

Capítulo 14

La formación docente en México. Escuelas Normales y procesos de gestión en educación superior

Citlali García Villaseñor

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26000510>



Resumen

Las Escuelas Normales en México habían operado predominantemente bajo un esquema de educación presencial, el cual se vio abruptamente modificado tras la pandemia por Covid-19, obligándolas a migrar hacia entornos digitales; esto permitió voltear a ver los procesos de gestión con los que tuvieron que reorganizarse. El presente texto se divide en tres apartados que abordan: la estructura organizativa de estas instituciones en el país, su inclusión en el sistema de Instituciones de Educación Superior y los retos con los que se enfrenta ante una sociedad del conocimiento en un siglo XXI demandante de profesionales de la educación cada vez más conscientes, creativos, resilientes y socialmente responsables, comprometidos con las generaciones que habrán de lidiar con la sociedad del futuro. Se reconoce que una perspectiva desde la gestión es imprescindible para investigar estos centros formadores de docentes como organizaciones y así comenzar a repensar sus procesos de mejora continua.

Abstract

Teacher Training Schools (Escuelas Normales) in Mexico had operated predominantly a face-to-face education scheme. That situation was abruptly modified after the Covid-19 pandemic forcing them to migrate to digital environments; This allowed to start thinking the management processes with which they had to reorganize their functions towards their goals. This essay is divided into three sections that address: the organizational structure of these institutions in México, the inclusion of the Teacher Training Schools in the system of Higher Education Institutions and the challenges faced by a 21st century knowledge society that demands education professionals who become increasingly aware, creative, resilient and socially responsible committed to the generations that will have to deal with the society of the future. A management perspective is

essential to research these teacher training centers as organizations and thus begin to rethink their continuous improvement processes.

Introducción

En México, la formación de docentes puede ocurrir por tres vías: las Escuelas Normales, las Universidades Pedagógicas y por Instituciones de Educación Superior que ofertan licenciaturas en educación. El presente ensayo se centra en las Escuelas Normales, ya que no solo se han ocupado de la formación de docentes en el país desde inicios del siglo XIX (Arteaga Castillo y Camargo Arteaga, 2009), sino que, por su carácter federalizado, se les identifica históricamente como las encargadas de esta tarea por parte del Estado. Así, las condiciones de la educación básica en México se ligan directamente con la calidad de la educación que se brinda en estas instituciones. Por otro lado, la pandemia por covid-19 que estalló en marzo de 2020 de manera abrupta, provocando el distanciamiento social como medida de prevención y propagación de contagios, propició que las Escuelas Normales se toparan con un escenario de incertidumbre a nivel nacional, viéndose obligadas a reorganizar sus modalidades de trabajo.

Las crisis deben ser analizadas en tanto fracturan el discurso normativo, poniendo en evidencia las prácticas divergentes y las deficiencias del sistema. El modelo eminentemente presencial de las Escuelas Normales se vio constreñido a migrar hacia la digitalizada, mostrando abiertamente las áreas de oportunidad de este subsistema; la contingencia sanitaria hizo visibles los desafíos que enfrentan estas instituciones para garantizar la experiencia de una buena educación.¹ A lo anterior se sumó la situación de los docentes y los alumnos, su situación económica y el acceso a dispositivos electrónicos e internet, sus capacidades para el uso de plataformas digitales y estrategias didácticas virtuales, entre otras.

¹ Para Pablo Latapí (2008), una buena educación debe considerar el carácter (la congruencia entre el pensamiento y las acciones, el ethos); la inteligencia (los conocimientos a través del lenguaje y la cultura, el logos); los sentimientos (la conducción afectiva del pensamiento); la libertad (educar para la libertad posible y la libertad responsable); y el sentido del humor.

Las investigaciones educativas que se hicieron durante la pandemia se ocuparon de cuestiones pedagógicas (Agüero et al., 2020; Castañeda y Vargas, 2021; Dussel, 2020; González, 2021; IISUE, 2020; López y Rodríguez, 2020; López-Morocho, 2020), dejando de lado los procesos de gestión que las Escuelas Normales tuvieron que seguir para reorganizarse. Deviene necesario voltear a ver estos centros formadores de docentes de educación básica desde la perspectiva de la gestión en la educación superior ante un escenario que demanda profesores cada vez más analíticos, creativos, flexibles, sensibles y preparados para los retos del trabajo a distancia que ha llegado para quedarse (Zahidi, 2020).

