



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

López Lira, Nidia; Sánchez González, Víctor; Rojas Aragón, Josué Deniss
La gestión institucional en un centro de educación superior mexicano en el proceso de construcción de confianza desde los enfoques de atención al sujeto
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLV, núm. 1, enero-marzo, 2015, pp. 109-139
Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035790005>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La gestión institucional en un centro de educación superior mexicano en el proceso de construcción de confianza desde los enfoques de atención al sujeto

Institutional management in a Mexican Higher Education Center during the trust building process from the personal attention approach

*Nidia López Lira**
*Victor Sánchez González***
*Josué Deniss Rojas Aragón****

RESUMEN

Los modelos educativos propuestos en las tres últimas décadas han adoptado un enfoque centrado en el alumnado y en el aprendizaje. En este contexto, vale la pena preguntarse cómo se aplican, concretamente, en las instituciones de educación superior (IES), cuando se trata de entornos como el mexicano, donde el sistema educativo es altamente burocrático, centrado en la eficacia, no en la persona y estrechamente ligado al sistema político. El objetivo del presente artículo es mostrar la manera en que un centro universitario aplicó el modelo educativo general que ha adoptado la IES, y cómo lo ha traducido en acciones concretas adaptadas a su propio contexto, involucrando no solo actividades de enseñanza-aprendizaje, sino la gestión misma del espacio académico en su conjunto. La investigación es exploratoria, documental y sustentada en el diseño de estudio de caso. Los hallazgos encontrados señalan que las acciones emprendidas trascendieron el ámbito de aplicación de planes de estudio y abarcaron diferentes esferas de actuación del centro educativo, convirtiéndose en un caso de interés en el contexto mexicano (y tal vez latinoamericano) por conseguir que un modelo educativo general se aplicara, de manera integral y contextualizada, logrando convertirlo en un modelo de gestión institucional propio.

Palabras clave: gestión institucional, confianza, confiabilidad, universidad, modelo educativo

ABSTRACT

Educational models proposed in the last three decades have adopted a student and learning centered approach. In this context, it is worth asking how institutions of higher education apply such models, particularly in a context such as Mexican, where the educational system is highly bureaucratic and focused on efficiency, not on people and closely linked to the political system. The aim of this paper is to show the way a School applied the educational model, which was taken by the university it belongs to as the actual model. Moreover, the purpose is to show how the model is translated in concrete actions adapted to its own context; involving not only teaching and learning activities, but also the school management itself. The research is exploratory, documentary and supported by the case study design. The findings indicate firstly, that the actions taken went beyond the scope of curriculum and covered the different areas of work of the school, becoming a case of interest in the Mexican context (and perhaps Latin American) because a general education model was applied in a comprehensive and contextualized way, achieving an own institutional management model.

Key words: institutional management, trust, reliability, university, educational model

* Universidad Autónoma del Estado de México-Centro Universitario UAEM Valle de Chalco; n.lopezlira@hotmail.com

** Universidad Autónoma del Estado de México-Escuela Preparatoria Texcoco; victor-saz@gmail.com

*** Universidad Autónoma del Estado de México-Centro Universitario UAEM Valle de Chalco; denissrojas@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Un problema medular de las sociedades de la posmodernidad es la falta de confianza, en general, y la de credibilidad en las instituciones, en particular. Aun cuando esta situación podría ser frecuente en el ámbito mundial, en países en proceso de desarrollo el entramado necesario para la construcción o la recuperación de confianza parece ser cada vez más débil, por la antigüedad misma del problema, la falta de equidad y la corrupción.

Las universidades, como receptoras de la población juvenil que aspira a convertirse en profesionista con la esperanza (o la incertidumbre) de alcanzar un mejor nivel de vida, tienen un compromiso inmediato en el proceso de construcción de confianza en este segmento de la población. Entre sus retos se encuentra lograr que los jóvenes confíen en los resultados favorables que tendría, en su proyecto de vida, el ingresar a una institución de educación superior, pero también que la sociedad confíe en que la institución tiene capacidad “formadora” de profesionistas, que pueden insertarse con éxito en un mercado laboral cada vez más sofisticado y con cada vez menos cantidad de vacantes.

Ante este panorama, las preguntas principales que surgen a las personas que están relacionadas con el proceso de formación de futuros profesionistas en México son: ¿qué hacer y cómo para que los jóvenes crean, profesionistas o no, en sí mismos?, ¿cómo hacer para que crean en sus profesores como profesionistas y en su institución educativa?, y ¿cómo hacer para que le den una oportunidad, al menos, a la construcción de su futuro? En el proceso reflexivo de dar respuesta a las interrogantes anteriores, se encontró que el Centro Universitario UAEM Valle de Chalco puso en práctica una serie de acciones durante sus primeros 13 años de vida, que contribuyen a dar respuestas diferenciadas, contextualizadas y sencillas a tales interrogantes.

En este sentido, el objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación de corte cualitativo, cuyo fin fue indagar cómo asume, o no, la universidad, junto con la comunidad universitaria, la responsabilidad de generar confianza y cuál es el marco teórico/filosófico que sustenta tales acciones. Se eligió un diseño metodológico de estudio de caso; los motivos de esta

elección están relacionados con dos aspectos: el hecho de que interesa saber cómo se ha llevado a cabo el proceso y porque se tiene un conocimiento previo de las estrategias que se han aplicado, las cuales le dan la característica de “inusual” en el contexto mexicano.¹

Para conseguir información, se hizo una investigación documental de las estrategias de gestión aplicadas durante 13 años y se diseñó una tipología, para cuya construcción se aplicó el método inductivo, partiendo de las estrategias específicas que se fueron agrupando en categorías generales. Dichas acciones se analizaron a la luz del significado que tienen a manera de señales (Herreiros, 2004), que pueden ser entendidas o no como generadoras de confianza.

Otra vertiente de análisis consistió en indagar, en enfoques educativos integrales como el de Touraine (1998) y el de Porter (2012), si algunas de las acciones emprendidas por el centro educativo en estudio podrían enmarcarse dentro de tales enfoques, ya que se encontró que no se circunscriben a la aplicación de planes de estudio, sino a una visión integral del proceso educativo, que involucra a la gestión misma del centro de estudios. La contribución del artículo es, por tanto, dar visibilidad a estas acciones específicas que son útiles para comprender cómo se aplican los modelos educativos centrados en la persona, de manera concreta en un determinado espacio académico, y que su aplicación debe involucrar la esfera total de dicho espacio, incluyendo por tanto los procesos de gestión administrativa. Por esto último, se hizo una búsqueda en la literatura relativa a modelos organizacionales, para identificar similitudes con las acciones emprendidas por el centro en estudio y poder enmarcarlas en alguno de los modelos existentes, concretamente con la tipología propuesta por Sander (1994) y la planteada en 1999 por Porter (Arechavala y Solís, 1999).

La evidencia señala que el modelo de gestión del centro educativo en el periodo 1996-2009 estuvo compuesto por señales

¹ La estrecha relación de los sistemas educativo y político existente en México le confiere a las instituciones educativas mexicanas características de “estructuras de control organizadas en pesados organismos burocráticos” (Hualde, 2001: 67), en lo cual se coincide con el autor. Por ello, las iniciativas y los modelos de gestión más flexibles, democráticos, centrados en las personas, representan casos poco usuales.



que fomentan la confianza; asimismo, se encontró que comparte características con modelos que privilegian a las personas y que dan importancia a la democracia, la comunicación y el diálogo, y que existe una estrecha relación de las acciones emprendidas con la filosofía de la escuela de sujeto de Touraine y la visión de calidad en la educación de Porter (2012).

