar relacionados con la misión operativa. Son proyectados para períodos entre uno y tres años como máximo, aunque cabe la posibilidad que determinados objetivos estratégicos requieran mayores períodos de tiempo porque sus procesos así lo demandan, como es el caso de los fines que se pretenden alcanzar en la formación profesional cuyo período abarca aproximadamente diez semestres.

Objetivos específicos: Son la guía para la acción al operacionalizar cada objetivo estratégico. Un objetivo específico debe aclarar las preguntas: ¿Qué hay que hacer?, ¿Cuándo hay que hacerlo? y ¿Quién lo hará?. Resulta importante considerar de antemano qué ocurrirá si alguna de las preguntas anteriores admiten más de una respuesta, favorable o desfavorable, o en el peor de los casos cambian las condiciones y los objetivos específicos corren el riesgo de incumplirse.

Los objetivos específicos deben tener claros los escenarios que pueden presentarse en el momento de su cumplimiento mediante el análisis de las situaciones favorables, perjudiciales o ambivalentes; para cada escenario deben preverse alternativas de decisiones a los efectos de reducir las consecuencias e inconvenientes de los imprevistos o sorpresas y asegurar el cumplimiento de los objetivos específicos en cualquier circunstancia. Los escenarios son los acontecimientos, condiciones o decisiones de carácter externo que pudieran influir favorable o desfavorablemente en el cumplimiento de los objetivos específicos.

Resultados: Son las obras, productos y servicios que expresan el trabajo concreto terminado (por ejemplo, sistemas instalados y gente capacitada, entre otros). Las propiedades tangibles de los resultados condicionan la necesidad de determinar indicadores para medir su impacto. Los indicadores son descripciones breves, pero claras, de las variables cantidad, calidad y tiempo que brindan información de referencia sobre el estado de ejecución del plan y el logro de sus resultados; ellos deben ser medibles, alcanzables, realizables, específicos y acotados.

Cada resultado debe contar con una ficha de indicadores para su monitoreo y seguimiento, destacando la caracterización del indicador (valor inicial, justificación, dimensiones cualitativa y cuantitativa), el relevamiento de los datos (datos requeridos, fuentes, procedimientos y control de calidad de los datos), el costo de la verificación y las observaciones pertinentes (logros o aportes, medidas de corrección). Las fuentes de verificación de los indicadores incluyen material publicado, inspección visual, informes y otros medios.

Actividades: Son las acciones y operaciones elementales que aseguran determinados resultados previamente definidos. Cuando el período de ejecución del plan universitario de desarrollo es de hasta un año (en el caso de los planes operativos anuales) resulta necesario definir las TAREAS y los insumos que ellas implican. No tiene sentido definir las tareas para períodos de tiempo superiores al año ya que es muy difícil prever con tanta antelación los recursos económicos disponibles. Las actividades, sobre todo las tareas, requieren la determinación de su costo de ejecución y el registro contable de la unidad ejecutora. La tarea es la unidad de costo del plan; la suma de las tareas del plan es igual en valor al presupuesto total asignado para el período regular de un año fiscal. Los medios de verificación de las tareas (material publicado, inspección visual, registro contable) deben brindar información para comprobar si el presupuesto se gastó como estaba planificado.

Para la organización y ejecución del plan se requiere conformar una matriz de trabajo que contenga los objetivos específicos, resultados y actividades, por una parte, y los escenarios, indicadores e insumos por la otra (ver cuadro N°.10) Cada objetivo estratégico determinado debe llenarse íntegramente; los señaladores (XXX) dentro de las celdas expresan que las características que distinguen la intersección requieren de la mayor concreción y precisión posible.