La estructura organizativa de las Escuelas Normales en México

En 1822, la compañía lancasteriana creó la escuela “Sol” en la ciudad de México; una institución privada registrada como el primer esfuerzo por fundar un sistema de escuelas gratuitas, y “el primer paso en la tarea de formar docentes” (Ducoing Watty et al., n.d.). A esta compañía se le atribuye la promoción de las incipientes prácticas de formación del profesorado, además de ser considerada como la única instancia que, en aquel entonces, se hizo cargo de la educación en un México “independiente”. El país trataba de hallar estabilidad tras el movimiento independentista en la intención de construir una nación aun con los residuos coloniales que seguían vigentes. Las Escuelas Normales que conocemos hoy en día tienen su origen en esos institutos lancasterianos² que trabajaban bajo un modelo de enseñanza mutua. Este prototipo escolar fue creado en la Inglaterra del siglo XVIII en un intento por combatir la educación clasista que vino con la creciente industrialización y la enfatización de clases. Mientras los hijos de la clase alta tradicional y la nueva clase media

² La enseñanza mutua, también conocida como lancasteriana o monitorial, fue un modo de organización escolar y método de enseñanza establecido, primero en Madrás (India) en 1796 por el pastor anglicano (1753-1832), y dos años más tarde, con algunas variantes, por el cuáquero (1778-1838) en Borough Road (Londres). Este método se debe al hecho de que la enseñanza de los alumnos corría cargo no del maestro, como sucedía en los sistemas individual y simultáneo, sino de otros alumnos aventajados, que habían sido previamente formados con tal fin, como monitores, por el maestro.

tenían acceso a una enseñanza de calidad, los hijos de clases populares distaban mucho de siquiera recibir instrucción elemental. Cabe mencionar que la pretensión original de la propuesta era contrarrestar la privación educativa de las clases sociales bajas. A 2022 —tres siglos más tarde—, las Escuelas Normales siguen arrastrando los sedimentos de un sistema que, por sus orígenes, adoptó tintes de organización industrial. Mintzberg propone que las organizaciones se mantienen aglutinadas por medio de cinco mecanismos de control: la adaptación mutua, la supervisión directa, la normalización de los procesos de trabajo, la normalización de los resultados del trabajo y la normalización de las habilidades del trabajador (1985, p. 27). Lo anterior permite que la organización tenga una estructura, la cual entenderemos como “el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas luego de la coordinación de las mismas” (Mintzberg, 1985, p. 26). La manera en que estos cinco mecanismos se pongan en juego dentro de una organización marcará el tipo de estructura que la misma posea y, a su vez, los elementos de coordinación, los parámetros de diseño y los factores de contingencia³ formarán configuraciones naturales.

Asimismo, Mintzberg (1985) señala que una organización se compone de cinco partes fundamentales: el núcleo de operaciones, el ápice estratégico, la línea media, el staff de apoyo y la tecnoestructura; los flujos que se den entre estas determinarán la configuración estructural de la misma. No obstante, y tras una revisión exhaustiva de la literatura, el autor dirá que las configuraciones estructurales no existen como absoluto, ya que, debido a su complejidad y contextos cambiantes, no se podría nombrar un tipo puro de organización. La apuesta del autor gira en torno a la hibridación de las anteriores, explicando que la teoría de las configuraciones estructurales se puede utilizar, entre otras cosas, para entender “cómo y por qué las organizaciones efectúan transiciones de una estructura a otra” (Mintzberg, 1985, p. 528), reiterando el punto anterior.

Bajo la lógica de la propuesta de Mintzberg (1985), en México, como instituciones de educación superior, pueden entenderse dentro de la

³ Mintzberg (1985) describe las características particulares de los mecanismos de coordinación, los parámetros de diseño y los factores de contingencia de manera amplia en la tercera parte de su libro.

configuración denominada burocracia profesional. En este tipo de organización, la coordinación no se logra principalmente por medio de jerarquías rígidas o procesos estandarizados de trabajo, sino a través de la estandarización de las habilidades. Esto significa que el núcleo operativo —en este caso, los docentes formadores de maestros— adquiere una alta autonomía para desempeñar sus funciones, respaldada en su preparación académica, sus saberes disciplinares y sus competencias pedagógicas. De este modo, los profesores constituyen un elemento clave en la dinámica institucional; ejemplo de ello es la diferencia que hicieron en la atención durante la pandemia.