Los hallazgos son relevantes porque: 1) profundizan en la reflexión en torno al sustento teórico-filosófico de propuestas de gestión universitaria enfocadas en la atención a las personas; 2) refieren la manera en que el centro educativo desarrolló un estilo propio de gestión, sustentado en la importancia de las personas en todo el proceso (no solo en el acto de enseñanza-aprendizaje), en el cual la base de las acciones es la construcción de confianza: de la persona en sí misma, de esta hacia los demás y hacia la institución; 3) proponen una tipología de las estrategias aplicadas, en consideración con las particularidades del centro educativo y de su entorno; 4) se esclarece el papel que desempeñó este centro educativo en el proceso de generación de confianza con cada una de sus acciones distintivas (a pesar de transitar a contracorriente en el contexto general de la IES a la cual pertenece este centro), información que es útil tanto para la aplicación práctica en otras instituciones como para el avance en la discusión del tema de la educación centrada en el alumnado en países latinoamericanos.

El artículo se compone de los siguientes apartados: después de la introducción, se profundiza en la problemática general en torno a la desconfianza entre las personas y hacia las instituciones; posteriormente, se abordan aspectos teóricos medulares de la filosofía de la escuela del sujeto y de los modelos organizacionales tipificados por Sander (1994) y Porter (Arechavala y Solís, 1999); luego se describe la metodología aplicada, y se mencionan las características del caso en estudio y las principales acciones que realizó el centro educativo durante el periodo 1996-2006. Al final, se presentan la discusión y algunas reflexiones que llevan, entre otros aspectos, a visualizar la realización de trabajos futuros que pueden enriquecer los hallazgos de la actual investigación.

LA CRISIS DE FALTA DE CONFIANZA EN LA ACTUALIDAD

La falta de confianza se traduce en un problema cuando deriva en la carencia de compromiso por el temor a no ver cumplidas las expectativas, lo cual limita el desarrollo de un colectivo o de una sociedad, ya que se genera un círculo vicioso formado por personas que desconfían y que les cuesta trabajo comprometerse, por lo que se vuelven poco confiables para los demás, quienes desconfían y por lo tanto no se comprometen.

Como ya se ha dicho, el problema es antiguo; sin embargo, en Latinoamérica, la falta de confianza ha crecido en los últimos años, entre otros aspectos a causa del incremento de actos violentos y de la exacerbación de la pobreza. De acuerdo con cifras de la World Value Survey (WVS), el nivel de confianza que sentían las personas hacia los demás, por ejemplo, en Argentina, Brasil, Chile y México alcanzaba apenas 13% en promedio entre 2005 y 2006² (WVS, 2013). En México en particular, en el periodo 2010-2014, quienes consideraron que se podía confiar en la mayoría de las personas fueron apenas 12.4% del total de los encuestados (WVS, 2010-2014).

Profundizando en algunos datos relativos a México, instituciones que tradicionalmente inspiraban confianza como las iglesias y el ejército, ya no lo hacen; por ejemplo, en 2005, apenas una cantidad superior a un tercio (38%) de las personas encuestadas dijo tener mucha confianza en las iglesias, mientras que menos de la tercera parte (27%) manifestó tener mucha confianza en el ejército (cifras de WVS, citadas en Moreno, 2010: 30). Estas cifras son graves, si se considera que dos tercios de la población confía poco o nada en dichas instituciones, y se ha agravado aún más en años recientes. En 2011, las personas que dijeron tener mucha confianza en las iglesias disminuyó a 35% (Corporación Latinobarómetro, 2011a) y en el caso del ejército bajó hasta 21.9% (Corporación Latinobarómetro, 2011b).

Una institución en la que vale la pena hacer hincapié es el gobierno, así como los partidos políticos, ya que ostentan los niveles

² Esta cifra corresponde a la pregunta: "Generally speaking, would you say that most people can be trusted or that you need to be very careful in dealing with people?"

más bajos de confianza en México; en 2011 solo 4.8% afirmó que confiaba mucho en el gobierno, 26.4% señaló tener “algo de confianza”, mientras que 40.2% dijo tener “poca confianza” y 28.1% manifestó no tener “nada de confianza” (Corporación Latinobarómetro, 2011c). Cifras más recientes, de 2013, llaman la atención en el sentido de que más de la mitad de los mexicanos (53%) dijo que “no le cree casi nunca al presidente” (Campos, 2013a) y las personas que confían en los partidos políticos son apenas 8% (Campos, 2013b).

Dentro de este contexto de desconfianza, la juventud mexicana enfrenta desafíos particulares –que podrían estar incidiendo en su capacidad para confiar en la sociedad y sus instituciones–, por ejemplo, la exclusión, producto de las limitadas oportunidades de acceso a educación superior y a empleos formales y bien remunerados, y verse reflejada en fenómenos sociales que se viven en México, tales como el elevado número de jóvenes que no estudia ni trabaja,³ reclutado por la delincuencia organizada o que debe migrar, incluso desde niños, a Estados Unidos, que podrían ser el resultado de una falta de confianza hacia la sociedad y una reacción al trato que reciben de ella. Sin el afán de ser reduccionistas en la explicación de esta problemática, la falta de confianza podría ser uno de los factores que inciden en la ausencia de compromiso de algunos jóvenes que se encuentran en esta circunstancia. El problema es sensible y no se desea generar polémica; baste decir que hay trabajos como el de Aboites (2009), donde se señala que el elevado número de jóvenes rechazados en su intento por ingresar a estudios de nivel superior es consecuencia de la política educativa actual.

Desafortunadamente, cifras emitidas por organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT, citada en Muñoz, 2013), refuerzan el panorama desalentador que enfrenta la juventud, cuando sostiene que

... alrededor de 73 millones de jóvenes se encontraban desempleados en el mundo en el 2013... la tasa es del 12.7% [y que] en la región latinoameri-

³ Existe polémica en cuanto al número de jóvenes que se hallan en esta situación, ya que en diversos medios se ha hablado de que rebasa los siete millones; sin embargo, algunos estudios como el de Negrete (2011) indican que esta cifra supera apenas las 61 mil personas.



cana la tasa es de 13.2%, es decir, superior a la media del ámbito mundial, y advierte que se trata de una generación en riesgo y que las proyecciones hacia el 2018 indican que la situación no va a mejorar (2013: s/p).

Ante estas perspectivas, se hace urgente que la escuela, en general, y las IES, en particular, adopten una postura de corresponsabilidad para hacer frente a esta problemática. Son diversas las esferas que deben ser tomadas en cuenta para diseñar algunas estrategias. A continuación se muestran ciertas corrientes de pensamiento que podrían ayudar a dimensionar mejor el problema y buscar alternativas de solución.

APROXIMACIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA ESCUELA DEL SUJETO

Para Touraine (1998), toda formación y participación en sociedad, además de servir para su reproducción y la adaptación de la persona, se conforma también por acciones de creación y producción de cada individuo. Según este punto de vista, la clase dirigente está conformada por actores que han logrado percatarse de que su acción, con el significado que le otorga la sociedad por considerarlos dirigentes y modulados por el conocimiento y el modelo cultural, trasciende la mera reproducción y adaptación de las formas de hacerse sociedad.

Desde este enfoque, se considera clase dirigente, fundamentalmente, a la que asume una carga histórica, producto de su interpretación, que le permite e impulsa a aceptar solo algunas características de la adaptación y reproducción social, lo cual le impele a crear y producir otras nuevas. De esta manera, se reafirma como clase dominante al crear nuevos modos de ser sociedad, de los cuales se apropia y se sirve de ello para confirmar y fortalecer su poder. En esta visión, es clara la importancia que tiene la persona dentro de la sociedad.

El mismo Touraine afirma, en otro trabajo (1977), que una de las caras de la crisis del progreso es la sumisión a la cultura de masas y un repliegue a la vida privada. Estos están acompañados de una desilusión generalizada de las instituciones de la sociedad, por ejemplo, iglesias, gobierno y partidos políticos, así



como de los valores sociales en general. Esta *desmodernización* –como la llama Touraine– está apoyada en una disociación entre los intercambios económicos y las identidades culturales, que corre paralela a la despolitización, la desinstitucionalización y la desocialización, con sus consecuentes conglomerados de mutuos incógnitos o desconocidos, y el crecimiento de la marginación social, aunque con una preeminencia de la persona y la innovación, por encima de las instituciones y los sistemas ya establecidos.