Cuadro N°10
NUCLEO DEL PLAN

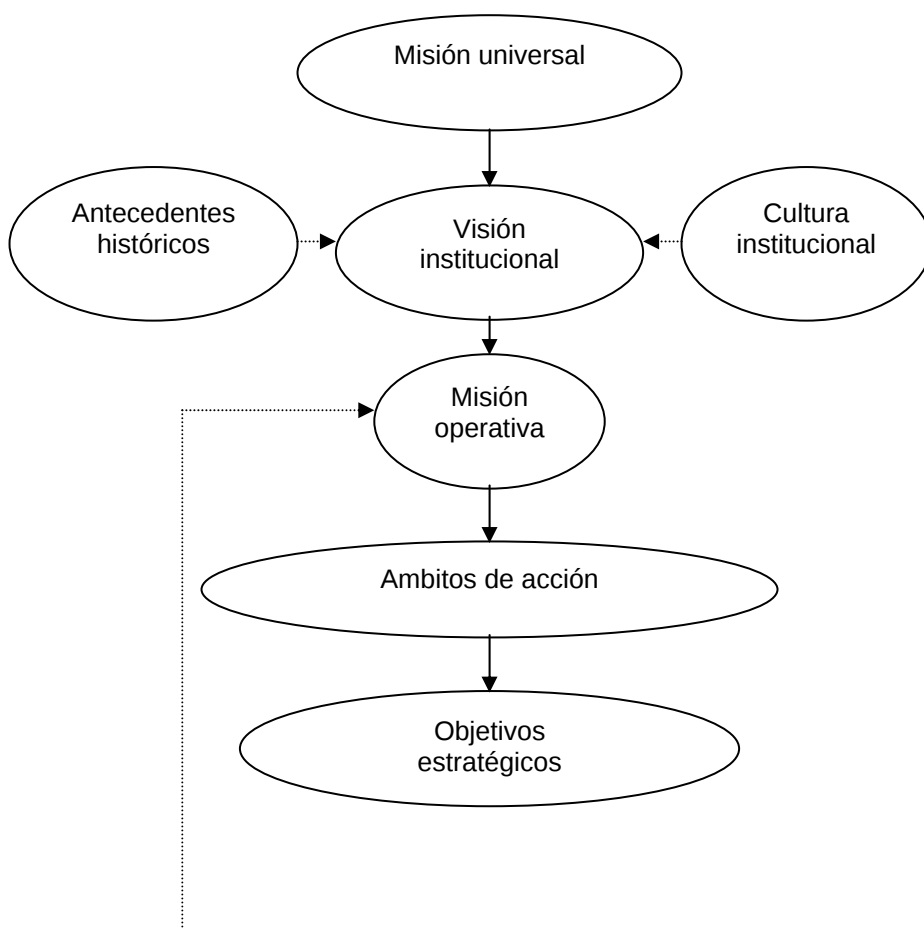
Objetivo Estratégico:	Escenarios	Indicadores	Insumos
Objetivos específicos	XXX		
Resultados		XXX	
Actividades / tareas			XXX

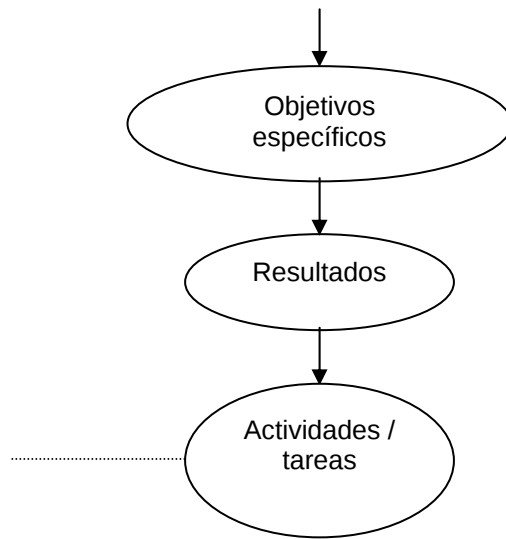
El modelo de planificación estratégica universitaria propuesto ha brotado del estudio exhaustivo de cuarenta y dos modelos disponibles. Sobre la base del análisis efectuado y la experiencia acumulada se presenta un modelo que orienta metodológicamente la elaboración de los planes universitarios de desarrollo (ver cuadro N°.11).

A continuación se ejemplificará brevemente la aplicación práctica del modelo propuesto en una institución superior cubana.

EL ENCARGO SOCIAL ASIGNADO A LAS UNIVERSIDADES CUBANAS según los documentos oficiales del MES, organismo cuyo propósito consiste en ejecutar la Política Educacional de la Revolución Cubana en el nivel superior, tiene como contenido la formación integral del profesional, lo cual se concreta en el logro de un egresado con una preparación multilateral, con sólidos valores ideopolíticos y con un compromiso con la Patria, que se enfrente a los problemas de su profesión y los resuelva con eficiencia y en correspondencia con los intereses de la sociedad cubana en su conjunto.

Cuadro Nº.11
MODELO DE PLANIFICACION ESTRATEGICA UNIVERSITARIA





Para alcanzar esta misión universal la universidad a partir de sus antecedentes históricos y cultura institucional, diagnostica su situación actual tomando en cuenta determinados indicadores relacionados con los resultados de las visitas de inspección integrales y parciales, balance del trabajo metodológico y de controles a clases y otras actividades fundamentales, cumplimiento de acuerdos de los claustros y otros documentos, criterios de expertos, etc.