Sin embargo, las Escuelas Normales no se ajustan de manera pura a este modelo. Su estructura organizacional presenta también rasgos de la burocracia maquinal, característica de instituciones altamente reguladas y sujetas a controles administrativos externos. El diseño curricular, las políticas de ingreso y egreso, los procesos de evaluación y acreditación, así como las disposiciones de financiamiento y gestión, son definidos por las instancias educativas federales y estatales, lo que introduce un alto grado de centralización en la toma de decisiones. Esto genera una tensión constante entre la autonomía académica del núcleo operativo y la dependencia administrativa hacia el aparato gubernamental.

Además, la burocracia maquinal se caracteriza por la normalización de los procesos del trabajo, las operaciones formalizadas y rutinizadas, un sistema de normas, la centralización de los procesos y una elaborada estructura administrativa. La compone un núcleo de operaciones altamente racionalizado, haciendo de las tareas operaciones sencillas y repetitivas a realizarse dentro del centro de operaciones, hecho que lleva a dividir el trabajo y tener puestos y funciones definidas en una lógica que puede ser horizontal o vertical. Los docentes formadores representan el núcleo de operaciones en la Escuela Normal (EN) y no quiere decir que sus tareas sean mucho menos que sencillas, sin embargo, sus actividades han consistido siempre en recibir individuos con un perfil de ingreso (input) para conseguir egresados con cierto perfil de egreso (output) proceso en que la racionalización radica en la implementación de planes y programas así como reglas de control escolar promovidos por la Dirección General de Estudios Superiores para el Magisterio (DGESuM), es decir,

se rigen por planes y normas de carácter federal que buscan garantizar la calidad del proceso formativo; en palabras de Mintzberg (1985) existe una identificación con los sistemas técnicos reguladores que rutinizan el trabajo permitiendo su normalización.

Para este tipo de configuración, el núcleo de operaciones no requiere de especialistas; es aquí donde se distingue la burocracia profesional: si bien los formadores no están necesariamente especializados a profundidad, sí se requiere de cierto nivel para atender alumnos a nivel profesional, así como conocimientos en pedagogía y didáctica; aunque en las plantillas docentes se encuentren desde ingenieros hasta dentistas y la asignación de plazas en este nivel educativo tradicionalmente se realiza por medio de propuestas sindicales y padrinzgos más que por convocatorias serias y reguladas. Por otro lado, el trabajo del núcleo de operaciones queda bajo una supervisión directa y una estricta regulación del trabajo, subsuimiendo los procesos académicos a una burocracia académica que poco abona a la construcción de una escuela que se rehaga en sí misma, que se revitalice y se renueve orgánicamente, convirtiéndose en una escuela que aprende (Senge et al., 2002).

En las Escuelas Normales, la línea media bajo la lógica de la burocracia maquilinal se puede ubicar en las coordinaciones de las diferentes licenciaturas que se ofertan en cada centro educativo, siendo que son estas las que conectan a los directivos (núcleo estratégico) con el núcleo de operaciones (docentes). La tecnoestructura de la burocracia maquilinal contiene a los analistas encargados de la normalización de los procesos de trabajo. Esta es la parte central de la estructura y la conforman los diferentes departamentos con los que se organiza la EN, que pueden variar de un centro a otro; estos pueden ser los departamentos de control escolar, recursos humanos, titulación, entre otros, quienes se encargan de dictaminar el quehacer de los directivos de primera línea. Para el sistema de Normales, esta última la podrían confirmar el director general, subdirector administrativo y subdirector académico, quienes forman parte también del ápice estratégico; existe una condición polifacética que solo poseen los altos directivos de la estructura (Mintzberg 1985, p. 365).

Una característica particular de la burocracia maquilinal es una estructura centralizada y formal. Esta última parte le corresponde al ápice

estratégico que, de acuerdo a Mintzberg, “posee en gran parte el poder de la organización” (1985, p. 366). Bajo una estructura vertical, el poder de este último es mayor e irá menguando a medida que disminuyan los niveles en la estructura. Si el ápice estratégico se compone en la EN por el director general y los subdirectores, estos serán jerárquicamente más poderosos que, por ejemplo, los profesores o el staff. Adjunto al poder de cada puesto se sumará, además, cierto estatus a partir del cual se da una estricta regulación del trabajo bajo una administración profundamente elaborada. Relojes checadores, planeaciones semestrales sin un proyecto institucional que les dé sentido, juntas de academias carentes de trabajo colaborativo, reportes de cátedra sin evaluación y seguimiento son solo algunos ejemplos del control hacia los docentes/trabajadores.