Para recuperar la vida social, Touraine considera preciso basarse en los principios de solidaridad que reconozca el pluralismo, y de comunicación, reflejada en que sea cada vez más la opinión pública, y no las instituciones, la que decida sobre la aceptación de una norma. La importancia que alcanza hoy el individuo aparece en los movimientos sociales que enarbolan la defensa de los derechos humanos, la dignidad y la libertad. Así, los movimientos son hoy sociales, políticos y morales. Para Touraine, el reto que plantea la formación de sociedades multiculturales es abordar las culturas como proyectos de individuos, no como encuentros de culturas o de comunidades, sin caer en la imposición de una universal, ubicándose por encima de regionalismos para evitar las desigualdades y la segregación de las comunidades minoritarias.

Como resultado de esa visión, el modelo que el sociólogo francés defiende es una escuela de la persona, laica, orientada hacia el pluralismo, la libertad del alumno, la individualización del aprendizaje, y que da capital importancia al diálogo, al reconocimiento del otro y a la gestión democrática de los problemas. Para Touraine, la escuela del sujeto significa recuperar a la persona, es decir, *personalizar* la escuela.

En la entrevista que Alain Touraine concede a la periodista Judith Casals (2006), las preguntas y respuestas están directamente relacionadas con el tema de interés del presente artículo. Retoma una entrevista a un joven desempleado en la que este deplora a los docentes, “pues me han enseñado a integrarme a un mundo desintegrado, me han mentado”; aunque señala que no es responsabilidad de la escuela o los docentes, sino un fenómeno de la sociedad. Según Touraine, los jóvenes en situación de precariedad laboral, aun integrados a la sociedad en términos de que hablan la lengua del país, ven TV, van a la escuela, están integrados

a una sociedad desintegrada: viven y sufren el robo, la violencia, el abandono, la droga, el trabajo informal.

Estos jóvenes, cuando recurren al vandalismo, dejando por ahora la materia de un juzgador, lo hacen como una expresión de odio y de destrucción, sin organización, ideología, discurso ni liderazgo; como una conducta “de crisis, de ruptura, de desintegración” (Casals, 2006: 49-50).

Las causas de esta desintegración están en las características del estado de desarrollo actual del capitalismo: la globalización. Para Touraine, con la Revolución Industrial –capitalismo, miseria urbana, lucha de clases– queda atrás el paradigma político de comprensión de la realidad, para dar paso al paradigma social y económico.

La globalización, además de la economía en la aldea global, es también la caída de lo social en términos de la desaparición de las relaciones sociales, las clases sociales, la democracia representativa, la organización urbana, y las instituciones socializadoras como la familia y la escuela, para dar paso a la despersonalización, a un mundo sin colectividades ni ideales, con muy pocas categorías de identidad que tengan sentido real. La destrucción de lo social se produce en términos de instituciones y de experiencia sociales; ya no es cotidiano decir “soy parte del grupo”, “soy miembro del grupo”. No hay colectividad.

El individuo, entonces, puede quedar abandonado, aislado e ignorado. Pero también es posible que tome conciencia de su realidad y haga algo para afirmarse como individuo, y se convierta en sujeto. En ese caso, redefine metas, valores y normas. Y junto con otros, puede crear una moral, eventualmente una ética, desde el principio de la afirmación de que el individuo tiene derecho a ser individuo.

En esta entrevista, el sociólogo francés reafirma su postura respecto a que ya pasó el tiempo de una escuela que forme (exclusivamente) para el trabajo y la ciudadanía; hoy día debe ser un fin en sí misma, ya que se ha convertido en la institución básica, como antes lo fue la iglesia, el gobierno o la fábrica. La escuela actual debe darse cuenta de que el alumno asiste para ser, para construirse; debe atender a los estudiantes en su individualidad, *versus* las actividades de “socialización”, que hacen pensar



en que se reciben alumnos salvajes, no socializados, hipótesis que no comparte.

La escuela de Touraine está orientada hacia el alumno: “Lo ideal es que el joven, que se siente en su singularidad, utilice recursos, conocimientos, relaciones, juegos... una serie de cosas para construirse” (Casals, 2006: 52). La escuela debe considerar, en sus esquemas de funcionamiento, a jóvenes cuya finalidad es llegar a ser un humano completo, independiente; que tiene la posibilidad de aprender por sí mismo, de aprenderse y de crear.

Esta escuela del sujeto debe reconocer la existencia de la exclusión social dentro de su propio ámbito; por ejemplo, que existen estudiantes que son las únicas personas de su casa en levantarse temprano para ir a la escuela, ya que las demás no lo hacen por no tener trabajo (o por no asistir a la escuela), o bien, que existen estudiantes con bajos niveles de aprovechamiento escolar, considerando los requerimientos del nivel superior. Por esto, hoy no puede ocurrir la segregación o la exclusión en el salón de clase frente a alumnos que no comprenden, se duermen o aprenden lento.

Esto no es lo que ocurre en la escuela de hoy, sino una falta de voluntad de que los rezagados progresen; por sistema, las desigualdades van en aumento. Touraine hace referencia a diferentes estudios que subrayan la importancia de la relación docente-estudiante para los resultados académicos, más que el origen social; de allí el énfasis en la participación de docentes comunicadores, más que disciplinarios, pues obtienen mejores resultados y más sólidos. Un docente comunicador tiene una clase alejada de la apariencia monolítica, y más cercana a una red de trabajo, de relaciones, de situaciones, de incidentes.

Díaz (2011), al analizar a Touraine en su tesis de posgrado, hace ver que el proceso de desmodernización ha desdibujado completamente a la institución familiar, que se mueve en la incertidumbre entre la nueva libertad, que llega con la desaparición de normas y la angustia de los profundos cambios a la que se ha sometido. Situación que el alumnado proveniente de una familia con tales características, refleja en el ámbito universitario.

El enfoque integral de la escuela del sujeto de Touraine brinda el primer sustento filosófico de las acciones de gestión emprendidas por el centro educativo en estudio, ya que se centran

en las personas –concretamente en la confianza en y de las personas–, más que en los procesos o en las normas. En este sentido, es relevante detenerse a revisar el significado de confianza y algunos enfoques que visualizan los medios para generarla, ya que desde el punto de vista de los argumentos de este artículo, la confianza es un elemento sustancial en la visión de escuela propuesta por Touraine. En primera instancia, es relevante señalar lo referente a confianza en las instituciones, debido a que esta “ha sido una de las variables más discutidas en el estudio de las democracias, tanto consolidadas como emergentes. A partir de series de preguntas más o menos compartidas por distintos estudios de opinión, los analistas han tratado no solo de medirla, sino de entender la relación que existe entre esta y la estabilidad o cambio de la política y la sociedad” (Mascott, 2010: 9). Más adelante, este mismo término guiará hacia el de confianza individual o personal.

Una contribución relevante que se encontró en torno a confianza en las instituciones, y que alude a que ella se puede construir, es el trabajo de Herreros (2004), en el cual argumenta que se pueden diseñar vías diferentes para la generación de confianza social y se propone un modelo de generación de esta a través de *señales*. El citado trabajo establece bases relacionadas con el tema abordado en tres sentidos: la construcción de confianza colectiva a partir de la generación de confianza individual –personal–, el envío de *señales* que permiten confiar en alguien o en algo que no se conoce, así como la identificación de *señales de desempeño*, las cuales se ponen en evidencia a través de las acciones que realiza un sujeto o institución.

En relación con las señales como elementos generadores de confianza, Luis Porter (2012), en un ensayo revelador, reflexiona sobre su propia experiencia de haber sido estudiante de prestigiosas instituciones como el Massachusetts Institute of Technology y la Universidad de Harvard, y entre otras reflexiones concluye que la calidad de esas instituciones se debe al trato que todo integrante de sus comunidades otorga a los demás, el cual es excepcional y difícil de duplicar; un trato y diálogo continuo que Porter define como *eye contact*, o “contacto entre almas, que le daba a toda relación académica una dimensión y profundidad humanas, que formaba parte de una atmósfera que también tocaba a los colegas,

a la comunidad en su conjunto, incluyendo los no-universitarios” (*ibid.*: 2). Según este autor, la calidad de la educación “está en relación directa con el trato que se le da a quienes le rodean. Está en relación directa con la capacidad de hacer ese *soul contact*, que sale de la mirada, y no necesita palabras” (*idem*).

La visión de Porter es significativa para comprender la esencia del tejido de la relación institución-alumnado e institución-entorno en tales centros educativos, y se podría decir que ese *soul contact* es producto de una serie de señales enviadas por quienes conforman la organización –directivos, docentes, personal administrativo– hacia las que reciben de ella un servicio o tienen contacto con ella, y que en frase de Porter “no necesita palabras”.

En el contexto de este artículo, esta contribución de Porter le resta abstracción a la confianza; es decir, hay medios concretos que las personas emplean para generarla, y se vincula con la tesis de Herreros en el sentido de que se envían señales que los demás perciben como generadores de confianza o desconfianza. En este punto, se enlaza la confianza individual y la institucional, ya que esta última es resultado de las acciones que las personas llevan a cabo en relación con sí mismas, con el colectivo y con la institución.

Hasta este punto se ha argumentado que la escuela del sujeto es una base filosófica integral y general en la adopción de modelos educativos centrados en la persona, que la confianza es un elemento fundamental de dicho enfoque, y que se construye a través de señales que facilitan u obstaculizan un *soul contact* entre las personas. Considerando que la dirección del caso en estudio identificó que, para aplicar un modelo educativo basado en la persona, debía modificar su modelo de gestión, el siguiente punto consiste en conocer las características generales de distintos modelos de gestión, e identificar en ellos elementos que faciliten o entorpezcan el proceso de generación de confianza. En el siguiente apartado se mencionarán algunos modelos organizacionales que, de alguna manera, pueden potenciar o minimizar ese *soul contact* como elementos del propio estilo de gestión.

REVISIÓN TEÓRICA DE MODELOS ORGANIZACIONALES Y PARADIGMAS DE ADMINISTRACIÓN

Se encontraron dos estudios muy pertinentes porque han realizado una tipología de modelos organizacionales: el primero es de la autoría de Porter (Arechavala y Solís 1999); tiene especial relevancia en el presente trabajo porque las organizaciones a las que se refiere son universidades. Algunas de las características de cada uno de los modelos se muestran en el cuadro 1. El segundo corresponde a una tipología de modelos de gestión presentada por Sander (1994), el cual es relevante porque se refiere a dos grandes paradigmas de la administración, dentro de los cuales se enmarcan diferentes modelos organizacionales en las instituciones educativas. Algunas de las características de cada paradigma y modelo se presentan en el cuadro 2. Todo modelo de gestión transita en la práctica en más de una de las diferentes tipologías; sin embargo, es posible identificar cierta preferencia o inclinación hacia alguna de ellas.



CUADRO 1. Modelos organizacionales aplicados a las universidades

<i>Modelo</i>	<i>Características</i>
Normativo racional	Establecimiento de normas para una toma de decisiones racional. Reconocimiento de una estructura de valores, contenida en la misión. La premisa fundamental es el proceso de decisión.
Burocrático	La administración está basada en documentos escritos. Los administradores se guían por las reglas generales. La estructura jerárquica y sus rutinas sistematizadas son las determinantes de los procesos de decisión.
Colegial	Inherente al tipo de organización de la universidad. Idealmente, la universidad es dirigida por una comunidad integrada por el cuerpo académico, el personal administrativo y representantes del alumnado. La decisión colegiada reposa en el valor de la responsabilidad compartida.
Político	Presencia de intereses mutuamente excluyentes, la divergencia de objetivos, fuertes influencias externas y conflicto entre los varios participantes en un proceso de decisión. La autoridad está limitada y los administradores deben realizar un balance entre los intereses de los grupos de presión, incluyendo las fuerzas externas.
Anárquico	Se basa en la noción de que los grupos de interés están mal definidos y son transitorios. Los valores son vagos y el proceso de decisión no puede ser reconocido. Una determinante del resultado de la elección es la presencia de un actor que se muestra interesado en un proceso de decisión.

Fuente: *Tipología de Porter, Arechavala y Solís, 1999.*

CUADRO 2. Paradigmas de la administración y modelos organizacionales

<i>Paradigma funcionalista</i>	
Se fundamenta en los conceptos positivistas de las teorías clásicas y psicosociales de organización y administración. Tienen a ser realistas y racionalistas, constituyendo el llamado "paradigma tradicional" que ha prevalecido en la investigación y la práctica de la gestión educativa de Occidente durante más de medio siglo.	
Administración burocrática	Desempeña una mediación normativa entre las dimensiones institucionales e individuales, buscando un comportamiento organizacional que enfatice la regulación, el orden jerárquico y el progreso racional con vistas a alcanzar eficazmente los objetivos. La eficacia es su criterio de desempeño predominante.
Administración idiosincrática	Derivación conceptual de las teorías psicológicas de administración asociadas al movimiento de las relaciones humanas. Enfatiza la dimensión individual del sistema educativo y se orienta, primordialmente, hacia las necesidades y disposiciones personales de sus participantes. Facilita el desarrollo de un clima organizacional adecuado al crecimiento subjetivo. La eficiencia es el criterio de desempeño predominante.
Administración integradora	Se ocupa, simultánea o alternativamente, de los aspectos sociológicos y psicológicos del sistema educativo y sus escuelas y universidades, así como de la interacción entre la institución y el individuo, entre papel y personalidad, entre expectativas burocráticas y necesidades y disposiciones personales. Implica la disminución del reduccionismo sociológico de la administración burocrática y del reduccionismo psicológico de la administración idiosincrática. La efectividad es su criterio de desempeño predominante.



<i>Paradigma interaccionista</i>	
Tiene por objeto la concientización y la interpretación crítica de la realidad, el alcance de la emancipación humana y la transformación estructural y cultural de la escuela y la sociedad. Para el logro de sus objetivos tienden a ser críticas, reflexivas, interpretativas y dialécticas.	
Administración estructuralista	Se basa primordialmente en las interpretaciones deterministas y reproductivistas del sistema educativo y la sociedad presentadas por los pensadores institucionales de las décadas de los sesenta y setenta. Se ocupa del orden y del poder regulador de las distintas partes o dimensiones del sistema educativo en el contexto más amplio de la sociedad, enfatizando el determinismo económico por encima de la acción y la interacción humana.
Administración interpretativa	Es una derivación conceptual de la epistemología humanista del existencialismo, la fenomenología y el anarquismo, y de la interpretación antropológica del marxismo. Se ocupa de la conciencia individual, el significado subjetivo y la acción humana, enfatizando la intencionalidad y la libertad en la educación y la sociedad como opuesta al determinismo económico.
Administración dialógica	Es una elaboración conceptual basada en la interpretación dialéctica de las múltiples contradicciones que caracterizan la relación entre la acción humana y las circunstancias concretas en las que funciona el sistema educativo. Representa una nueva alternativa tanto para la administración estructuralista como para la administración interpretativa, tratando de superar, respectivamente, el determinismo económico y el determinismo antropológico que le son inherentes.

Fuente: Sander, 1994.

Una vez concluida la presentación de resultados de la revisión teórico-conceptual que le da sustento a los argumentos del artículo, en el siguiente apartado se describe la metodología aplicada en la investigación.

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo cualitativo y está basada en el diseño de estudio de caso (Yin, 1993, 1994). Se eligió este diseño metodológico debido a que permite profundizar en la manera en que se lleva a cabo el proceso de interés, tema del cual ya se tienen conocimientos generales previos. El centro educativo fue escogido como caso de estudio porque su gestión en dicho periodo es inusual en el contexto mexicano, lo que permite hacer visibles (Foucault, 1996) sus características y acciones emprendidas en la construcción de un modelo propio de escuela.

Con base en la pregunta central que dio origen a esta investigación, ¿cómo asume, o no, la universidad, junto con la comunidad universitaria, la responsabilidad de generar confianza?, la primera actividad para responderla fue analizar los informes anuales de la dirección, así como los programas operativos anuales y otros documentos particulares de planeación por departamento o programa, con la finalidad de identificar las acciones distintivas realizadas en la gestión del centro educativo.

Se hizo una lista de las acciones más relevantes, se analizaron y se agruparon por semejanza. Enseguida se compararon los bloques de acciones, logrando distinguir básicamente cuatro temas genéricos: 1) relacionados directamente con la atención del director; 2) relacionados con el compromiso hacia la comunidad universitaria; 3) enfocados al compromiso hacia la sociedad; 4) relacionados con la información. Estos cuatro ejes conforman el sustento del modelo de gestión del centro educativo en el periodo 1996-2009, que integran una tipología propia (cuadro 3). Finalmente, se analizó cada una de las acciones indicando si, en los términos de Herreros (2004), se puede o no considerar señales generadoras de confianza, y de esta manera responder la citada pregunta.

CUADRO 3. Tipología de la gestión del Centro Universitario UAEM Valle de Chalco 1996-2009

Atención del director.
Compromiso hacia la comunidad universitaria.
Compromiso hacia la sociedad.
Información transparente.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, para responder a la pregunta ¿cuál es el sustento teórico/filosófico de dichas acciones?, la tipología de gestión del centro educativo se comparó con las de Porter y Sander, con la finalidad de encontrar algunas similitudes. En ese mismo sentido, se revisaron los objetivos de planes y programas de carácter académico-administrativo y los resultados obtenidos de la Dirección, de los departamentos, de algunas coordinaciones y de ciertos programas durante el periodo 1996-2006, para identificar si estos podrían enmarcarse o no en la filosofía de la escuela del sujeto de Touraine.

Una parte importante en la presentación de resultados cuando se trabaja desde el diseño de estudio de caso, es la caracterización del objeto de investigación; en el siguiente apartado se presentan algunos datos relevantes del Centro Universitario UAEM Valle de Chalco, que permite comprender mejor las acciones que este emprendió en sus primeros 13 años de vida.

CARACTERIZACIÓN DEL CASO

El Centro Universitario UAEM Valle de Chalco es un organismo académico dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM);⁴ se fundó hace 18 años en el municipio Valle de Chalco Solidaridad, que se encuentra ubicado al oriente del Estado de México y en algunos estudios sociales se le ha llamado “territorio emergente” (Hiernaux, Lindón y Noyola, 2000).

⁴La UAEM es una institución centenaria, cuya administración central y sus facultades se encuentran en la ciudad de Toluca, capital del estado. Los centros universitarios, como el que se refiere en este artículo, representan un esfuerzo de esta casa de estudios para tener representatividad y cobertura en otros municipios del estado diferentes al de la capital.

Dentro de las particularidades del entorno, se encuentran sus orígenes de marginación e informalidad, presentes aun en los años en los que se fundó el centro educativo en 1996. Hoy en día podría hablarse de precariedad más que de marginación como característica del municipio, mientras que aún prevalece la informalidad, y se ha agregado la heterogeneidad social y económica, al establecerse en su territorio personas que no viven en condiciones de precariedad laboral y económica, pero cohabitan en ella. Tales características heterogéneas dificultan el reto de aplicar estrategias para generar confianza, sobre todo entre los más jóvenes.

El municipio es uno de los de más reciente creación del Estado de México; su población es mayoritariamente joven y ha migrado de diferentes entidades federativas de la República, lo que genera un crisol de orígenes, costumbres y tradiciones (Sánchez, 2009; López, 2007) que se ve reflejado en la composición de la comunidad universitaria.

Dentro de los retos más importantes del entorno se encuentra el hecho de que no se visualice, en el corto o mediano plazos, una proyección profesional prometedora, además de que el nivel salarial es bajo, lo cual obliga a los egresados a migrar a la Ciudad de México, aprovechando la relativa cercanía con dicha entidad. Esta situación convierte al municipio en lo que se ha llamado “comunidad dormitorio”, es decir, un lugar donde la mayoría de la población empleada no permanece en él más que para dormir y en fines de semana, circunstancia que tiene efectos negativos en el desarrollo económico, social y cultural del municipio,⁵ que se traduce en problemas sociales de diversa índole, tales como inseguridad, violencia y adicciones. En resumen, se puede decir que el ambiente que ofrece el municipio tiene características comunes a sociedades con niveles incipientes de desarrollo, escasas fuentes de empleo, amenazadas/favorecidas por la cercanía a una gran metrópoli; todas estas condiciones extrapoladas podrían ser espejo de la condición general que guarda México actualmente,

⁵ En esta circunstancia se encuentra la gran mayoría de los municipios del Estado de México que colinda con el Distrito Federal y las mismas poblaciones de esta entidad que se encuentran en la periferia, colindando con el Estado de México. Sus habitantes no demandan, de manera apremiante, espacios para la recreación cotidiana, ya que no están presentes en sus hogares entre semana, y el tiempo que debería emplearse para estas actividades lo usan en los traslados de ida y vuelta a sus centros de trabajo en la Ciudad de México, principalmente.

sobre todo si se le compara con economías más desarrolladas. Estas condiciones ambientales (espacio, tiempo, cultura) pueden ser denominador común de diversas regiones “emergentes” en el país y en otros en desarrollo.

En el caso del Centro Universitario, este inició actividades en septiembre de 1996 con cuatro programas educativos (PE): las licenciaturas en Enfermería, Derecho, Ingeniería en Computación y Contaduría. En 2001 incorporó a su oferta dos PE más, Diseño Industrial e Informática Administrativa (Sánchez, 2009). Los programas educativos que ofrece permitieron, en sus primeros 13 años de vida, la interacción con diversos sectores de la comunidad, por ejemplo, con programas de atención en materia de salud física y mental, dirigidos a la comunidad, en general, y a la escolar, en particular, de diferentes niveles; de asesoría básica en cuestiones legales y de guía para emprender algún negocio o mejorar la administración de alguno ya creado.

Un factor que representa a veces una oportunidad y otras una amenaza para el centro educativo es la cercanía del municipio con la Ciudad de México; en primera instancia, esta condición acentúa la diversidad, al contar con alumnado y personal proveniente de zonas más urbanizadas, así como con académicos egresados de las tres universidades federales más importantes del país: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Aun cuando estas situaciones dan cierta riqueza y pluralidad al ambiente del centro educativo, el hecho de que dichas instituciones se encuentren tan cerca, en ocasiones representa una competencia con la que es difícil lidiar; por ejemplo, el monto de sus colegiaturas es significativamente menor que las del centro educativo en estudio y su presupuesto es superlativamente mayor al de este.

Los orígenes del propio centro no fueron distintos a los del municipio en cuanto a precariedad e informalidad: el espacio en el cual inició operaciones era el de una escuela secundaria. Las actividades universitarias se llevaban a cabo solo en el turno vespertino, ya que en el matutino el espacio lo ocupaba exclusivamente la escuela secundaria; no obstante, hubo ocasiones en que las labores de la universidad tuvieron que suspenderse por

la realización de actividades durante el turno vespertino. En esta circunstancia, el centro educativo estuvo operando los dos primeros años de trayectoria.

En un inicio, la plantilla docente se conformaba por 19 profesores, se contaba con dos intendentes, un bibliotecario, una jefa de control escolar y dos personas ocupaban los puestos directivos medulares: la Dirección y la Subdirección académica; de tal manera que el personal del centro educativo estaba integrado por 25 personas, mientras que la matrícula era de 117 alumnos.

A 13 años de haberse fundado, las áreas administrativas del Centro Universitario eran: Dirección; Subdirección Académica; Subdirección Administrativa; Jefatura de Investigación; Jefatura de Planeación; Jefatura de Difusión Cultural; Jefatura de Extensión y Vinculación; Jefatura de Control Escolar, y el Centro de Enseñanza de Lenguas. Desde 1998 el centro educativo cuenta con un espacio propio, donde la infraestructura ha estado creciendo. Hoy en día tiene cuatro edificios destinados para aulas, laboratorios, talleres, cubículos para docentes y oficinas administrativas; un edificio para uso exclusivo de la biblioteca, una cafetería, un centro de incubación de negocios y cuatro canchas deportivas.

Durante el ciclo escolar 2011-2012, su matrícula de licenciatura fue de 1 490 estudiantes, cifra que representa 2.67% de la matrícula total de licenciatura de la IES a la que pertenece (Gasca, 2011) y significa un incremento de 1 173% en relación con su matrícula inicial del ciclo 1996-1997. Su oferta educativa se ha ampliado al posgrado, ofreciendo los siguientes programas: Maestrías en Ciencias de la Computación, Maestría en Salud Familiar y Comunitaria, Maestría en Enfermería y Maestría en Administración de Negocios. En el periodo 2008-2012 contribuyó con un promedio de 11% del total de matrícula de posgrado que se ofrece en los Centros Universitarios de la IES (Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional de la UAEM, 2011).

Considerando el contexto del centro educativo, en el siguiente apartado se señalan las principales acciones realizadas en su gestión durante los primeros 13 años de trayectoria, clasificadas con base en la tipología propuesta.

ACCIONES DISTINTIVAS REALIZADAS POR EL CENTRO UNIVERSITARIO EN EL PERIODO 1996-2009

Con base en la tipología diseñada, las principales acciones que caracterizaron la gestión del centro educativo en estudio, fueron las siguientes:

- a) Atención del director.
- Comunicación personalizada del director con quien lo solicitara, tanto a integrantes de la comunidad interna como de la externa, procurando ofrecer un ambiente de calidez y amabilidad.
 - Promoción de la integración del equipo directivo y administrativo; particularmente a través de la realización de dos cursos-convivencia anuales realizados fuera de las instalaciones del Centro Universitario.
 - Diálogo constante con docentes para alcanzar un buen desempeño y cumplimiento académico.
 - Inclusión del personal docente y administrativo en la determinación colegiada de metas de mediano y largo plazos. Elaboración conjunta de instrumentos de planeación institucional.
 - Comunicación de metas a todo el personal e invitación a involucrarse en su cumplimiento, sensibilizando acerca de la importancia que tiene cada integrante de la comunidad en su logro.
 - Privilegio a la realización del trabajo académico, aplicando de manera “situacional” los reglamentos en aras de facilitar dicho trabajo, por ejemplo: flexibilización de horarios del Centro Universitario a estudiantes que requerían continuar con labores de investigación fuera de los horarios establecidos.
 - Seguimiento personal a quejas de alumnos sobre actitudes no adecuadas de docentes o personal administrativo, hasta la resolución ante quejosos.
 - Reunión con padres de estudiantes de nuevo ingreso al inicio del ciclo escolar, con la finalidad de involucrarlos en el proyecto que sus hijos estudiantes acababan de iniciar.

- Propuesta de actividades de motivación con el alumnado, por ejemplo; se estableció la caminata de ascenso al Cerro “El Elefante”,⁶ para emular el proceso de formación profesional.⁷
- b) Compromiso con la comunidad del Centro Universitario.
 - Conseguir que la cuota de inscripción semestral del alumnado se ubicara por debajo de la que se aplicaba en el resto de los espacios académicos de la universidad.
 - Dar valor y credibilidad a la palabra del alumnado en el cumplimiento de acuerdos y compromisos académicos, propiciando la cultura de la autorresponsabilidad y no la del paternalismo ni la de los castigos.
 - Autogestionar los recursos financieros para apoyo a estudiantes de bajos recursos en el pago de inscripciones, participación en movilidad estudiantil y verano de la investigación científica, entre otros, a través de estrategias que a la vez permitían recabar recursos propios y resolver alguna problemática de otra índole; por ejemplo, se combatía el retraso en la devolución de libros de la biblioteca cobrando una cuota simbólica que era utilizada para apoyar al alumnado en las actividades académicas mencionadas.
 - Consolidar una planta docente enfocada en valores y acciones para la formación de ciudadanos y profesionistas.
 - Apoyar a profesores para realizar procesos de innovación o actualización del contenido curricular de planes de estudio.
 - Gestionar recursos financieros institucionales para la constitución de un centro de atención psicopedagógica –único en su momento– que diera atención especializada a la problemática detectada en la población estudiantil, ya sea porque esta demandara el servicio de manera espontánea o porque el personal docente detectara la necesidad en el alumnado.

⁶ Este cerro forma parte del paisaje de la región; se le llama de esa manera porque su figura recuerda la silueta de dicho animal.

⁷ La caminata está cargada de significado por la emulación del esfuerzo que implica el inicio de los estudios universitarios y la satisfacción de concluirlos al llegar a la cima, y porque la escuela secundaria donde inició actividades el centro educativo está ubicada frente al cerro, por lo cual la caminata permitía recordar la trayectoria del propio centro.

- c) Compromiso con la sociedad.
- Trato del director con los políticos de la región, con la intención de construir y no de sumarse a asuntos políticos.
 - Participación en actividades, durante elecciones municipales, que contribuyeron a generar conciencia política.
 - Instrucción a los conductores de los vehículos oficiales asignados al Centro Universitario para que condujeran con precaución y atendiendo a las normativas, para servir de ejemplo a seguir.⁸
 - Impartición de cursos de medicina alternativa, reconocido por el Instituto Mexicano de Seguro Social (IMSS), a un grupo de médicos prácticos sin estudios reconocidos, en su mayoría de origen indígena.
 - Impartición de capacitación sobre desarrollo empresarial para integrantes indígenas de la zona de Valle de Chalco.
 - Actividades realizadas por estudiantes del centro educativo en otras escuelas de grados diferentes, promoviendo actividades de salud y culturales, pero sobre todo haciendo visible ante niños y adolescentes de la región la labor de la universidad y la perspectiva que estos tienen de convertirse en estudiantes universitarios en el futuro próximo.
- d) Información transparente
- Publicación de teléfonos para quejas y sugerencias directo con la rectoría.
 - Empleo de buzones de sugerencias y quejas, gestionada por el director para una atención inmediata.
 - Ningún obstáculo para que las personas pudieran hablar con las autoridades del centro.
 - Creación de grupos representativos de docentes y alumnos, para fomentar el diálogo “colegiado” con la Dirección, antes de que oficialmente se tuviera la obligación de integrar Consejos de Gobierno y Académico.
 - Formación de un sistema de asesoría de tesis para dosificar las dudas de los revisores, durante las revisiones previas a la evaluación profesional.

⁸ Como todo vehículo automotor utilitario, estos llevan estampado el escudo de la IES, de manera que la forma de conducir de los choferes evidencia valores de la propia institución.

Por razones de espacio se seleccionaron las acciones más significativas y que fueran propias del centro educativo, procurando no contemplar aquellas que fueran producto de instrucciones de la administración central de la universidad para ser aplicadas en todos los centros universitarios. En el siguiente apartado se discuten los resultados encontrados.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A través del análisis de las acciones emprendidas por el Centro Universitario durante los 13 años de su trayectoria, es posible responder la pregunta de: ¿cómo se compromete la universidad en el proceso de generación de confianza? Siendo congruentes con la corriente de pensamiento de la investigación cualitativa, y considerando que la mayoría de las acciones habla por sí misma, se dejará que el lector participe en el proceso de construcción de inferencias y conclusiones a partir de la información proporcionada, puntualizando solo algunos detalles en relación con las acciones en su conjunto. Iniciativas como la caminata del director y personal docente con el alumnado para propiciar un nivel de motivación alto, es una señal de interés por promover la convivencia, la ayuda mutua y la camaradería. El establecimiento del espacio de atención psicológica y pedagógica para el alumnado es una muestra de responsabilidad compartida para la solución de problemas que aquejan a la población estudiantil.

Las acciones relativas a mantener un diálogo continuo y abierto entre el personal directivo con la comunidad, tanto interna como externa, denotan que la institución estaba dispuesta a escuchar, es decir, mandan una señal de apertura. En este mismo sentido, la integración del personal en la definición de metas es una señal de interés por el trabajo incluyente y colaborativo, lo cual denota que la institución estaba interesada en las opiniones de su personal para conformar los planes de acción, a sabiendas de la pluralidad en la conformación de la plantilla docente.

Al facilitar los medios para el logro del trabajo académico, adecuando incluso reglamentos a las necesidades del centro educativo y no a la inversa, se envía una clara señal de qué era lo más importante para este: el trabajo académico en el marco de posibi-

lidades normativas y no solo el cumplimiento de reglas a expensas del trabajo académico.

La comunicación del centro educativo con padres de familia y otros actores de la comunidad, incluidos los personajes de la política, envía una señal de apertura, neutralidad y disposición a considerar la diversidad de opiniones y colaborar para el logro de objetivos conjuntos.

El otorgar valor y credibilidad a la palabra del alumnado llegando a acuerdos envía una señal de que la institución confiaba en ellos y propiciaba las bases para generar autorresponsabilidad. Es decir, la lectura de esta acción es que el centro educativo no solo era confiable, sino que también confiaba en sus integrantes y le interesaba que las personas desarrollaran habilidades para ser confiables.

Con esta información es posible empezar a responder las preguntas planteadas. Primero, se confirma que estas acciones conforman un conjunto de señales generadoras de confianza. Analizándolas por bloques, se puede detectar que el Centro Universitario asumió el compromiso de generar confianza en tres niveles: autoconfianza (personal), confianza en los demás (colectivo) y aprender a ser confiable para los demás (personal y colectivamente).

Continuando con la pregunta relativa a identificar cuáles son los enfoques teórico-filosóficos que podrían sustentar tales acciones, se encuentra que el del Centro Universitario Valle de Chalco es un modelo único, que no podría caber del todo en ninguno de los tipos señalados por Porter o Sander. Matizando lo anterior, se puede decir que el modelo de gestión cuenta con rasgos afines a los señalados por el Modelo Colegial de la tipología de Porter, y con rasgos afines a los de la Administración Integradora y la Administración Dialógica de la tipología de Sander. En términos más generales, el enfoque de la escuela del sujeto de Touraine se podría considerar el sustento amplio de las acciones de gestión del centro educativo.

Si se toman en cuenta los planteamientos de Touraine y los de Porter (en cuanto a *soul contact*), los cuales integran elementos adicionales al proceso de enseñanza-aprendizaje, y suponen más bien una postura integral que abarca elementos internos y exter-

nos a una institución, es posible identificar una coincidencia con esas posturas en acciones tales como la instrucción brindada a los conductores de los vehículos oficiales, los cursos a médicos y a las personas indígenas.

Concretamente con la postura de Touraine, las acciones que coinciden se refieren a la importancia que se da a las personas dentro de un colectivo; a creer de antemano en su capacidad creadora; al fomento de actitudes de autorresponsabilidad; al pluralismo y la atención de necesidades particulares, contextualizadas, situacionales.

Respecto al trato personal y profundo del cual habla Porter en su ensayo, todo parece indicar que en el Centro Universitario esto se lograba a través de la atención personal del director y del ambiente que él fomentaba, y que esta actitud era asumida, tal vez en menor medida, por el resto del personal.

Las acciones en conjunto llevadas a la práctica en el Centro Universitario constituyen un caso de aplicación de un modelo de gestión propio, considerando las características de la comunidad y el contexto. Es importante resaltar que este modelo, que emana de la Dirección, fue posible que se replicara por el resto del personal, gracias al proceso de sensibilización (*soul contact*) dado a través de la comunicación continua de este con la Dirección.

Asimismo, se aprecia que las acciones concretas efectuadas cobraron sentido cuando la totalidad de los integrantes del grupo –comunidad universitaria– mantuvo una actitud abierta y dispuesta a la confianza; reflexionando sobre este punto, pareciera que se da un proceso de sinergia a través del cual la confianza se realimenta a sí misma con la actitud de los integrantes; este proceso es comprendido y asimilado con mayor facilidad gracias al entorno de calidez y afabilidad que generan las propias personas que integran el grupo, confirmando el argumento de Touraine respecto a la capacidad creadora de los individuos que integran un colectivo, más allá de la exclusiva capacidad replicadora del mismo. En este sentido, la búsqueda conjunta de alternativas para dar respuesta a las necesidades de la comunidad externa e interna es parte fundamental de este estilo de gestión.

REFLEXIONES FINALES

El modelo de gestión identificado puede ser replicado en otras dependencias educativas del país y del mundo, siempre que haya voluntad de ir más allá de las soluciones que se aprecian a primera vista y se esté en disposición de lograrlo.

Las acciones emprendidas se pueden enmarcar en modelos de gestión existentes, previamente tipificados, y en enfoques de lo que debería ser la escuela en el contexto actual; sin embargo, no solo se pueden enmarcar sus acciones en los enfoques discutidos a lo largo de este artículo. Haciendo un análisis más detallado se pueden identificar similitudes de la atención centrada en el sujeto en las contribuciones de Rousseau, que datan del siglo XVIII, contenidas en su libro *Emilio, o de la Educación*, así como en “enfoques derivados de la perspectiva evolucionista del siglo XIX y de aportaciones como las de Vigotski, Piaget y Kohlberg” (Muñoz, 2005: 692).

Este caso evidencia que “el grado de transferencia de un modelo organizacional [en este caso, modelo de gestión institucional] más exitoso se reconocerá cuando exista la innovación y la creación de un modelo propio” (Arechavala y Solís, 1999: 37) y lleva a reflexionar que toda legislación, normativa o reglamento conforma los elementos mínimos para que una institución funcione, y a partir de ellos se puede y debe construir, enriquecer y particularizar con tantas estrategias como sean necesarias, atendiendo a las circunstancias del espacio en el cual se pongan en práctica, para que, entre otros aspectos, las personas recuperen la importancia de confiar en sí mismas. Lo anterior es un asunto de sentido común pero que se ha olvidado, por lo que vale la pena retomar el sentido original a fin de ser hacer efectiva la acción de las instituciones educativas en la actualidad.

Concretamente, el modelo de gestión propio abarcó cuatro ejes de acción genérica. En relación con la atención personalizada del director, se caracterizó por un trato cálido, cercano y empático; en palabras de Porter había un *soul contact* entre la Dirección y los diferentes actores que acudían a ella a partir de acciones únicas en la IES y contextualizadas al entorno del Centro Universitario, acciones que contribuyeron a construir un ambiente de

confianza, concretamente a través de hacer sentir a las personas su importancia dentro de la institución.

Respecto al compromiso social con la comunidad universitaria, se caracterizó por una “contextualización” de la legislación universitaria a las necesidades y circunstancias particulares del centro, o incluso de casos especiales. Por ejemplo, la negociación con la administración central para adecuar la cuota de inscripción, la generación propia de recursos financieros para cubrir distintas necesidades académicas, así como la consolidación del perfil docente con un alto nivel de habilitación académica sustentado en valores éticos y cívicos, contribuyendo con este eje de acciones a motivar en las personas la certeza de ser escuchados y comprendidos; esto genera impactos en dos sentidos: promueve la autoconfianza y la corresponsabilidad en la solución de problemas. Con base en Touraine (Casals, 2006), se fomentaba la singularidad y la creación de relaciones sólidas con sí mismo y con los demás.

Respecto al compromiso hacia la sociedad, su esencia fue abrir la universidad a los actores de sus diferentes esferas, tanto “dejando entrar” a la comunidad como “enviando” al alumnado y a los docentes a ella, con la finalidad de tener un impacto más inmediato en diferentes necesidades y oportunidades de la sociedad. Esto contribuyó a generar la credibilidad de la institución en la sociedad y que el alumnado aprendiera –o se hiciera consciente– que la comunidad tiene expectativas de su participación. También fomentó la credibilidad del alumnado en la formación universitaria, al aplicar sus conocimientos y habilidades en la solución de problemas de la comunidad.

Por último, en relación con la información transparente, se permitía el acceso a información relevante tanto con medios internos como de la Dirección general, enviando una señal de que la institución es confiable.

Al integrar los hallazgos, se concluye que un modelo educativo centrado en el alumnado puede aplicarse de manera integral abarcando también al modelo de gestión, de tal suerte que este se convierta en un modelo de gestión centrado en las personas. La forma de hacerlo es mediante el envío de señales que permitan a

los integrantes del grupo confiar en sí mismos, en los demás y ser confiables.

Esta investigación lleva a plantearse cuestionamientos en relación con qué procesos psicológicos y sociológicos se refieren a la dinámica de grupos, qué tipo de liderazgo y cómo influye la personalidad del líder en el éxito o el fracaso de las estrategias, qué tipo de liderazgo se promovería en la sociedad si se tienen egresados con un alto nivel de confianza, y cómo se puede medir el nivel de confianza generado con estas acciones en los diferentes sectores de la comunidad universitaria. Todas estas preguntas abren líneas de investigación a futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, A. H.** “El perfil educativo de México para el siglo XXI”, en *Lecturas Básicas I El sistema modular, la UAM-X y la universidad pública*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.
- Arechavala, R. y P. Solís Comps.** *La universidad pública ¿Tiene rumbo su desarrollo en México?*, México, Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1999.
- Campos, R.** “México. Evaluación de gobierno Enrique Peña Nieto, tercer trimestre”, en *Consulta Mitofsky*, México, 2013a. Fecha de acceso, 9 de septiembre de 2013. Disponible en http://consulta.mx/web/images/evgobierno/2013/2013_NA_EvaGob_ago.pdf
- Campos, R.** “México 2013: El rechazo por los partidos políticos”, en *Consulta Mitofsky*, 2013b. Fecha de acceso, 9 de septiembre de 2013. Disponible en http://consulta.mx/web/images/elecciones/NA_EL%20RECHAZO%20POR%20LOS%20PARTIDOS%20POLÍTICOS.pdf
- Casals, J.** “Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 354, 2006, pp. 48-54.
- Corporación Latinobarómetro.** “Oleada de 2011. P22ST.G.- Por favor, mire esta tarjeta y dígame, para cada uno de los

grupos, instituciones o personas de la lista ¿cuánta confianza tiene usted en ellas: mucha (1), algo (2), poca (3) o ninguna (4) confianza en...? La Iglesia”, 2011a. Fecha de acceso, 28 de enero de 2015. Disponible en <http://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp#G1>

Corporación Latinobarómetro. “Oleada de 2011. P22ST.D.- Por favor, mire esta tarjeta y dígame, para cada uno de los grupos, instituciones o personas de la lista ¿cuánta confianza tiene usted en ellas: mucha (1), algo (2), poca (3) o ninguna (4) confianza en...? Fuerzas Armadas”, 2011b. Fecha de acceso, 28 de enero de 2015. Disponible en <http://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp#G1>

Corporación Latinobarómetro. “Oleada de 2011. P20ST.A.- Por favor, mire esta tarjeta y dígame, para cada uno de los grupos, instituciones o personas de la lista ¿cuánta confianza tiene usted en ellas: mucha (1), algo (2), poca (3) o ninguna (4) confianza en...? El gobierno”, 2011c. Fecha de acceso, 28 de enero de 2015. Disponible en <http://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp>

Díaz L., R. “¿Qué escuela es imposible imaginar y de qué imposibilidad se trata?”, tesis de maestría, Facultad de Comunicación-Universidad de Sevilla, 2011.

Foucault, M. *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1996.

Gasca. E. *Agenda estadística de la Universidad Autónoma del Estado de México*, México, UAEM, 2011.

Herreros, F. “¿Por qué confiar? Formas de creación de confianza social”, en *Revista Mexicana de Sociología*, 66 (4), 2004, pp. 605-626.

Hiernaux, D., A. Lindón y J. Noyola (comps.). *La construcción social de un territorio emergente El Valle de Chalco*, México, El Colegio Mexiquense, A.C./Ayuntamiento de Valle de Chalco Solidaridad 1997-2000, 2000.

Hualde, A. *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México: la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*, México, Plaza y Valdés, 2001.

López, L. N. “Elementos de integración de microempresas comerciales en el oriente del Estado de México en los prime-

ros años del siglo XXI”, en *Contaduría y Administración*, núm. 221, 2007, pp. 109-136.

Mascott, S. M. A. “Presentación”, en Alejandro Moreno (comp.). *La confianza en las instituciones. México en perspectiva comparada*, México, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública-Cámara de Diputados-LXI Legislatura, 2010.

Moreno, A. *La confianza en las instituciones. México en perspectiva comparada*, México, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública-Cámara de Diputados-LXI Legislatura, 2010.

Muñoz, H. “El interés por los jóvenes”, en *Campus Milenio*, Semanario LAISUM, año 3, núm. 12, 2013. Fecha de acceso, 15 de agosto de 2013. Disponible en <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=232208&cates=Otros+temas&idSubCat=&subcates=2.-+J%F3venes&ssc=&m=mail1&p=mail1>

Muñoz, L. T. “Paradigmas en conflicto en la educación superior. El modelo de educación centrada en el estudiante y el aprendizaje”, ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional y Cuarto Internacional Retos y expectativas de la Universidad, Tampico, Tomo IV, 2005, pp. 690-699.

Negrete, P. R. “Una aproximación al fenómeno de los NINIS desde la óptica de la ENOE”, en *Seminario Internacional Medición de Grupos Sociales Vulnerables*, México, UNAM, 2011. Disponible en http://www.inegi.org.mx/eventos/2011/grupos_vulnerables/doc/8%20Una%20aproximación%20al%20fenómeno%20de%20los%20NINIS%20desde%20la%20óptica%20de%20la%20ENOE_Rodrigo%20Negrete.pdf

Porter, L. “Por qué MIT-Harvard son las mejores universidades del mundo”, en *Revista U2000*, 12 de marzo de 2012.

Sánchez, G. V. “Estrategias exitosas de apoyo a estudiantes marginados en un medio social desfavorable”, Conferencia dictada en el XII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas, Universidad Autónoma de Querétaro-Facultad de Contaduría y Administración-Asociación de

- Profesores de Contaduría y Administración de México, 2009.
- Sander**, B. “Gestión educativa y calidad de vida”, en *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, núm. 118, II, 1994.
- Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional de la UAEM.** *Estadística 911 Educación Superior 2011-2012*, México, UAEM, 2011.
- Touraine**, A. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Madrid, PPC Editores, 1977.
- Touraine**, A. “Alain Touraine y la Sociología de la Acción”, en E. Jiménez. *Enfoques teóricos para el análisis político*, México, Instituto Federal Electoral, 1998.
- World Values Survey.** *Values Surveys Databank. Base 4999 Most people can be trusted 2005 y 2006*, 2013. Fecha de acceso, 9 de septiembre de 2013. Disponible en <http://www.wv-sevsdb.com/wvs/WVSanalyzeQuestion.jsp>
- World Values Survey.** *Wave 6: 2010-2014. Most people can be trusted*, 2014. Fecha de acceso, 28 de enero de 2015. Disponible en <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>
- Yin**, R. *Applications of Case Study Research*, Beverly Hills, Sage, 1993.
- Yin**, R. *Case Study Research: Design and Methods*, Beverly Hills, Sage, 1994.