La visión institucional de la universidad se conforma en el marco legal establecido por el organismo, determinado por los acuerdos adoptados en los congresos de PCC, objetivos estatales, sistema de trabajo del organismo, prioridades del trabajo para las universidades, Reglamentos y Resoluciones ministeriales e institucionales. Quiere decir que el estado ideal parte de este condicionamiento legal, histórico y partidista. La visión de la universidad en este ejemplo es la siguiente:

VISION DE LA UNIVERSIDAD:

La Universidad defiende y consolida las conquistas de la Revolución Cubana como principio básico de su razón de ser.

La Universidad es la institución de formación de profesionales

revolucionarios y patriotas de alta calidad, dotados de una conciencia crítica que les permita responder eficientemente a las exigencias del desarrollo nacional y regional.

La Universidad prioriza la investigación como actividad principal para la creación, adaptación e innovación de ciencia y tecnología avanzada.

La Universidad es un gran centro de información actualizada al que todos pueden acudir en búsqueda de conocimientos e información científica y tecnológica moderna.

La Universidad es el ámbito donde se analizan y proponen soluciones a diversos problemas nacionales y locales mediante la participación activa de sus miembros y de la comunidad.

La Universidad favorece el desarrollo de procesos de aprendizaje basados en la búsqueda permanente de la excelencia y calidad de los futuros profesionales, además compromete a estos a disponer sus conocimientos en servicio de un desarrollo social integral.

La Universidad dispone de un plantel docente revolucionario y altamente calificado con una formación académica en el nivel de posgrado y reconocida experiencia en la práctica profesional, con una formación pedagógica que le permita encarar los nuevos retos de la enseñanza universitaria.

La Universidad fomenta la integración a través de la difusión, protección y promoción de la cultura regional y nacional.

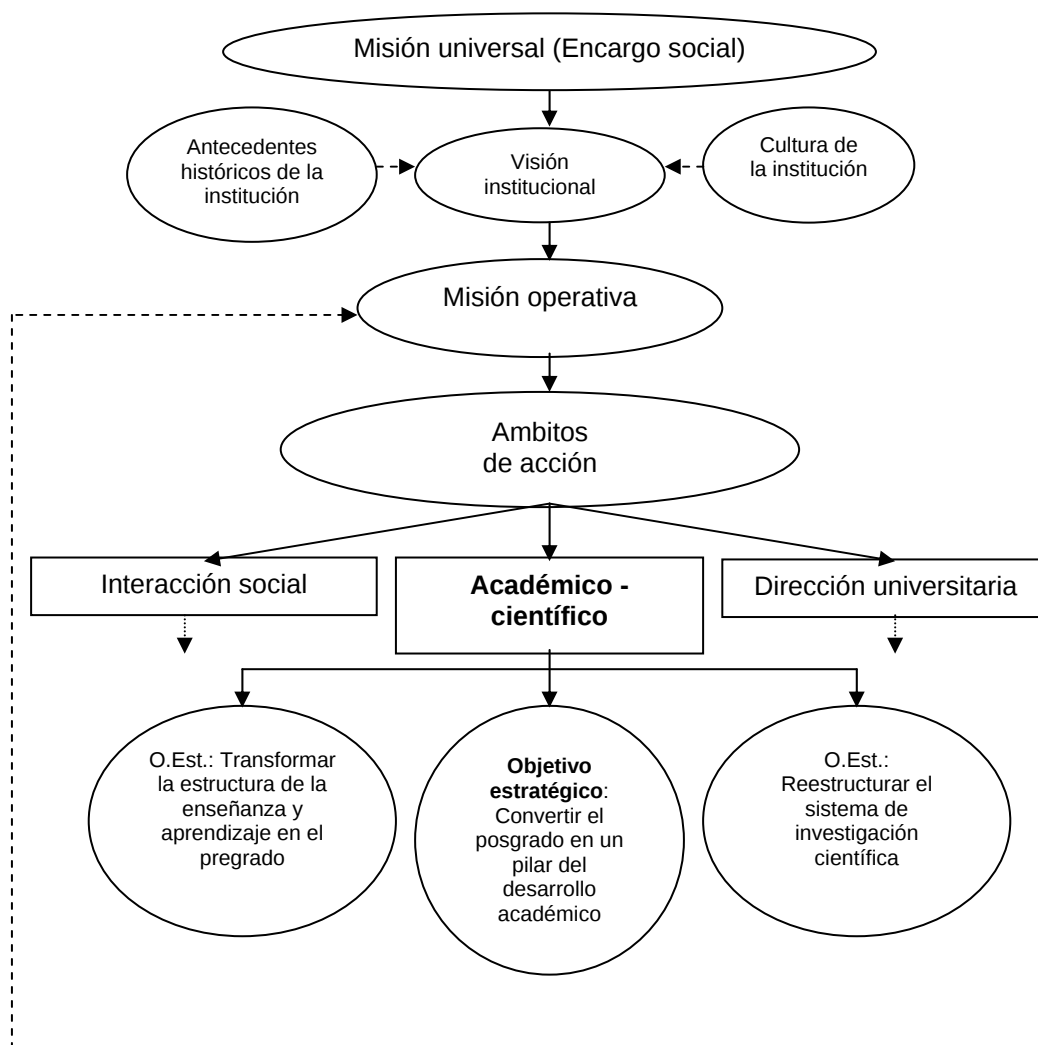
Para que la universidad del ejemplo presentado anteriormente pueda alcanzar esa visión partiendo de los elementos contemplados (encargo social, diagnóstico, antecedentes históricos y cultura institucional) acuerda una misión operativa que debe ser alcanzada en no más de tres años como regla.