Lo anterior lleva a una normalización de los procesos dictada por unos cuantos, en la que la línea media se agrupa por funciones, asumiendo roles específicos que a su vez limitan el número de personas a quienes deben supervisar. La tecnoestructura no funciona sola, necesita del staff que intervenga en la normalización. Pareciera que se dibuja una autonomía profesional en la que cada docente puede perfeccionar sus habilidades sin sufrir de interferencias (propio de la burocracia profesional) (Mintzberg 1985, p. 417), aunque detrás existe realmente un encasillamiento en las funciones que estos realizan a través de comisiones en áreas sustantivas que bien podría tener incluso una intención política, manteniendo a los empleados en un estancamiento y una “independencia artificial” bajo una lógica del “querer es poder”. Si antes el objetivo en las EN consistía únicamente en la formación de docentes, su inserción en el sistema de Instituciones de Educación Superior (IES) las obligó a extender sus metas y exigencias como organización.

Así, las Escuelas Normales se configuran como organizaciones que hibridan su organización, en las que convergen la lógica de la burocracia profesional, basada en el saber experto del profesorado, y la lógica de la burocracia maquinal, sustentada en la estandarización de procesos y en la centralización normativa. Esta dualidad explica tanto las fortalezas como las limitaciones que enfrentan: por un lado, la capacidad de sostener procesos de formación de docentes, y por otro, la dificultad para innovar o adaptar sus prácticas institucionales debido a la rigidez administrativa y regulatoria que las condiciona.

No obstante, la experiencia vivida durante la pandemia de Covid-19 evidenció la capacidad de estos centros formadores de docentes para transitar temporalmente hacia una configuración más cercana a la adhocracia, en la que la flexibilidad, la innovación y la respuesta rápida a los desafíos se volvieron imperativos. Ante la imposibilidad de mantener los esquemas tradicionales de enseñanza presencial, las EN reorganizaron sus procesos académicos y administrativos, adoptando el uso de plataformas digitales, metodologías de educación a distancia y nuevas formas de interacción con los estudiantes. Esta reorganización permitió a las comunidades normales sostener la formación docente en condiciones de incertidumbre, mostrando que, pese a su estructura tradicionalmente burocrática, son capaces de generar prácticas más ágiles y colaborativas cuando el contexto lo exige.

Las Escuelas Normales como instituciones de educación superior

Con la incorporación de las Escuelas Normales al sistema de IES mediante el Acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, el cual considera a la educación normal en cualquiera de sus tipos y especialidades como licenciaturas, se homologó su oferta educativa. Sus planes de estudios, las normas de control escolar y los objetivos institucionales se igualaron al quedar todas ellas en manos de una sola instancia aprobatoria (DGPPYEE-SEP, 2018) que, para 2022, sería la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DEGESuM). No obstante, se pueden reconocer misiones, visiones y tradiciones históricas, particulares, en cada una de las instituciones de formación normal, así como necesidades educativas diferentes. En las Escuelas Normales, la modalidad educativa presencial había prevalecido desde su aparición, como una práctica tradicional, y no fue sino hasta 2020 y con las medidas de distanciamiento social para contrarrestar la pandemia por Covid-19, que el modelo se vio obligado a mudar hacia un formato virtual a través de plataformas y espacios digitales. Muchos profesores tuvieron su primera experiencia con la educación virtual a la llegada de la pandemia por covid-19 (Lloyd, 2020).

Nos estamos enfrentando aquí con un sistema educativo que se incluye en una lógica que lo equipara con universidades que ya tenían un camino recorrido en temas como la investigación, la internacionalización o el uso de recursos tecnológicos. Estamos frente a una realidad que, por un lado, empuja la evolución de su estructura y que, por otro, se orienta por un modelo educativo centrado en la construcción macroestructural de un Estado globalizado definido a través de políticas internacionales, configurado en la producción de nuevos mercados, formando sujetos bajo principios de inserción a un mercado que atiende a un sistema de producción de mecanismos de control con una identidad que lo configura desde su formación en estos espacios (Núñez, 2016).

Cabe mencionar que países de Centro y Sudamérica contaban con escuelas normales, pero tornaron a espacios universitarios, lo que convierte a México en uno de los pocos países que mantienen el enfoque normalista (Ducoing Watty et al., n.d.). Estas escuelas constituyen instituciones de educación superior especializadas en la formación inicial de docentes para la educación básica. Su labor se organiza a partir de planes y programas de estudio establecidos por la DGE SuM que combinan la formación teórica en disciplinas pedagógicas y didácticas con la práctica profesional en contextos escolares reales en escuelas de educación básica. Examinar de cerca el sistema de educación superior para la formación de profesores de educación básica, en este tipo de instituciones, resulta no solo relevante, sino necesario, pues en ellas se prepara a quienes se habrán de encargar de la instrucción de millones de niños en todo el país.

Las EN enfrentan una serie de retos derivados de las transformaciones sociales, tecnológicas y educativas del país. Entre los más relevantes se encuentran la necesidad de actualizar sus planes de estudio para responder a las demandas de un sistema educativo en constante cambio, la incorporación efectiva de recursos digitales y metodologías innovadoras, así como la consolidación de una planta docente con altos niveles de formación académica y de investigación. Asimismo, persisten desafíos vinculados con la equidad y la cobertura, ya que muchas Normales operan en contextos regionales con limitaciones de infraestructura y financiamiento que afectan la calidad de los procesos formativos. A ello se suma la presión de los sistemas de evaluación y acreditación,

que buscan garantizar estándares de calidad, pero que al mismo tiempo pueden tensionar la autonomía institucional y dificultar la generación de proyectos de innovación contextualizados.

Centros formadores de docentes y los retos de la sociedad del siglo XXI

Derivado de los escenarios sanitarios, se tomaron decisiones a nivel institucional y, desde el comienzo de la contingencia, las EN presentaron la necesidad de utilizar medios digitales para continuar con sus procesos académicos y administrativos. El uso de tecnologías para la información y la comunicación (TIC) no fue más una opción, sino la única manera de contactar con el resto de la comunidad educativa. La educación remota de emergencia pasó a regir los procesos de enseñanza-aprendizaje y, con ello, se pusieron en evidencia las dificultades para el acceso y el uso de tecnologías, abriendo también la discusión sobre el sentido de lo educativo y el papel de la institución escolar (López y Rodríguez, 2020). Estos centros se han caracterizado por conservar una cadena de tradiciones, entre ellas la educación presencial. Hasta hace unos meses, todo lo relacionado con la formación docente ocurría dentro de cuatro paredes, ya fueran las de un salón o las de las mismas instituciones.

La transición de la modalidad presencial a la virtual en un periodo de cambios sociales y educativos causados por una pandemia a nivel global sin precedentes, supuso la reconfiguración de las EN como organización tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como de socialización y participación. Dejar las aulas como ambiente central de aprendizaje implica desmontar la gestión fabril del trabajo docente y de las mismas instituciones (Marúm, 2020).

El pleno año 2025, en un sistema-mundo, en una sociedad de la información y en una sociedad global mediada por una geopolítica del conocimiento (Slater, 2008), habrá que repensar el acceso a la retroalimentación de una realidad a la que accedemos en espacios sociales, ambos, reales y virtuales; a las representaciones que de ella se desprenden, y que dan pie al conocimiento desde su análisis, síntesis, interpretación y argumentación en determinados contextos; y al posicionamiento ante los

saberes, para “aplicarlos en actividades y problemas teniendo en cuenta sus implicaciones desde el compromiso ético” (Tobón, 2005, p. 89).

Los espacios de educación superior como generadores de conocimiento conllevan mostrar los resultados de procesos de gestión organizacionales (Cuadrado, 2020). Mejorar las instalaciones, los recursos y la infraestructura facilitando el acceso a estos espacios propiciando una educación centrada en el alumno y un quehacer educativo más interdisciplinar, creativo y participativo (Ojeda, 2013) resulta imperativo para la gestión del conocimiento en las EN como IES en una sociedad del futuro que demanda profesionales de la educación y a su vez ciudadanos comprometidos con la sustentabilidad del presente para la sociedad del futuro.

Conclusiones

Durante décadas, había prevalecido en las EN la modalidad educativa presencial, y aunque los planes de estudio se han modificado constantemente desde 1969, esta tradición no se había alterado. ¿Por qué las prácticas institucionales que caracterizan a las escuelas normales, como la presencialidad, habían prevalecido tanto tiempo? ¿De qué manera influye la estructura de su organización? Estamos ante un conjunto de personas socialmente desiguales y culturalmente diferentes que —aunque sean ciudadanos de un país— no comparten lengua o religión u otro elemento, pero comparten experiencias históricas marcantes que son constitutivas de modos de imaginación, cognición y acción y que a su vez pueden ser reconstruidos y analizados.