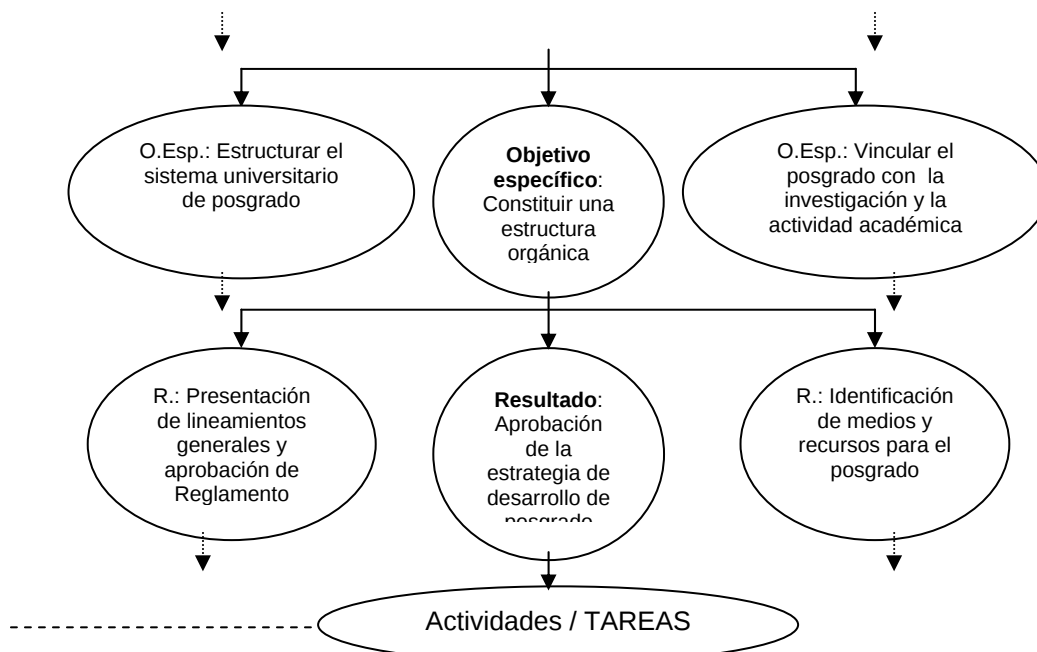
MISION OPERATIVA DE LA UNIVERSIDAD: La Universidad es el centro sociocultural de mayores influencias sobre la comunidad.

A partir de la concreción de la misión operativa en cada uno de los ámbitos de acción el modelo comienza a desplegarse en toda su extensión. A modo de ejemplo se presenta la ilustración del cuadro N°.12. Es posible que en la realidad pueda existir un mayor o menor número de ámbitos de acción, así como la cantidad de objetivos estratégicos por ámbitos, de objetivos específicos por objetivos estratégicos y así sucesivamente. En el anexo N°.3 se muestra la relación entre Objetivos Estratégicos – Objetivos Específicos sobre la base de un caso concreto y real.

El modelo de planificación estratégica universitaria expuesto sirvió de base metodológica para que la mayor parte de las universidades públicas bolivianas encauzaran exitosamente en 1997 la elaboración de sus planes quinquenales de desarrollo.

Cuadro N°.12
EJEMPLO DETALLADO DEL MODELO DE PLANIFICACION ESTRATEGICA UNIVERSITARIA





Otras conclusiones de este trabajo de investigación han tenido una salida práctica y didáctica en diversas actividades acometidas en el ISP "Enrique José Varona".

¿Cuál es el criterio de validación de la presente investigación y particularmente del modelo de planificación estratégica universitaria propuesto?

La presente investigación tiene un carácter eminentemente teórico en correspondencia con una de las exigencias que se plantean en el documento "Normas y resoluciones vigentes para el desarrollo de los grados científicos en la República de Cuba" (1997), donde se señala: "Los resultados alcanzados estarán en concordancia con los objetivos iniciales del trabajo y deberán contribuir a resolver algún problema, teórico o práctico o representar un aporte a la ciencia correspondiente. En cualquier caso, los resultados deberán poseer actualidad, novedad y valor científico" ⁸² (el subrayado es del investigador).

El investigador se propuso todo el tiempo construir un modelo sobre la base de las leyes pedagógicas para elaborar los planes de desarrollo de las universidades investigadas, lo cual se logró plenamente y constituye sin dudas un aporte adicional de la investigación, como consta en los avales y documentos publicados al respecto.

En ningún momento se pretendió demostrar desde el punto de vista científico que gracias a la aplicación de este modelo se producirían cambios en el funcionamiento y desempeño de las universidades investigadas, lo cual tampoco significa que faltara partidismo y compromiso práctico de parte del investigador, el cual confía y cree firmemente en esta posibilidad. Pero la relación aplicación del modelo – mejoramiento de la competencia institucional es una idea a defender de otra investigación y no de esta.

En este caso, el criterio de expertos es el medio más importante para validar un resultado como el que se presenta, el cual ha sido evaluado por un gran número de personas, directivos y profesores que lo han utilizado.

Por la aplicación del modelo propuesto en la elaboración del Plan Quinquenal de Desarrollo de la Universidad Mayor de San Simón, el investigador mereció el título de Profesor Honorario de esta Universidad (1995), gracias a “sus invaluables servicios de planificación estratégica prestados a esta Casa de Estudios Superiores”, tal y como consta en el título oficial conferido.

Vale la pena citar también la opinión autorizada del Lic. Juan Cuevas Aguilera, Secretario Ejecutivo Nacional del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana en la presentación del libro Dirección Estratégica Universitaria, del autor de esta tesis (1997, pág.1): "El modelo de planificación estratégica universitaria expuesto en esta obra sirvió de base metodológica para que la mayor parte de las universidades públicas bolivianas encausaran exitosamente en 1997 la elaboración de sus planes quinquenales de desarrollo."

A modo de conclusión de este capítulo se ha analizado como la contradicción fundamental de la dirección universitaria se resuelve mediante la planificación estratégica. Se expusieron además las características de este proceso y se concretó el modelo idóneo para su aplicación práctica. Este modelo sustentado en un enfoque genético y sistémico se basa en las leyes pedagógicas, lo cual permite que las transformaciones cualitativas requeridas en las instituciones de educación superior no estén divorciadas de su objeto pedagógico de actuación.

CONCLUSIONES:

1. La época histórica actual obliga a la dirección universitaria a asumir nuevas concepciones en su actividad, demandando la aplicación de modelos directivos que permitan solucionar los conflictos que brotan de las necesidades y exigencias internas y externas a las instituciones de educación superior.
2. En el proceso de búsqueda de solución de la contradicción entre la integración al entorno y la estabilidad interna de las instituciones de educación superior aparece la necesidad de planificar su funcionamiento de forma estratégica, estructurando un número determinado de actividades, hasta llegar a la tarea, para asegurar la competencia institucional atendiendo a su contexto social.
3. El modelo de planificación estratégica universitaria propuesto para la elaboración de los planes de desarrollo de las instituciones de educación superior investigadas en correspondencia con su contexto social está sustentado en un enfoque genético y sistémico, basado en las relaciones de lo externo e interno, social e individual e integrable y diferenciable.

4. Las premisas para solucionar el problema desde el punto de vista teórico han tomado en consideración que la dirección universitaria, como forma particular de la dirección educacional institucionalizada, se subordina en última instancia al contenido de la educación, por tanto al objeto de estudio y a las leyes de la Pedagogía como ciencia.
1. Las leyes pedagógicas, expresadas como leyes de la dirección educacional institucionalizada, presentes en el modelo de planificación estratégica universitaria propuesto son:
 - La ley de las relaciones del proceso de dirección institucional en el contexto social, a la que denominamos también *“ley de la pertinencia social de la dirección educacional institucionalizada”*, donde lo social asume un papel determinante en relación con el proceso de dirección.
 - La ley de las relaciones entre lo social e individual, a la que denominamos también como *“ley de la conjugación armónica entre lo social e individual en la dirección educacional institucionalizada.”*
 - La ley de las relaciones internas entre los diversos componentes del proceso de dirección institucional, a la que denominamos también *“ley de la integración y diferenciación de los componentes de la dirección educacional institucionalizada.”*
1. Estas conclusiones resumen la aplicación del modelo de planificación estratégica universitaria en diez instituciones de educación superior con resultados satisfactorios, lo que se evidencia documentalmente en los correspondientes planes universitarios de desarrollo, validando la certeza de nuestra tesis a defender.

RECOMENDACIONES:

- a) Continuación de las investigaciones sobre la dirección universitaria en las instituciones de educación superior, especialmente lo concerniente a las nuevas contradicciones que emanan de este proceso y su solución.
- a) Aplicación de los fundamentos teóricos pedagógicos a los modelos de dirección educacional.
- a) Generalización y aplicación de los resultados de estas investigaciones en otras instituciones de educación superior, especialmente las de formación de maestros y profesores, tomando en cuenta sus características específicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

¹ Marti, J. (1976): Escritos sobre educación. Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro, La Habana, pág.114

² Escotet, M.A. (1990): La misión universitaria en una era de cambios. Revista Universitas 2000, vol.15, Nro.3, pág.25

³ Delors, J. (1996): "Formar a los protagonistas del futuro", en Revista "El Correo de la UNESCO". Abril, pp. 6-7

⁴ Vega, A. (1997): Gestión y desarrollo estratégico de las universidades de Matanzas y Camagüey. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas, Camagüey, pág.3

⁵ Lippitt, A. y otros (1998): La naturaleza del cambio planeado. Tomado de Desarrollo Organizacional. Principios y Aplicaciones. McGraw - Hill Interamericana, México.

⁶ Torsten, H. (1997): La sociedad educativa. Salamanca, Anaya SA, Madrid, pág.42

⁷ Masson, J. (1986): "Devellopping strategic thinking long range planning, pág. 72-80. Citado por el Dr. A. Vega en "Gestión y desarrollo estratégico de las universidades de Matanzas y Camagüey." Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas, Camagüey, 1997, y Yáñez, E.:

Dirección estratégica, decisiones estratégicas. CETED, UH, La Habana, 1992, pág.143

⁸ CINDA (1997): Boletín informativo, No.86, jul.1994, citado por el Dr. Vega en su tesis de doctorado “Gestión y desarrollo estratégico de las universidades de Matanzas y Camagüey.” Camagüey.

⁹ El conjunto de la obra de estos autores se encuentra en “Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana.” Compendio de artículos. CCED, MES, La Habana.

¹⁰ Alvarez de Zayas, C. (1996): La universidad como institución social. Editorial Academia, La Habana, pág.38

¹¹ Ways, M. (1966): Tomorrow’s management. Rev. Fortune, pág.84

¹² Según el criterio de clasificación sobre “proceso” de los autores Rey, R. y J. Santamaría (1992), en “El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa, Editorial Escuela Española, Madrid, pág.161

¹³ Alvarez de Zayas, C. (1996): Obra citada, pág.13- 14

¹⁴ Alvarez de Zayas, C. (1996): Obra citada, pág.12

¹⁵ Alvarez de Zayas, C.(1998): Hacia una escuela de excelencia y Alvarez de Zayas, C. (1992): La escuela en la vida. Editorial Felix Varela. Colección Educación y Desarrollo, La Habana.

¹⁶ Vecino, F. (1999): Discurso central en la apertura del XXI Seminario de Perfeccionamiento para dirigentes nacionales. Diario Granma, 9 de marzo de 1999, La Habana.

¹⁷ Naisbitt, J. (1990): Megatrends 2000. McGraw – Hill Interamericana de México, S.A., México.

¹⁸ UNESCO (1996): Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana.

¹⁹ Pallán,C. y E. Marum (1997) : Formación directiva y políticas de gestión de la educación superior. Nuevas necesidades de América Latina y el Caribe, CRESALC- UNESCO, La Habana, pág.54

²⁰ Castro, F. (1998): Discurso de Clausura del VI Congreso de la UNEAC. Diario Gramma, 2 de noviembre de 1998, La Habana.

²¹ La misión del ISPEJV y otros aspectos de la proyección del trabajo de esta institución se encuentran en el documento Proyección Estratégica del ISPEJV. Impresión ligera, ISPEJV, 1997.

²² Para profundizar acerca de los nuevos trabajos del futuro y sus denominaciones se recomienda ver la revista Muy Interesante, No.107, Buenos Aires, septiembre, 1994, pp.54-55

²³ Alvarez de Zayas, C. (1996): La universidad como institución social. Editorial Academia, La Habana, pág.7

²⁴ Varona, E.J. (s/f): Material impreso en el Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, pág.4

²⁵ Para profundizar en este aspecto se recomienda ver a Bringas Linares, J.A. (1994): Gestión educativa. Realidades y perspectivas. Editorial Serrano, Bolivia, Parte Primera.

²⁶ Lepawisky, A. (1961): Administración. Editorial Continental, S.A., México, p. 108

²⁷ Lepawisky, A.: Obra citada, pág.121

²⁸ Lepawisky, A.: Obra citada, pág.114 y ss.

²⁹ Taylor, F.W. (1961): Principios de la administración científica, Herrero Hnos, Sucs., S.A., México.

³⁰ Fayol, H. (1961): Administración industrial y general. Enciclopedia Espasa Calpe, Herrero Hnos, Sucs., México.

³¹ Guilick, L. (1961): "Notas sobre la teoría de la organización". Reproducida en Ensayos sobre la ciencia de la administración, Escuela Superior de Administración Pública de América Central (ESAPAC), Costa Rica.

³² Mosher, F.C. y S. Cimmino (1961): Ciencia de la administración, Ediciones Rialp, S.A., Madrid, pág.93 y ss.

³³ Son los casos de Douglas McGregor con las teorías X y Y en la década de los '70; Tom Peters con sus enfoques de la excelencia en los años '80; William Ouchi con la teoría Z, y otras destacadas aportaciones que reflejan en parte estas influencias.

³⁴ Para un estudio más profundo de la obra de Max Weber se recomienda su “Economía y Sociedad” y “Organización Administrativa” de J.M. Pfiffner y P. Sherwood.

³⁵ Son múltiples las aportaciones de Ch. Barnard, P.F. Drucker, E. Dale, H. Simon, A. Sloan, H. Koontz y C. O' Donnell, así como de E. Schein, H. Mintzberg y otros.

³⁶ Adaptado de R. Amaro Guzmán: Administración de empresas. Editorial Tiempo, S.A., República Dominicana, 1986, pp.64, 65 y 141

³⁷ Peters, T. (1987): “Pasión por la excelencia”. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, pp.220-221

³⁸ Tolentino, J. (1994): Epistemología y paradigmas para la administración de escuelas”, en Revista Mexicana de Pedagogía. Año VII, N°32, México, pág.26

³⁹ Castro, F. (1985): Informe Central presentado al 3er Congreso PCC, La Habana.

⁴⁰ Para una mayor profundización en estos tópicos se recomienda ver a Lenin, V.I. Cuadernos filosóficos.

⁴¹ Lenin, V.I. (1981): Una vez más acerca de los sindicatos, el momento actual y los errores de los camaradas Trostki y Bujarin, en Obras Escogidas en tres tomo, tomo 3, Editorial Progreso, Moscú, pp.551-552

⁴² Lenin, V.I. (1985): Obra citada, pág.553

⁴³ Martí, J. (1972): Obras Completas, tomo 6, La Habana, pág.234

⁴⁴ Pávlov, P. (1974): Teoría del reflejo. Citado por B.M. Kedrov en Clasificación de las ciencias, tomo II, Editorial Progreso, Moscú, pág.512

⁴⁵ El Prof. Carlos Matus (1994) con su teoría del Planeamiento Estratégico Situacional establece el diagnóstico y prospección a partir de la interpretación cualitativa y coyuntural de la realidad.

⁴⁶ Marx, C. (1965): El Capital, Tomo I, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, pág.286

⁴⁷ Popov, G.J. (1970): Problemas de la teoría de la dirección. Ekonomika, Moscú.

⁴⁸ Popov, G.J. (1970): Obra citada, pág.184

⁴⁹ Matus, C. (1985): Conferencia dictada en la Dirección General Sectorial de Salud, Venezuela. Ediciones IVEPLAN, Caracas, pág. 20

⁵⁰ Maidique M. y R. Hayes (1992): “El arte de conducir la alta tecnología”, en Estrategia empresarial, compilación de Arnoldo C. Hax. Editorial El Ateneo, Buenos Aires.

⁵¹ Un interesante estudio sobre los aportes de la dirección de organizaciones no lucrativas a empresas comerciales realiza Drucker, P.F. (1990) en su obra “Managing the nonprofit organization”, Harper Collins Publishers, N.Y.

⁵² Parafraseando a *The human side of enterprise* de Douglas McGregor (1960, McGraw - Hill, N.Y.). Está la versión al español: *El lado humano de la empresa*, McGraw - Hill Latinoamericana, México, Brasil, Colombia.

⁵³ Lenin, V.I. (1963): Discurso pronunciado en el Primer Congreso de toda Rusia de maestros internacionalistas. Obras Completas, t. XXXVI, Editora Política, La Habana, pág.420

⁵⁴ Para una definición de organización escolar se sugiere Pedagogía, del colectivo de especialistas del ICCP (1984), Editorial Pueblo y Educación, La Habana, pp.319- 321

⁵⁵ Vega G., A. (1997): Gestión y desarrollo estratégico de las universidades de Matanzas y Camagüey. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas, Camagüey, pág.3

⁵⁶ De la Peña, R. (1997): Establecimiento de un modelo de competitividad en un CES basado en el proceso de perfeccionamiento continuo. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Económicas, Guantánamo, pág.4

⁵⁷ Alvarez de Zayas, C.(1998): Hacia una escuela de excelencia y Alvarez de Zayas, C. (1992): La escuela en la vida. Editorial Felix Varela. Colección Educación y Desarrollo, La Habana.

⁵⁸ Vega, A. (1997): Obra citada, pág.4

⁵⁹ Vega, A. (1997): Obra citada, pág.16

⁶⁰ Plan de Desarrollo Universitario (1989). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

⁶¹ Himmel E. y S. Maltes (1995): Administración universitaria en América Latina. Una perspectiva estratégica”. UDUL, México.

⁶² CINDES (1992): Citado por Himmel, E. y S. Maltes: Planificación, gestión y control estratégico de la universidad. Santiago de Chile.

⁶³ Adaptación realizada a partir de la recopilación de varias intervenciones del Prof. Carlos Matus, enriquecida con ideas del autor.

⁶⁴ Janne, H. (1989): Los principios generales de la planificación universitaria. Tomado de la Memoria de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario. Asociación Internacional de Universidades, AIU, París.

⁶⁵ Alvarez de Z., C. (1996): La universidad como institución social. Editorial Academia, La Habana, pág.12

⁶⁶ Portuondo, A.L. (1998): ¿Elaboración de estrategias o determinación de objetivos?. ¿Dirigir por objetivos o estratégicamente?. Tomado de "Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana." Compendio de artículos. CCED, MES, La Habana, pág.41

⁶⁷ Lippitt, A. y otros (1998): La naturaleza del cambio planeado. Tomado de Desarrollo organizacional. Principios y aplicaciones. McGraw- Hill Interamericana, México.

⁶⁸ Rodríguez, F.O. y S. Alemañy (1998): Enfoque, dirección y planificación estratégica. Conceptos y metodologías. Tomado de "Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana". Compendio de Artículos. CCED, MES, La Habana, pág.13

⁶⁹ Torsten, H. (1997): La sociedad educativa. Salamanca, Anaya SA, Madrid, pág. 42

⁷⁰ Masson, J. (1997): "Developping strategic thinking long range planning, 1986, pág. 72- 80. Citado por el Dr. A. Vega en Gestión y desarrollo estratégico de las universidades de Matanzas y Camagüey. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas, Camagüey.

⁷¹ Carballal del Rio y otros (1998): Memoria técnica del Taller de Dirección por Objetivos, impartido por los consultores J. Goldsmith y K. Cloke. Tomado de "Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana." Compendio de artículos. CCED, MES, La Habana, pág.59

⁷² CINDA (1997). Boletín informativo, No.86, jul., Citado por el Dr. A. Vega en Gestión y desarrollo estratégico de las universidades de Matanzas y Camagüey.

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas, Camagüey.

⁷³ El conjunto de la obra de estos autores se encuentra en “Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana.” Compendio de artículos. CCED, MES, La Habana.

⁷⁴ Alvarez de Z., C. (1996): Obra citada, pág.19

⁷⁵ Schein, E. (1990): La cultura empresarial y el liderazgo. Ediciones revolucionarias, La Habana, pág.30

⁷⁶ Portuondo, A.L. (1998): Obra citada, pág.46

⁷⁷ Díaz Llorca, C. (1998): Su misión, ¿Cómo diseñarla?. Tomado de “Dirección por objetivos y dirección estratégica. La experiencia cubana.” Compendio de artículos. CCED, MES, La Habana, pp.89- 92

⁷⁸ Alvarez de Z.,C. (1996): Obra citada, pág.2

⁷⁹ Según el criterio de clasificación sobre “proceso” de los autores Rey, R. y J. Santamaría (1992) en “El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa, Editorial Escuela Española, Madrid, pág.161

⁸⁰ Alvarez de Z., C. (1996): Obra citada, pág.6

⁸¹ Pallán, C. y E. Marum E.(1997): Rev. Educación superior y sociedad, Vol.8, No.1, pág.55

⁸² Normas y resoluciones vigentes para el desarrollo de los grados científicos en la República de Cuba (1997). MES, La Habana, pág.20