Los aprendizajes de la pandemia no pueden pasar desapercibidos. Las tecnologías de la información y los nuevos métodos pedagógicos usados para la formación de docentes durante el periodo de contingencia sanitaria pueden ser el puente hacia una educación cada vez menos fabril, que, en palabras de Marúm, facilite la transición para abrazar prácticas innovadoras en las que los estudiantes aprendan de sus mismos compañeros y los docentes aprendan de sus propias evaluaciones, procurando el desarrollo de un espíritu cuestionador y de investigación (2020, p. 26). Es por eso que los procesos en las EN tienen que comenzar a analizarse desde la lógica de la gestión, pensando en estos centros como organización. Sin

la intención de negar la relevancia de los esfuerzos que hasta ahora se han hecho para mejorar y renovar la formación de docentes en México a partir de las reformas educativas, se deben comenzar a rescatar las aportaciones teóricas en cuestiones de gestión, no solo para analizar el trabajo de las EN en el país, sino para pensar en estrategias de mejora continua (McGinn, 2002).

Es necesario que las EN se comiencen a ver como centros de investigación que sí pueden aprender desde sus procesos internos, para después compartir con el exterior esa construcción de redes de significado que les es tan propia. Escuelas que puedan crear redes de conocimiento con otros centros y enriquecerse de su entorno (Arias López y de Vries, 2022). Pensar en organizaciones abiertas que hablen desde su propia polifonía.

Bibliografía

- Agüero, M., Benavides, M., Rendón, V., & Pompa, M. (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia*. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe_Encuesta_Docentes_UNAM_Extenso_VF.pdf
- Arias López, J. L., & de Vries, W. (2022). Analizar para mejorar: El clima organizacional en dos unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34), 230–255. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2795>
- Arteaga Castillo, B., & Camargo Arteaga, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras escuelas normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121–133.
- Castañeda, D., & Vargas, A. (2021). En tiempos de pandemia: Una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13–22.
- Cuadrado, G. C. (2020). Gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MEGCU. *Educación Superior y Sociedad, Nueva Etapa*, 32, 89–114.
- Ducoing Watty, P. (2013). *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro*. UNAM.

- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*.
- González, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista de Educación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933303>
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (II-SUE). (2020). *Educación y pandemia: Una visión académica* (Vol. 1). UNAM.
- Latapí Sarre, P. (2008). *Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad*. Universidad de Colima.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En C. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 115–121). UNAM.
- López, M., & Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia: ¿Continuar, interrumpir o desistir? En P. Girón (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 103–108). UAM.
- López-Morocho, L. (2020). *Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: Pedagogía en tiempos de pandemia*. Digital Publisher CEIT.
- Marúm, E. (2020). Modelo educativo, innovación docente y transformación de la práctica en el aula. En Universidad de Guadalajara (Ed.), *Prospectiva del modelo por competencias en el nivel superior* (Vol. 1, pp. 21–36). Universidad de Guadalajara.
- McGinn, N. (2002). *¿Reformas o mejoramiento continuo? Diálogo regional de política*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Mintzberg, H. (1985). *La estructuración de las organizaciones* (1.ª ed.). Ariel.
- Núñez, D. (2016). *La escuela normal como institución de educación superior en el desarrollo de competencias digitales frente a la construcción identitaria para la formación en entornos virtuales en el siglo XXI*. Virtual Educa.
- Ojeda, J. A. (2013). *La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2002). *Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los interesados en la educación*. Editorial Norma.
- Slater, D. (2008). Repensando la geopolítica del conocimiento: Reto a las violaciones imperiales. *Tabula Rasa*, (8), 335–358.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*. Editorial ECOE.
- UNESCO. (2020, 16 de diciembre). *COVID-19: Problemas sociales y psicológicos en la pandemia*. UNESCO.
- Zahidi, S. (2020, diciembre). *Los empleos del mañana*. *Finanzas & Desarrollo*, 26–27.

Gestión de la Educación Superior. Temas Estratégicos para el Debate.

Se terminó de editar en diciembre de 2025

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Esta obra es un espacio de reflexión interdisciplinaria en torno a los procesos de gestión, organización, innovación y calidad en las instituciones de educación superior mexicanas.

Para las y los estudiantes de ambos posgrados, representa un ejercicio integral de formación: un espacio para articular marcos conceptuales, desarrollar capacidades investigativas, analizar datos y traducir hallazgos en textos académicos.

ISBN: 978-607-581-937-2



9 786075 819372



Consulta y descarga



**UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA**

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco