

# REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ISSN 0185-2760 / Volumen XLI (4) Octubre - Diciembre 2012

# 164



ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

# REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

FUNDADA EN 1972

DIRECTOR FUNDADOR: LIC. ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR: ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

## CONSEJO EDITORIAL

Dr. Ricardo Arechavala Vargas  
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Galo Burbano López  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

Dr. Romualdo López Zárate  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, AZCAPOTZALCO

Mtro. Javier Mendoza Rojas  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD  
Y LA EDUCACIÓN, UNAM

Dr. Pedro Flores Crespo  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO, UIA

Dr. Manuel Gil Antón  
EL COLEGIO DE MÉXICO

Dr. Rollin Kent Serna  
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Dra. Graciela Cordero Arroyo  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN  
Y DESARROLLO EDUCATIVO, UABC

Dr. Ángel Díaz Barriga  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD  
Y LA EDUCACIÓN, UNAM

Dra. Sylvie Didou Aupetit  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

Dra. María Ruth Vargas Leyva  
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TIJUANA

Dra. María Jesús Pérez García  
ANUIES

Dr. Armando Alcántara Santuario  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA  
EDUCACIÓN, UNAM

Dra. Carmen García Guadilla  
CENDES / UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Dra. Pilar Baptista Lucio  
UNIVERSIDAD ANÁHUAC

Dr. Hugo Casanova Cardiel  
UNAM

## CORRESPONSALES

Argentina  
Dr. Carlos Marqués • Universidad de Quilmes

Chile  
Dr. José Joaquín Brunner • Fundación Chile

Estados Unidos  
Mtra. Laura E. Padilla G. • Claeremont Graduate University

Brasil  
Dr. Valdemar Sguissardi • Facultad de Educación, UNIMEP

Colombia  
Dra. Nohra Pabón Fernández • Universidad del Rosario

Canadá  
Dr. Daniel Schugurensky • OISE, Toronto

España  
Dr. J. Venancio Salcines Cristal • Universidad de La Coruña



Al servicio y fortalecimiento  
de la educación superior ®

## CONSEJO NACIONAL

**Dr. R. Enrique Agüera Ibáñez**

RECTOR DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE PUEBLA

**Dr. Jesús Ancer Rodríguez**

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

**Lic. Alfonso Bolio y Arciniega**

RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA

**Dra. Yoloxóchitl Bustamante Díez**

DIRECTORA GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

**Dr. José Manuel Cabrera Sixto**

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

**Dr. Enrique Cabrero Mendoza**

DIRECTOR GENERAL DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN  
Y DOCENCIA ECONÓMICAS

**Dra. Adriana Ortiz Lanz**

RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

**Ing. José Ma. Leal Gutiérrez**

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS

**Ing. Ignacio López Valdovinos**

DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MORELIA

**Dr. en Quím. Rafael López Castañares**

SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES

**Dr. José Narro Robles**

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

**Dr. Juan Luis Orozco Hernández, S.J.**

RECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS  
SUPERIORES DE OCCIDENTE

**Dr. Pedro Alberto Quintana Hernández**

DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE QUERÉTARO

**M.C. Jesús Enrique Seáñez Sáenz**

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

**Dr. Francisco Valdés Ugalde**

DIRECTOR GENERAL DE LA FACULTAD LATINOAMERICANA  
DE CIENCIAS SOCIALES

**Dr. Humberto Augusto Veras Godoy**

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

## SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

**DR. EN QUÍM. RAFAEL LÓPEZ CASTAÑARES**  
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

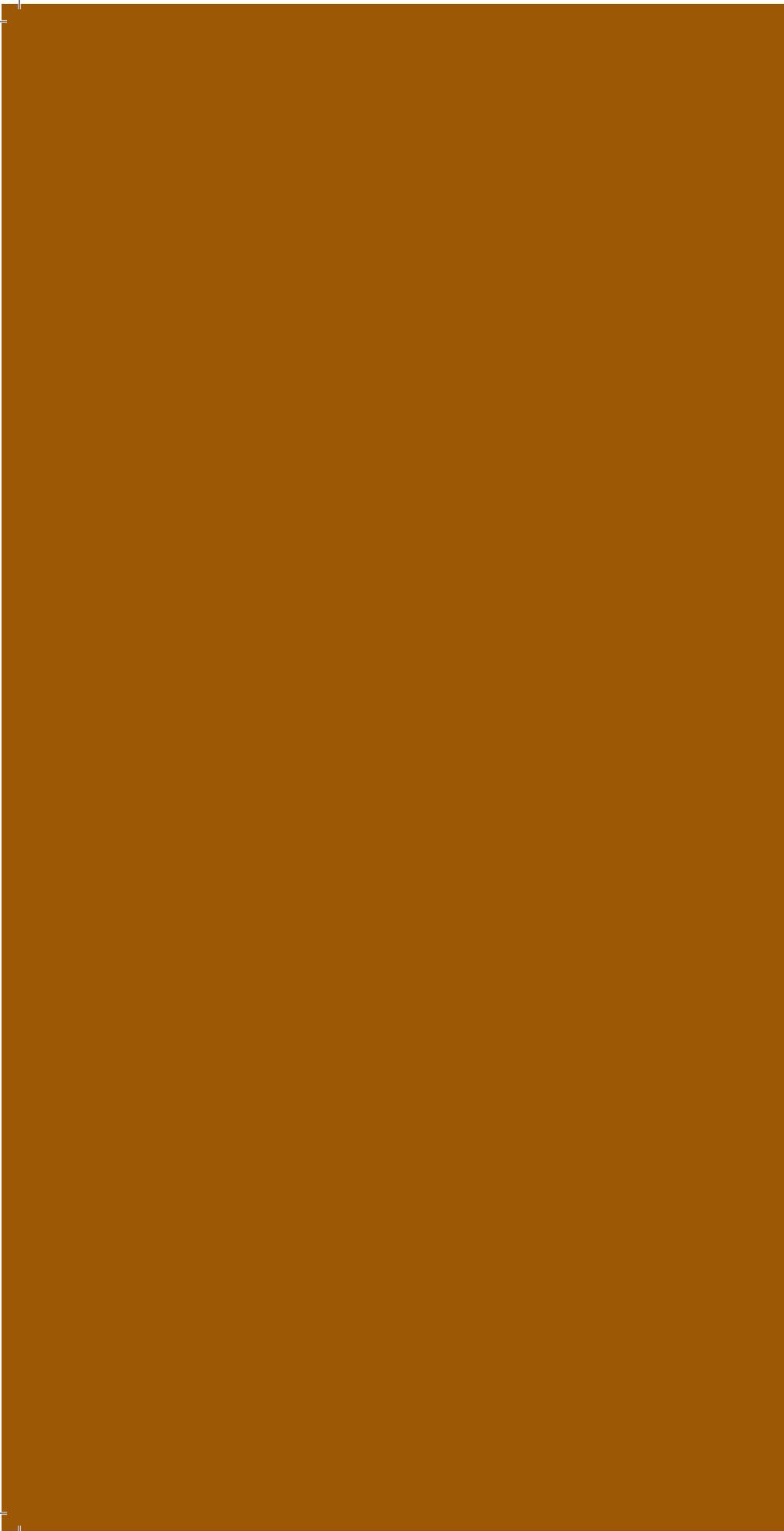
**MTRA. LUZ MARÍA SOLÍS SEGURA**  
DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

**DR. FERNANDO DE JESÚS BILBAO MARCOS**  
DIRECTOR GENERAL DE RELACIONES  
INTERINSTITUCIONALES

**MTRO. JAVIER MENDOZA ROJAS**  
DIRECTOR GENERAL DE INFORMACIÓN  
Y PLANEACIÓN

**L. A. E. TERESA SÁNCHEZ BECERRIL**  
DIRECTORA GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

**LIC. ROLANDO EMILIO MAGGI YÁÑEZ**  
DIRECTOR DE MEDIOS EDITORIALES



—

—

—

—

—

—

—

—

—

INVESTIGACIONES

*Las nuevas universidades. El fenómeno de comunidades de aprendizaje en línea*

ALEJANDRO MIRANDA Y FELIPE TIRADO

009

*Las competencias como referentes curriculares: el proceso de traducción de lo laboral a la formación en las Universidades Tecnológicas*

ALEJANDRO MOTA QUINTERO Y MARÍA DE IBAROLA

035

ENSAYOS

*El negocio universitario 'for-profit' en América Latina*

CLAUDIO RAMA

059

MIRADOR

*La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: narrativas docentes*

JESÚS AGUILAR NERY

079

*La verdadera reforma, detrás de la publicitada reforma de la educación superior*

PEDRO ANTONIO PINILLA PACHECO

123

*Juan Peatón. Una experiencia de intervención para la educación*

PATRICIA ARAUJO

135

RESEÑAS

*La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*

ADRIÁN ACOSTA

149

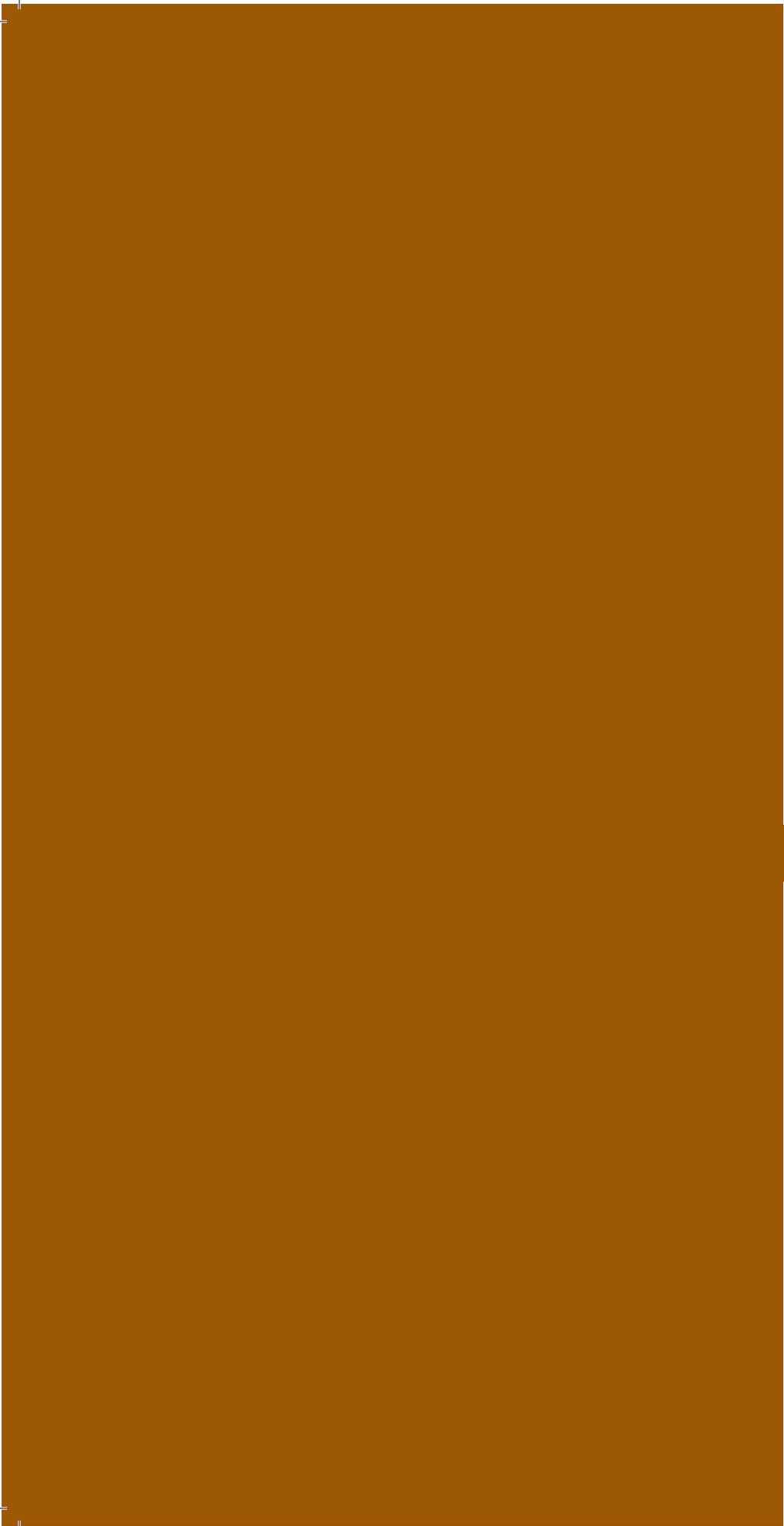
*Privatización, cambios y resistencias en educación*

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO

157

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

165



# Investigaciones

Investigaciones

*Las nuevas universidades. El fenómeno de comunidades de aprendizaje en línea*

ALEJANDRO MIRANDA Y FELIPE TIRADO

*Las competencias como referentes curriculares: el proceso de traducción de lo laboral a la formación en las Universidades Tecnológicas*

ALEJANDRO MOTA QUINTERO Y MARÍA DE IBARROLA



# LAS NUEVAS UNIVERSIDADES EL FENÓMENO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LÍNEA

Alejandro Miranda\*

Felipe Tirado\*\*

\* Académico en la UNAM-FES-Iztacala, psicólogo dedicado a los estudios de la educación en línea y los procesos culturales en internet. Correo e: correo@alejandromiranda.org

\*\* Profesor Titular "C", de Tiempo Completo Definitivo en UNAM-FES-Iztacala, jefe del programa de Investigación Psicoeducativa, miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo e: ftirado@unam

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ISSN: 0185-2760

Vol. XLI (4), No. 164

Octubre - Diciembre de 2012, pp. 9 - 33

Ingreso: 09/07/12 • Aprobado: 21/09/12

## Resumen

---

**S**e reporta una investigación que tiene por propósito observar y analizar la actividad mediada de una comunidad virtual de aprendizaje, que desde el año 2005 opera a partir del encuentro anual de Educación y Software Libre (EduSoL). La finalidad es comprender los fenómenos emergentes de aprendizaje expansivo por colaboración, y contar con elementos sustentados que ayuden a planificar la formación de comunidades virtuales de aprendizaje.

El estudio se desarrolló bajo el marco conceptual de un sistema de actividad concebido desde la Teoría de la Actividad Histórico Cultural, valiéndose de estrategias de minería de datos y visualizaciones

### Palabras clave:

- Comunidades de aprendizaje
- Teoría de la actividad
- Construcción del conocimiento
- Colaboración
- Aprendizaje expansivo
- Minería de datos

## Abstract

---

**T**he paper observes and analyzes the moderated activity of a virtual learning community, which has operated since 2005, mainly through an annual meeting called Education and Free Software (EduSoL). We try to understand the emergent phenomena of expansive learning through collaboration, to help better understand and develop virtual learning communities.

We conducted this study within the framework of an activity system based on the Cultural-Historical Activity Theory, using data mining and graphic visualization strategies.

### Key words:

- Learning communities
- Activity theory
- Knowledge construction
- Collaboration
- Expansive learning
- Data mining

## Introducción

---

Los procesos educativos están inmersos en contextos culturales que les imprimen características particulares. Hay contextos globales, como el de la economía mundial, específicos, como el sistema de educación superior en un país determinado, y puntuales, como el plan de estudios en una universidad dada.

En el contexto de la globalización hay una serie de fenómenos que están impactando de manera sustantiva la transformación de las universidades. Entre estos fenómenos se puede señalar la velocidad con la que ocurren los cambios; cada vez en tiempos más cortos se producen cambios de trascendencia, que afectan a amplios sectores de la población mundial. Tales cambios han tenido como efecto una aceleración de la historia, como lo refirió Piel (1972). Tenemos que aprender a vivir en el cambio constante, en tiempos exponenciales. Vivimos en la era de las turbulencias, como lo describe Alan Greenspan (2008), quien fuera presidente de la Reserva Federal de EE.UU. por 19 años.

Dentro de los cambios más sobresalientes por sus impactos en la vida contemporánea y la transformación de las universidades, está la aceleración exponencial en la producción del conocimiento. Se estima que cada 18 meses se producen tantos conocimientos como los previamente alcanzados en toda la historia de la humanidad (Palmer, 2012). Es tan relevante este fenómeno, que ha llevado a considerar que vivimos en la era del conocimiento, pues sus efectos son extraordinarios, sobre todo por su impacto en la innovación y desarrollo de tecnologías, las cuales están transformando drásticamente los hábitos de vida de las personas, y por consiguiente las prácticas culturales.

Con la velocidad de innovación se incrementa la caducidad de las tecnologías, por ejemplo, las computadoras de los años ochenta, con lectores de discos de 5¼ son ya totalmente obsoletas –no hay insumos en el mercado– ahora son sólo chatarra o piezas de museo. Esto tiene importantes impactos económicos. La renovación tecnológica es costosa y por lo mismo obra en contra de las universidades con menores recursos, pero también es cierto que no se requiere estar en la vanguardia tecnológica, hoy en día, el precio de un equipo de vanguardia puede reducirse a la mitad en tan sólo uno o dos años, gracias a la depreciación dictada por un mercado basado en modas tecnológicas.

La emergencia de lo digital y la Internet en el campo educativo ofrecen posibilidades de transformación que resultan tan significativas y promete-

doras, que las instituciones que están a la vanguardia, aprovechando estos recursos, pueden ser referidas como las nuevas universidades, para distinguirlas de aquellas que siguen centradas en la visión de la transmisión del conocimiento surgida del enciclopedismo del siglo XVIII, y que operan bajo un paradigma educativo que concibe la transmisión del conocimiento centrada en un profesor, que con instrucciones y discursos expone sus saberes a un grupo de alumnos confinado en un aula. Los tiempos exponenciales nos advierten que los conocimientos que aprenden los estudiantes pronto serán obsoletos, que estos saberes sirven para trabajos que dejarán de tener demanda. Aún no existen muchos de los problemas a los que habrán de enfrentar en el futuro próximo, lógicamente tampoco conocemos las competencias requeridas para solventar dichos problemas. De ahí que las universidades requieran transformarse para preparar estudiantes proactivos ante el cambio, emprendedores frente a la diversidad, en busca de innovaciones, con esquemas de aprendizaje expansivo, donde se construyen los aprendizajes acordes a los intereses y necesidades específicas, valiéndose de las enormes ventajas que ofrece la tecnología digital.

Algunos críticos de la Internet, como Carr (2010), quien considera que la hipertexto (“links”) y la multitarea impacta en nuestros cerebros, nos hace superficiales al perder nuestra capacidad de concentración y haciendo que todo quede en el corto plazo, lo cual evita la transferencia de información a la memoria de largo plazo, que es requerida para el pensamiento profundo, y llama a la necesidad de regresar a la lectura de libros editados en papel. Resulta una crítica poco sustentada, porque el uso de tecnologías digitales y la lectura de libros no son antagónicas, incluso hay quienes prefieren leer libros en formato digital por sus múltiples ventajas (portabilidad, navegación, subrayados, notas, cortar y pegar, tinta electrónica, etc.). Pero los usos de la Internet no se reducen al acceso de información, lo que corresponde a la primera generación WEB (WEB1), actualmente se tienen y pueden crear múltiples arreglos y aplicaciones, como las comunidades de aprendizaje en línea, en las que la función más relevante está en el desarrollo del pensamiento profundo, a través de la escritura en colaboración, lo que puede llegar a ser más profundo que la lectura dado que demanda respuestas creativas y no sólo pasivas.

De acuerdo con Collins y Halverson (2009), al elaborar una clasificación de las generaciones WEB, se pueden distinguir tres etapas. La primera Internet era una vía de comunicación y acceso a la información unidireccional, los usuarios sólo recibían información de manera pasiva. En la WEB2 (WEB participativa) la información es multilínea, por medio de hipervínculos, los usuarios juegan un papel activo, en el sentido de que ellos ahora pueden subir información en línea, como ocurre en Wikipedia o YouTube. La tercera generación (WEB3) es la WEB semántica (Semantic Network Model), en la cual se combinan los datos (bases relacionadas), la información es perfilada y ligada por hipervínculos que generan nichos de información en áreas específicas, de manera que la información puede fluir alineada a los intereses de los usuarios, como lo hace Google (gmail) en sus estrategias de mercado-

tecnia. Bajo estos principios se pueden formar comunidades de aprendizaje vinculadas por intereses, a partir de los patrones de actividad y semánticos reflejados en los escritos de los usuarios, de manera tal que se recomiende establecer contacto con otras personas con patrones culturales similares, de modo que se puedan integrar comunidades de aprendizaje expansivo que trabajen temas de intereses afines.

Con bases relacionadas se han construido redes semánticas (semantic network) que dan lugar a la visualización de estructuras conceptuales, como en VisuWords o NavigOWL. Un buen planteamiento teórico, desarrollado desde la psicología cognitiva, sobre la estructuración semántica del conocimiento lo constituye el planteamiento de los mapas conceptuales, desarrollado por Novak y Cañas (2008), quienes en su sitio WEB ofrecen herramientas en línea para desarrollar mapas conceptuales con facilidad (1).

Las nuevas universidades ya están incursionando en paradigmas educativos que aprovechan las enormes ventajas que ofrece la mediación tecnológica, al permitir el trabajo a distancia, sin asistencia presencial y trabajar en colaboración en tiempos diferidos (asíncrono), favoreciendo de este modo dinámicas divergentes que benefician el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, así como la formación de principios cívicos para la convivencia al promover el respeto y responsabilidad ante el trabajo compartido, a partir de comunidades de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje constituyen cuerpos colegiados de pares que no sólo aprenden, sino que aprenden creando conocimiento, donde hay una producción distribuida del conocimiento, donde las jerarquías se desvanecen al constituir relaciones horizontales de intercambio de empoderamiento colectivo. Ya no hay el que enseña y el que aprende, ahora hay una comunidad que aprende en la actividad colectiva, en las que se va expandiendo el conocimiento. De aquí nuestro interés y propósito por comprender estos fenómenos emergentes, de manera que podamos de algún modo coadyuvar en la planificación de la educación del porvenir.

En esta investigación se reporta un análisis de la actividad de una comunidad de aprendizaje, que tiene por intención la distribución y construcción de conocimientos por colaboración sobre la educación como fenómeno colectivo y el software libre.

## Marco conceptual

---

Los entornos digitales en línea han abierto nuevas y poderosas vías para la distribución del conocimiento, por ejemplo el Massachusetts Institute of Technology (MIT) lanzó una iniciativa para tener abiertos y disponibles en línea todos sus cursos regulares, esta iniciativa es conocida como Open Course Wares (ocw). Las Instituciones de Educación Superior (IES) de mayor renombre en el mundo, como Harvard, Yale o Cambridge, de igual manera se han incorporado a esta tendencia al colocar en línea múltiples cursos abiertos, o formar asociaciones como edX UNIVERSITIES (Harvard, MIT,

Berkeley, etc.) que ofrece cursos de libre acceso certificados, con lo cual el viejo modelo de cursos enclaustrados en las universidades va quedando atrás y ahora emergen nuevas ofertas como la Open Culture (2).

Pero la distribución del conocimiento es tan sólo una parte de la transformación, el otro componente y probablemente de mayor impacto, es el concerniente al proceso de construcción de nuevo conocimiento. Corresponde a lo que se ha reconocido como la WEB participativa (WEB2), en la que los usuarios del sistema han dejado de ser simples receptores pasivos de la información expuesta, ahora son actores que interactúan intercambiando información y construyendo nuevos planteamientos, que al ser compartidos se genera cohesión de grupo, sentido de identidad, afiliación, con lo cual se constituyen comunidades virtuales. En las nuevas universidades se está promoviendo el desarrollo de estas redes sociales para la creación de nuevo conocimiento y la formación de los estudiantes a partir de la integración de comunidades virtuales académicas y de aprendizaje.

En opinión de Rheingold (1993) estos conjuntos sociales emergen en la virtualidad cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo. Como ya mencionamos las comunidades crecen alrededor del intercambio de recursos, como la información, los contactos o experiencias alrededor del tema, pero crecen también en base a sentimientos de empatía, identidad, solidaridad, afiliación, además de compartir los recursos, donde la interacción genera un espacio de comunidad (Gómez, 2007).

Estos espacios virtuales pueden encontrarse estrechamente vinculados a la presencialidad, Rheingold (2004) las describe como multitudes inteligentes que no requieren del apoyo de los monopolios mediáticos. Usan los medios y herramientas, las moldean a su gusto para comunicarse, estructurando redes sociales horizontalmente distribuidas a través de redes virtuales, que son capaces de gestionarse y organizarse, en algunos casos reconfigurando la organización económica o política de su entorno.

Ejemplos relevantes de estos vínculos entre lo virtual y presencial se observan en las protestas del 11-M durante las elecciones de marzo de 2004 en España, a través del envío de mensajes de texto en SMS, lo que culminó en la pérdida de las votaciones por parte del Partido Popular (Rheingold, 2004). Otro caso son las revueltas de los suburbios franceses en noviembre de 2005, donde los jóvenes que participaron en ellas hicieron uso de las bitácoras y mensajes SMS (Freire, 2006). En Latinoamérica encontramos otros dos movimientos emblemáticos vinculados directamente con el acceso a Internet: Internet Prioritaria en Venezuela e Internet Necesario en México (Briceño, Núñez, Pisanty, Puyosa, Urribarrí y Torrens, 2010). Y más recientemente el movimiento #YoSoy132 que hizo uso de Twitter como plataforma de comunicación.

Los contextos ricos en interacciones requieren de marcos conceptuales complejos, por esa razón, en este trabajo se concibe a las comunidades virtuales desde el marco conceptual de la Teoría de la Actividad Histórico Cultural (CHAT, por sus siglas en inglés: Cultural-Historical Activity Theory), en

el cual se asume que las interacciones humanas se desarrollan en sistemas de actividad, donde la acción y el conocimiento se distribuyen entre las personas, las herramientas, mejor referidas como artefactos, y las reglas de regulación del grupo orientadas al cumplimiento de un fin determinado: el objeto, lo que en su conjunto, conforma un entramado que constituye el contexto cultural del sistema de actividad (Cole y Engestrom, 1993).

La forma tradicional de considerar al conocimiento, es que éste ocurre a través de los procesos cognitivos que se dan en el interior de las personas, de aquí el énfasis en el aprendizaje y la comprensión como un fenómeno intra-psicológico. Bajo esta concepción se relega la parte inter-psicológica del fenómeno, la cual corresponde a las interrelaciones sociales y la mediación de los artefactos culturales en los que está distribuido el conocimiento. Todo objeto (herramienta - medio - artefacto) fue construido para un determinado propósito, sus propiedades contienen de manera implícita las ideas de para qué fue concebido y cómo debe ser operado (affordance). Por ejemplo, en un martillo el mango fue concebido para poder agarrarse y para ello tiene las propiedades físicas convenientes. De igual manera la cabeza del martillo tiene por extremo una cara plana con la dureza suficiente para poder ser golpeada con toda fuerza sobre otro objeto y no romperse, causando una concentración extraordinaria de las fuerzas que producen los efectos deseados en el objeto golpeado. Toda esta idea –este conocimiento para quien sabe usar el martillo o lo descubre– está implícito en sus propiedades. Lo mismo ocurre en un sistema de cómputo, el que no podría ser creado por un individuo ni tendría sentido sin un receptor. Una computadora es un medio cultural en el que está codificada una enorme cantidad de conocimientos a partir de códigos de lenguaje electrónico (software), el cual cobra sentido en la relación interpsicológica sólo cuando puede ser utilizado de manera creativa o recreativa.

El conocimiento está socialmente distribuido y es socialmente construido a partir de la colaboración en diferentes contextos culturales, en los cuales unos conocen lo que otros ignoran, unos difieren de otros y hay ocurrencias que son diferentes a las de otras personas. Todos los individuos tienen potencialidades de poder contribuir al desarrollo del conocimiento, la colaboración en la construcción de nuevos conocimientos resulta mucho más portentosa que el trabajo individual.

El aprendizaje por colaboración está basado en la concepción teórica de la cognición distribuida, donde el conocimiento no corresponde a un fenómeno solamente intra-psicológico (que ocurre dentro del sujeto), sino que en buena medida se debe a las reacciones frente a los otros y al entorno, a las relaciones inter-sujeto. Es muy común que las ideas se expresen en términos de argumentos frente a los otros. Si los planteamientos que exponemos son refutados, la reacción es pensar y contrargumentar, creándose hilos discursivos de orden inter-psicológico. Los objetos del entorno, las herramientas o mejor referidos como los artefactos, de igual manera desencadenan procesos cognitivos que están implícitos en el artefacto. Considérese el ejemplo antes referido del martillo, o cuando una persona requiere manejar un automóvil,

el entrono le llevará a requerir la llave y buscar el orificio para introducirla y arrancar la marcha. El conocimiento e inteligencia están en los objetos culturales (artefactos), son expresiones de la cultura, en su uso está la transmisión y expresión de un conocimiento socialmente construido e históricamente acumulado.

Bajo esta concepción el diseño de los arreglos educativos debe cambiar, en tanto resulta de suma importancia para impulsar la formación de los estudiantes, el construir comunidades de aprendizaje que faciliten la participación proactiva en el proceso de elaboración de reflexiones colectivas, que permitan crear nuevos planteamientos, desarrollar tanto sus capacidades críticas como creativas, dejando de ser receptores pasivos que deben aprender simplemente lo que expone un profesor o lo que está en un libro de texto.

Un nuevo modelo formativo es el aprendizaje expansivo dado en un sistema de actividad (Engenström, 2001), donde a partir de un objeto (objetivo) el aprendizaje se va construyendo con base en las interrelaciones de una comunidad de aprendizaje, de manera tal que se construye en forma colectiva el entendimiento, el cual cristaliza en tramados semánticos acordes a las reflexiones desarrolladas por el grupo, que se pueden plasmar en un escrito o por la presentación oral de las ideas, es decir, se va sedimentando el aprendizaje y el conocimiento. La actividad de una comunidad no sólo ocurre en lo discursivo, también se generan elementos culturales que dan sentido a la acción de sus miembros. La actividad del sistema se reestructura continuamente, permitiendo la adaptabilidad, para mantener la cohesión al resolver sus tensiones, o desintegrarse si éstas no llegaran a resolverse.

En el caso de la formación universitaria con modelos abiertos, desde hace años se ofrecen planes curriculares flexibles centrados en la iniciativa del estudiante para que obtenga la certificación de estudios, como en la Open University del Reino Unido, que fue la primera universidad abierta en el mundo, ofertando cursos desde 1971 y que ahora cuenta con 250 mil estudiantes (3), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que es la universidad más grande de España con más de 250 mil alumnos, o el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM con más de 21 mil estudiantes. Estas instituciones si bien constituyen un buen antecedente, también requieren una visión sistémica renovada de universidad abierta para ser concebidas como comunidades de aprendizaje.

La nueva vertiente corresponde a los procesos no formales de distribución del conocimiento. No formales en el sentido de que no exigen registro ni otorgan certificación de reconocimiento. Esta nueva modalidad se puede ver en la Khan Academy (4), la cual es financiada y promovida por la Bill and Melinda Gates Foundation (5, 6). El sitio WEB de la Khan Academy ha recibido más de 53 millones de visitantes, mensualmente recibe más de tres millones de usuarios de todas partes del mundo, su contenido es un repositorio de más de tres mil programas educativos de corta duración (de 15 minutos), auxiliados con videos y ejercicios interactivos digitales, con hipervínculos ligados a otras fuentes, como libros estadísticos interactivos de acceso gratuito en línea (4) y exámenes de evaluación que permiten al usuario valorar sus

logros. Salman Khan señala que la particularidad que ha hecho tan exitoso su sitio WEB, es el hecho de que los usuarios puedan reproducir un curso, o una sección éste, tanto como lo deseen, sin sentirse inhibidos por solicitar las repeticiones después de haber recibido la explicación, a diferencia de lo que ocurre en la situación presencial en el aula, donde el estudiante se cohibe y hay una presión grupal que afecta a quienes no entienden. Pero lo más relevante de esto es que la explicación se da cuando muestra el interés, cuando se tienen dudas específicas, cuando se desea comprender mejor lo explicado. Bill Gates, en una presentación de la Khan Academy, sostiene que este modelo de educación prevalecerá en el siglo XXI (5, 6), por las múltiples ventajas que ofrece la tecnología en cuanto a innovaciones que superan diversas limitaciones de los métodos educativos tradicionales. La Fundación Carlos Slim ya firmó un convenio con la Khan Academy para traducir sus contenidos y ponerlos disponibles en español en su sitio WEB.

Un paso más consiste en la formación de comunidades no formales, en donde se da la distribución del conocimiento así como la propia construcción del conocimiento. Son no formales en tanto que se puede participar libremente en ellas sin tener que declarar la identidad del participante, ni registrarse, aunque esto no implique la ausencia de marcos regulatorios. Un buen ejemplo de procedimiento de construcción es Wikipedia, sus registros estadísticos (7) reportan más de 450 millones de visitas por mes, tiene arriba de 21 millones de artículos, se agregan más de 8 mil al día, hay versiones de Wikipedia en más de 200 idiomas (8), lo que constituye un fenómeno emergente sin precedentes, que evidencia como las viejas enciclopedias impresas en papel no logran actualizarse, se tornan obsoletas frente a la producción exponencial de conocimiento en formatos digitales y de libre acceso en línea.

Otro caso es la iniciativa educativa del programa P2PU (Peer to peer University) (9), basada en la enseñanza abierta apoyada por pares (co-tutoría), en la cual las personas trabajan un tema mediante la realización de tareas de aprendizaje expansivo, de manera que se evalúa el trabajo individual y grupal para poder proporcionar retroalimentación constructiva, aprovechando la interconexión vía Internet y los múltiples recursos que puede brindar un aula virtual, como elementos de estructuración, organización de tareas, repositorio de materiales, gestión, evaluación y apoyo.

Finalmente se pueden citar los sistemas abiertos no formales de aprendizaje alineados a los intereses personales, que corresponden a la tercera generación de la WEB semántica o WEB3 (Hendler, 2009).

## Complejidad

Los fenómenos educativos, entre ellos las comunidades virtuales de aprendizaje constituyen sistemas complejos, dada la multitud de factores involucrados cuya interacción dinámica no permite encontrar relaciones lineales que puedan explicar la causalidad de la diversidad cambiante (Maroulis, et al. 2010). Ahora, el fenómeno educativo en línea agrega nuevas

oportunidades para poder investigar la complejidad de las interacciones que se desarrollan en el proceso de interacción de los usuarios, dado que se pueden generar registros en bases de datos de todas las interacciones que ocurren dentro del sistema, con toda puntualidad: día por día, segundo por segundo, letra por letra, liga de navegación por liga, ofreciendo una cantidad colosal de detalles que permiten realizar análisis puntuales antes impensables. Esta ventaja nos lleva a nuevas posibilidades para analizar la complejidad.

El desafío para tratar de entender la complejidad de la diversidad, en contextos donde hay una cantidad colosal de información, se puede afrontar a partir de una estrategia de minería de datos, de manera que permitan buscar regularidades, patrones, vertientes definidas, para de este modo reconocer y delimitar fenómenos, a los que se les pueda dar una explicación congruente, formular hipótesis, y posteriormente, experimentar con otras fuentes empíricas que soporten o refuten las hipótesis planteadas.

1.- Junto a la minería de datos, una buena estrategia es construir la visualización a través de la ordenación de cientos de miles de registros en patrones gráficos, con lo cual se dibujan tendencias de ordenación, en las cuales se puedan reconocer la magnitud dinámica que se dibuja y proyecta en las secuencias longitudinales a lo largo de los procesos. Un buen ejemplo de esto son las Motion Chat, desarrolladas por Hans Rosling (10), o la presentación The birth of a word de Deb Roy (11). El reconocimiento de los patrones que generan los datos, permite detectar en las comunidades virtuales, el cambio de la intensidad o magnitudes a través del tiempo, reconocer las interacciones sociales, su dirección y fortaleza, establecer las estructuras sociales dominantes que se generan en la actividad, de tal modo que se pueda interpretar el proceso de interacción en su dinámica longitudinal.

Definidas la dirección y magnitud de las interacciones sociales, se puede pasar al análisis cualitativo de los contenidos semánticos que ocurren en las interacciones, y con ello observar los episodios más significativos de la actividad en una comunidad de aprendizaje, para poder interpretar su evolución microhistórica.

Las comunidades de práctica y aprendizaje por colaboración en línea, constituyen un fenómeno emergente que ha atraído la atención de un amplio grupo de analistas de la educación en el mundo. El trabajo por colaboración como fenómeno educativo tiene la ventaja de promover el pensamiento crítico y creativo por su naturaleza divergente. En un salón de clases tradicional su naturaleza es convergente, porque para poder escuchar y atender lo que expone el profesor o alguno de los alumnos, los demás deben guardar silencio y atender, la atención converge en una persona, el parlante, de lo contrario se produce un desorden lleno de ruido. Esto ocurre porque la naturaleza de la intercomunicación presencial cara a cara ocurre en tiempo sincrónico, lo que no sucede necesariamente en la intercomunicación en línea, donde ésta puede ser diferida, asincrónica, y por lo mismo da oportunidad a que haya múltiples participantes, como ocurre en las plataformas virtuales denominadas foros, de manera que todos los alumnos tienen oportunidad de expresarse y pueden tomarse el tiempo que requieran para construir y

manifestar sus argumentos. Al ser divergente la naturaleza de la intercomunicación diferida en línea, hace posible que cada uno de los alumnos tome el tiempo necesario para allegarse de más información y esto le permita dar mayor sustento a sus argumentos, de tal modo que se promueva su pensamiento crítico y creativo a partir de la contra-argumentación y la refutación, sustentando sus propios planteamientos, todo esto sin el apremio del tiempo sincrónico característico del salón de clases, que induce a reacciones improvisadas (Tirado, 2007).

La operación y registros de las interacciones entre pares en una plataforma digital resultan muy fáciles y económicas de implementar, tanto para el sistema operativo como para los participantes, en tanto éstos no requieren coordinarse ni desplazarse para encontrarse en un momento determinado, lo que es particularmente difícil y costoso en las grandes ciudades.

La interacción de las personas en una comunidad de aprendizaje virtual constituye un sistema de actividad, como lo refiere Engestrom (2001). En la teoría de la actividad cultural-histórica, hay una serie de elementos que interactúan, tales como sujetos participantes, propósitos, reglas, comunidad, roles y artefactos. En una comunidad virtual los artefactos corresponden a los componentes de la mediación tecnológica que se da en las interacciones que ocurren entre los sujetos participantes. Toda la actividad que se desarrolla en los sistemas de cómputo a partir de los artefactos disponibles, como pueden ser procesadores de texto, de imagen, chat, foros, wiki, etc. constituyen agentes que determinan la estructura del sistema de interacción. Al igual que el automóvil constituye un artefacto que predetermina respuestas culturalmente construidas, así la mediación tecnológica.

De acuerdo con la teoría de la actividad hay 5 principios: 1) la unidad de análisis se basa en un sistema de actividad; 2) hay una participación múltiple (multi-voicedness); 3) la historicidad generada por la actividad; 4) las contradicciones y tensiones que ocurren entre los interlocutores que motivan y derivan en el cambio de la actividad; y 5), la formación de ciclos expansivos en los que transita y se reelabora la actividad. El sistema de actividad está orientado al objeto que corresponde al propósito, el cual es una entidad cultural que convoca a los sujetos participantes y se constituyen en una comunidad de aprendizaje, donde se establecen reglas que norman la interacción, se definen roles que determinan diversas funciones, y se da la operatividad a través de los artefactos del entorno que constituyen la mediación digital.

En el sistema de actividad que se genera en una comunidad virtual de aprendizaje ocurren de manera explícita o implícita contradicciones internas formadas por diferentes interpretaciones, ideas, creencias, valores, intereses o ambigüedades. El trabajo en comunidad tiene por característica que agrega diversidad. La diversidad genera irregularidad y puede ser fuente de conflicto. La acumulación de tensiones forma la fuerza de cambio y desarrollo del sistema de actividad.

Cuando una persona expresa sus propias ideas lo hace porque así piensa, es difícil que uno difiera consigo mismo, más bien la diversidad de ideas ocurre cuando hay otras personas que piensan diferente. Por esto el trabajo en

equipo por colaboración promueve la divergencia, la pluralidad de ideas que dan lugar a la argumentación y refutación crítica y creativa, lo cual desarrolla las competencias del pensamiento.

De este modo se construye en el ámbito micro-cultural una historicidad singular en la que se forman significados y significaciones, se genera una historia propia, lo que constituye elementos de identidad que crean un sentido de filiación y pertenencia, los cuales forman componentes que fusionan y cohesionan al grupo.

En este estudio se analiza la historia de una comunidad virtual de aprendizaje a partir de las tensiones en sus interacciones, a lo largo de 6 años de su actividad.

## Planteamiento

---

Desde el año de 2005 se organiza el Encuentro de Educación y Software Libre (EduSoL), a partir de una convocatoria abierta para que todas las personas interesadas en el tema de la educación y software libre, se sumen a un proceso de construcción de conocimientos por colaboración en torno a este objeto de estudio. Desde entonces, el encuentro se ha realizado en siete años consecutivos sin interrupción, aunque para el presente estudio sólo se consideran los primeros seis.

El software libre tiene cuatro principios éticos que prescriben un deber ser, los cuales son: 1) la libertad de uso de los programas, 2) acceso libre al código, 3) libertad de distribución del código y 4) libertad para modificar el código. En contraste el código abierto (open source) tiene acceso libre al código, pero no se tiene la libertad de modificar e implementar cambios. Es importante aclarar una confusión común, que es creer que lo libre significa gratuito. Tanto el software libre como abierto puede (o no) tener un costo; la libertad radica en el derecho a modificar el código y distribuirlo libremente, ya sea de manera gratuita o no.

El encuentro EduSoL dio lugar a un sistema de actividad donde se formó una comunidad de aprendizaje en torno a la distribución y construcción de conocimiento en educación y el software libre, bajo una serie de reglas y roles en que se tienen funciones diferenciadas, tales como asistentes pasivos en tanto sólo concurren, participantes activos que concurren y discurren en las discusiones, ponentes que presentan alguna reflexión sistematizada como contribución, voluntarios que asumen tareas diversas de apoyo y organizadores responsables de la distribución de tareas y de toda la operación de mediación tecnológica.

Una de las grandes ventajas de la mediación a través de sistemas digitales en línea, es que se generaron registros muy puntuales y confiables de toda la actividad que ocurrió en el sistema, de manera que a lo largo de los 6 encuentros de EduSoL habidos desde su fundación, se tiene millones de registros de actividad desplegada en el sistema, recurso que sirvió para analizar e investigar el comportamiento de la comunidad.

El gran desafío fue concebir cómo afrontar y analizar la enorme cantidad de datos disponibles, de manera tal que se le pueda organizar para poder dar explicaciones y arribar a conclusiones que lleven a la comprensión de los encuentros virtuales ocurridos, que deriven en recomendaciones para la planeación futura de la educación.

## Método

---

### Objetivo

El objetivo general de este estudio consistió en observar y analizar la actividad mediada de una comunidad virtual de aprendizaje, con la finalidad de comprender los fenómenos emergentes de aprendizaje por colaboración en ámbitos de mediación digital, de acceso abierto no institucional.

El objetivo específico del estudio fue investigar una comunidad virtual, bajo el enfoque de un sistema de actividad, de las interrelaciones y patrones de comportamiento que se establecen entre los participantes, a través de los dispositivos y la construcción de significados que define su propia historicidad micro-cultural, para tener elementos sustentados que ayuden a planificar la formación de comunidades virtuales de aprendizaje.

### Procedimiento

El Encuentro de Educación y Software Libre (EduSoL) se organiza durante las dos primeras semanas del mes de noviembre de cada año, el primer encuentro tuvo lugar en 2005.

La mediación de la actividad para trabajar el objeto de la comunidad durante cada encuentro se dio a partir de videoconferencias, contribuciones libres por escrito, intercomunicación síncrona de mensajes vía IRC (Internet Relay Chat), foros de argumentación y de trabajo co-constructivo en wikis vía LMS (Learning Management System) en plataforma Moodle, todo esto durante los primeros cuatro encuentros, y posteriormente en Drupal CMS (Content Management System) en los dos últimos (Miranda y Wolf, 2009).

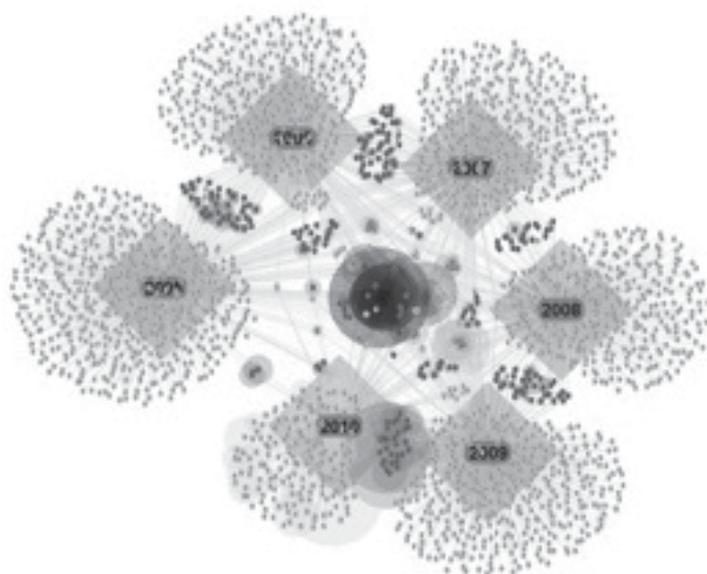
La estrategia de análisis se dividió en tres fases. El primer acercamiento fue hacer un macro-análisis a partir de una estrategia de minería de datos, visualización de agrupamientos y tendencias, a manera de tener elementos descriptivos para visualizar el comportamiento sistémico de la comunidad de aprendizaje. La segunda consistió en el análisis de redes a partir de las interacciones que ocurrieron entre los participantes a través de los diferentes artefactos, a manera de poder cualificar el discurso que se anida en contextos y seleccionar aquellos hilos discursivos que generaron tensiones y marcaron a la comunidad por su recurrencia y trascendencia. Estos hilos discursivos fueron el objeto del micro-análisis que constituye la tercera y última fase del estudio, el cual se dio al analizar de manera cualitativa (se presentan

parcialmente por límites de espacio) el detalle de los textos discursivos que se dieron entre los participantes y que marcaron hitos históricos, en tanto resultaron trascendentes por sus efectos de larga duración, al ajustarse normas, propósitos, funciones o división del trabajo en la comunidad, lo cual evidencia la propia historicidad cultural de la comunidad (Cole,1999; Engeström,1999).

La visualización de la ilustración (figura 1) muestra el índice de actividad de los usuarios activos durante las seis ediciones del encuentro en línea.

Figura 1

Índice de actividad de los usuarios activos



Índice de actividad de los usuarios anónimos

Para correr los análisis de minería de datos y visualizaciones se utilizaron varias herramientas, como el MySQL (12) que consiste en una base de datos relacionada, el TouchGraph (13) que consiste en un graficador que permite visualizar los patrones reticulares que ocurren en las interacciones de los participantes de una comunidad, el QDAminer (Qualitative Data Analysis) (14) para codificar y correr el análisis semántico de los hilos discursivos temáticos, y el programa Protovis (15) que permite la visualización gráfica de series temporales en arcos.

## Análisis de resultados

### Macro análisis

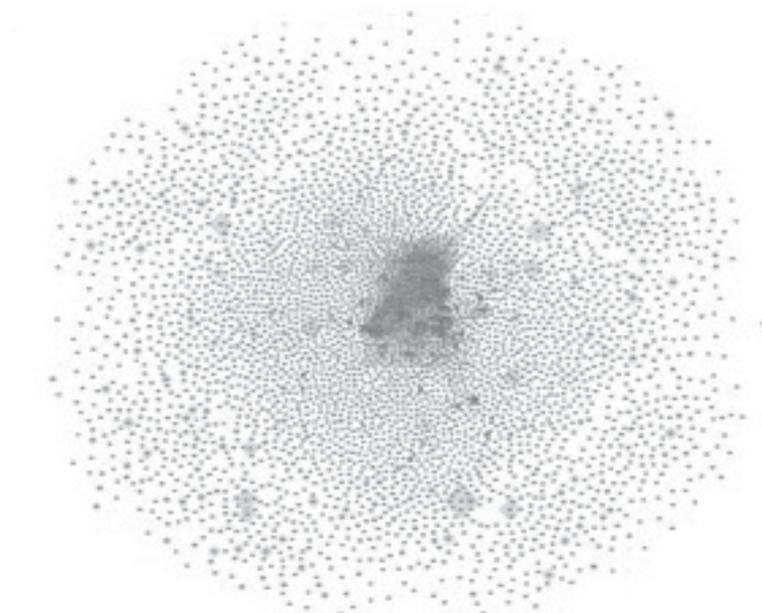
Durante los primeros 4 años que operaron en una plataforma LMS, se generaron 9,871,533 registros. En los últimos dos se llevaron a cabo en una plataforma CMS, en la que ocurrieron 1,371,907 registros.

La estrategia para analizar la base de datos por medio de visualizaciones, a partir de desplegar gráficos con la representación de la actividad, permitió descubrir, de entrada, que la base estaba contaminada en un 60% por los efectos de los bots electrónicos (respuestas robotizadas), lo que llevó a eliminarlos de la base para las representaciones subsiguientes.

La visualización en la ilustración (figura 2) muestra el índice de actividad de los usuarios anónimos y registrados durante el encuentro EduSoL 2009.

**Figura 2**

**Índice de actividad de los usuarios anónimos**



Índice de actividad de los usuarios anónimos

Las visualizaciones gráficas permitieron identificar qué días de la semana ocurrían más visitas, siendo estos los martes; el mes más concurrido, noviembre, lo que era esperable dado que es el mes del encuentro; el número de

páginas visitadas, el tráfico por hora, la duración de las visitas, los sistemas operativos utilizados (Linux, Mac, Windows); los navegadores (Explorer, Firefox, Safari, Mozilla, Google Chrome), las palabras más frecuentes en IRC y en CMS; frecuencia de la actividad de los participantes, frecuencia de mensajes LMS, frecuencias de menciones a personas en los hilos discursivos, referencias explícitas en IRC, visualización de los intercambios discursivos, visualización longitudinal de la intensidad de la actividad, entre otras más.

## Análisis de redes

Para este estudio, dadas las dimensiones de los registros y la disponibilidad de las bases consolidadas en el momento de realizar este análisis, se decidió trabajar con la base del último encuentro que se tenía disponible, la correspondiente al año 2009. Se dieron 568,091 registros, de los cuales el 89.9% (510,713) corresponden a actividad anónima, es decir de interacción de visitantes al sitio que no se registraron. Sólo el 10.1% (57,377) corresponde a usuarios registrados. Aquí se dio el primer hallazgo, que fue percatarse que la mayor parte de la actividad resulta de usuarios anónimos, que no se identifican. Por analogía, si un congreso académico ocurriera en una plaza pública, sería de esperar que la mayoría de los transeúntes se detuvieran sólo por un momento, únicamente los más interesados decidirían identificarse y registrarse. Lo notorio es la gran expansión del fenómeno, ya que eliminados los bots, se identificó a 24,530 visitantes, lo que no ocurre en un congreso presencial.

De los usuarios documentados hubo 447 registros, que se redujeron a 413 casos validados por tener toda la ficha de registro contestada. Es de resaltar la diversidad de nacionalidades de los participantes. 130 eran conexiones de México (29.2%), 51 de Venezuela (11.5%), 47 de Colombia (10.6%), 43 de España (9.7%), 41 de Argentina (9.2%), 22 de Perú (4.9%), 20 de Chile (4.5%), 15 de Bolivia (3.4%) y los 78 restantes (17.4%) se conectaban desde otros 20 países. Esto resulta muy apreciable, en tanto se observa que se trata de un encuentro internacional Iberoamericano, cuya pluralidad tiene origen en una diversidad cultural, lo cual favorece el intercambio de posturas nutridas en muy diferentes entornos. Esta diversidad de nacionalidades hizo patente problemas de husos horarios, ya que había diferencias de hasta 7 horas entre un país y otro, lo que da cuenta de la magnitud de la distribución geográfica de los participantes. Es fácil imaginar los esfuerzos requeridos y el costo económico que tendría la confluencia de 400 personas de 28 diferentes países durante dos semanas, lo que fue posible realizar con costos sumamente reducidos gracias a la mediación digital.

Dentro de las características de edad de los registrados está que el 10.4% tenían 15 años de edad, o menos, el 2.9% de 16 a 20 años, el 27.1% de 21 a 30, el 32.0% de 31 a 40, el 18.2% de 41 a 50, el 8.2% de 51 a 60 y, finalmente, sólo el 1% eran mayores de 61 años. De aquí se puede concluir que la

mayoría (59.1%) eran personas adultas jóvenes que están entre los 21 y 40 años de edad.

Es interesante apreciar que el número de mujeres y hombres no resulta tan significativo, 42.8% y 57.2% respectivamente, al tratarse de un encuentro en torno al software, que está ligado a las ingenierías, se explica la mayor presencia del género masculino, aunque el otro componente temático, la educación, podría explicar el interés de las mujeres. El nivel de escolaridad reportado por los 413 registrados fue: 0.7% básica, 8.5% media superior, 36.1% licenciatura, 11.9% especialidad, 24.9% maestría y 6.1% doctorado, lo que permite apreciar que la mayoría (79%) tienen estudios de licenciatura o superiores, de éstos el 42.9% a nivel de posgrado, lo que alude al poder de convocatoria del encuentro.

El 38.5% indica tener interés en áreas relacionadas al cómputo, 37.3% en la educación y 20.1% ambas, sólo un 4.1 % manifiesta interés en otras temáticas. Es decir, prácticamente todos (95.9%) están interesados en el objeto de la comunidad: educación y software. La mayoría (54%) de los participantes llegan al encuentro en busca de información relacionada con la educación y el software libre, el 23% manifiesta que llegó por una recomendación, un 17% por ver la convocatoria del encuentro en un sitio WEB o lista de correo, el 6% restante no especificó.

### Micro-análisis de textos discursivos

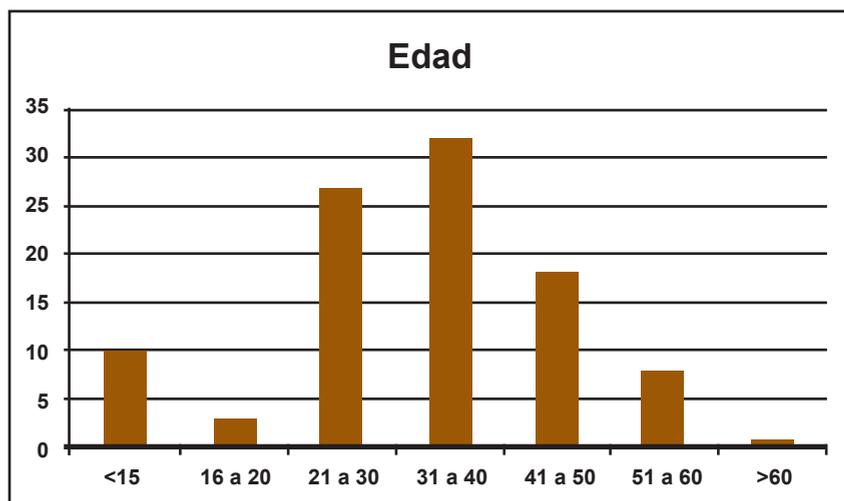
Hubo 13,574 sentencias en IRC y 715 sentencias en 445 comentarios en los foros.

Al identificar las diferencias en la estructura de las charlas moderadas que se daban con la participación de un ponente y aquellas que se autorregulaban sin la presencia de un moderador designado, se observa que en ambas existen proporciones similares de trabajo con el objeto de estudio de la comunidad, pero en las charlas autorreguladas las interacciones se distribuyen entre los asistentes, mientras que en las moderadas el dominio lo tiene el ponente; de aquí se aprecia que la autoregulación da lugar a un coloquio entre pares de distribución horizontal en el uso de la palabra.

La visualización en la ilustración (figura 3) muestra la ocurrencia del las palabras más frecuentes en el discurso del CMS durante el encuentro en línea EduSoL 2009. Se observa que las dos palabras más referidas corresponden a cordialidad social (saludos y gracias).

Figura 3

Palabras más frecuentes en el discurso del CMS durante el encuentro en línea EduSoL 2009.



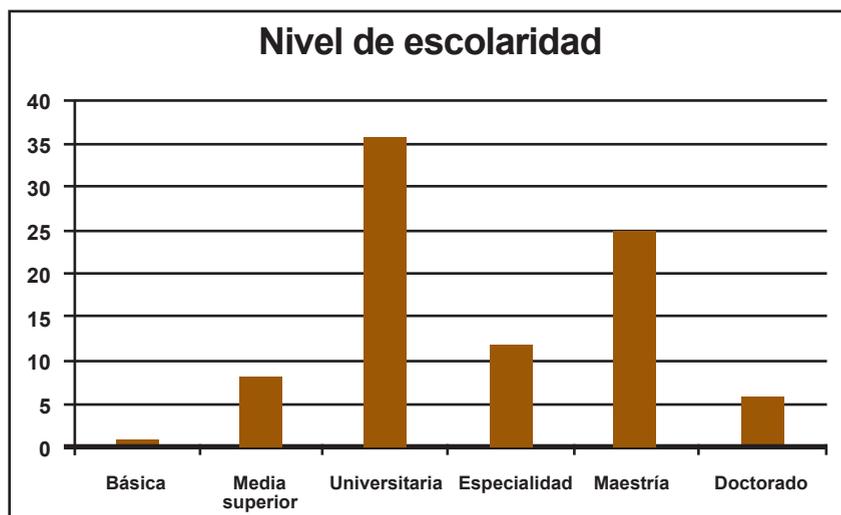
Índice de actividad de los usuarios anónimos

Al identificar los hilos discursivos temáticos que se generaron en IRC y sus conexiones longitudinales a lo largo del tiempo, se hicieron diagramas de arco que permiten relacionar secuencias lineales de manera longitudinal en series temporales, de aquellos momentos en que se hacen referencias a un determinado discurso temático. De este modo se identificó la estructura del discurso (Herring, 1999, Herring, 2010).

La visualización de los arcos (figura 4) permitió localizar los referentes de los hilos discursivos en diferentes momentos. Bajo estos mecanismos se reconocieron tres temas de conversación que hacían referencia a tópicos de trascendencia para la comunidad, en tanto puede reestructurar las relaciones entre los elementos constitutivos del sistema de actividad. Estos temas fueron: el empoderamiento de los participantes, la posición de la comunidad ante la certificación y acreditación como medios para el reconocimiento social de las competencias individuales, y la modificación del objeto de la comunidad al adoptar el concepto de cultura libre como propósito de la comunidad.

Figura 4

## Hilos discursivos en diferentes momentos



Índice de actividad de los usuarios anónimos

De acuerdo a la teoría de la actividad antes enunciada, en un sistema de actividad se genera una historicidad propia, la cual está dada en buena medida por las tensiones y contradicciones que ocurren entre los miembros o sujetos que integran el sistema. Estas contradicciones motivan y derivan en el cambio, pueden llevar a transformaciones y ajustes en los propósitos, reglas y funciones de la comunidad que integran el sistema. En ciertos casos críticos en que las tensiones no se llegan a amortiguar, las diferencias pueden llegar hasta el rompimiento, el quiebre de las relaciones que terminan por dividir o disolver a la propia comunidad.

En la distribución de funciones en una comunidad, hay algunas que otorgan atribuciones especiales a sus miembros para poder ejercer ciertas acciones, de manera que hay algunos privilegios para quien tiene el poder de decisión al distribuir las atribuciones. Por ejemplo, en los IRC que son moderados, el moderador otorga los permisos para poder participar. Resulta que en un episodio del 2007, a un miembro de la comunidad se le otorgó la función de moderador, lo que le llevó a un arrebató de júbilo y escribió: “Quiero más Power”, lo cual hizo una clara expresión del empoderamiento que sentía, lo que se tomó como una anécdota chusca. Con el tiempo este miembro comenzó a realizar otras actividades en el marco de la organización y eligió, como usuario, el sobrenombre de “Power”.

El Power se ufana de su sobrenombre y lo decía festinando sus funciones. Gradualmente la comunidad pasó del uso del Power en el marco de una broma, a identificar a los participantes que sustentan actividades con más atribuciones y son considerados como poderosos. Esto llevó a la comunidad

a identificar que ciertamente se creaban determinadas funciones que empoderaban; de manera tal que se fueron formando ciertas tensiones que dieron lugar a cuestionamientos entreverados en el discurso sobre la distribución de funciones.

Gracias al análisis del discurso, fue posible identificar los diversos momentos en la historia de la comunidad en los que los hilos discursivos tocaban el tema del poder. En la deliberación afloraron diversas posiciones, prevaleciendo que las funciones de empoderamiento deberían ser obtenidas a partir del esfuerzo y la responsabilidad, debían ganarse con el trabajo. Lo interesante es el ethos desde el que se concibe al trabajo como un valor reconocido, al esfuerzo como la manera de obtener reconocimiento y como la vía legítima para tener derecho a ciertas atribuciones. Se aludía a la idea de La Ética Protestante que señala Max Weber (2009), la ambición no es censurable, desear el poder o querer enriquecerse no es reprobable, lo malo es desearlo y no realizar el trabajo necesario que lo legitima. La idea es que se deben realizarse las acciones y esfuerzos que ameriten el derecho a tener determinadas atribuciones. De este modo se reconoció expreso una regla, una norma no escrita, pero explícita en la historia de la comunidad: el trabajo otorga derechos.

Lo más relevante es reconocer el modo en que se constituyen principios que explicitan valores, que resuelven las tensiones y forman elementos éticos profundos que le dan identidad a la comunidad, por lo mismo son componentes que promueven la cohesión del grupo. Para el encuentro de 2009 la distribución de funciones tenía como contexto el reconocimiento al esfuerzo de los participantes, quienes realizaban mayores esfuerzos, tenían más responsabilidades y mayores atribuciones. De aquí la relevancia y trascendencia de este evento histórico.

Hay otros dos eventos que fueron analizados y que también están vinculados nuevamente a principios éticos de la comunidad. Uno de ellos corresponde a una serie de tensiones que surgieron en torno a la certificación de competencias. El otro corresponde a tomar el planteamiento de la cultura libre como el objeto de la comunidad.

Se observó que en 7 ocasiones, en 1,184 sentencias, se deliberó en torno a la certificación de competencias. Los hilos de conversación se dieron a partir de una ponencia que versa sobre “Moodlers Latinoamericanos”, en la que se planteó la conveniencia de que las personas demuestren ante una instancia acreditadora sus competencias de dominio en la plataforma Moodle y con ello sean certificadas. Se argumentó que los certificados confieren solvencia social, es decir, que las personas puedan tener la confianza, y garantía, de que quienes estén certificados efectivamente sepan y tengan el dominio que dicen tener, en tanto que un agente de acreditación así lo garantiza. Esto corresponde a la misma lógica de los certificados que las instituciones educativas expiden. Recordemos que una parte considerable de los asistentes al encuentro trabajan en contextos universitarios, son académicos o estudiantes.

La controversia se generó cuando otros miembros de la comunidad, al

considerar la idea de cultura libre, argumentan que la certificación no era necesaria, en tanto que las competencias se demuestran ejerciéndolas, ya que para ellos, el reconocimiento se gana demostrando el dominio, así como el poder se gana con trabajo. La certificación es vista como una privatización para avalar la calidad de un servicio o producto, que limita las libertades individuales y del grupo. Se plantea la libertad para ejercer y ganar el reconocimiento de grupo a partir de las destrezas, que el individuo demuestra al beneficiar al propio grupo. Se trata de la idea de la méritocracia, nuevamente basada en el desempeño del trabajo auténtico, es la idea del mérito proveniente de la “cultura hacker”, fuertemente arraigada en la comunidad del software libre.

Las tensiones de grupo en el caso de la certificación llegaron a expresiones que ilustran la rispidez a la que se llegó, tales como: “el asunto de la certificación me saca lo gorila”, y quienes se sintieron severamente criticados manifestaron que “fueron mordidas en la yugular”. El conflicto dio lugar a los resortes de la teoría de la actividad que amortiguan la confrontación, al interceder otros interlocutores que expresaron: “La certificación Moodle contribuye a un conocimiento más profundo de la plataforma y eso no puede ser malo”, “... la motivación es lo más importante y es: APRENDER para ser mejor y contribuir...”, con lo cual se redujo la fricción generada por el tema, aunque la controversia quedó como un potencial conflicto no resuelto.

La idea de la libertad siguió permeando la visión de la comunidad. En el curso de los Encuentros se puede observar en los hilos discursivos la introducción cada vez más frecuente en torno a la idea de “cultura libre”, ligada a los temas de Creative Commons, música libre, Wikipedia, ciencia libre, arte digital, bienes comunes intangibles como la Internet, llegando a convertirse en el centro de las reflexiones de la comunidad, lo que, de manera implícita llevó a que se transformara el objeto de la comunidad, lo cual finalmente, se expresó de manera explícita en 2009, con el cambio de nombre del encuentro, que pasó a ser de “Educación y Software Libre” a “Educación, Cultura y Software Libre”. Es muy interesante que todo esto ocurriera sin que se generaran fricciones, fue un resultado de la actividad misma de la comunidad, de la expansión de sus propias construcciones para edificar una concepción ética bajo la ideación de un deber ser, donde la libertad se constituye como un valor central en la evolución histórica de su propio desarrollo, que finalmente le lleva a decantar el perfil de su propia identidad de grupo.

## Conclusión

---

Los dos ejes centrales de la estructuración de la concepción educativa del modelo prevaleciente durante los siglos XIX y XX han descansado en dos actores: el profesor y el alumno. Esto bajo el supuesto de que el profesor transmite el conocimiento, en tanto lo domina y lo sabe enseñar, y el alumno en un salón de clases junto con un grupo de compañeros, sabrá aprender. En esta concepción no hay una visión dinámica de la construcción

constante del conocimiento, se jerarquiza a un personaje como onnisapiente y empoderado para tomar las decisiones frente al grupo. Tampoco hay una visión de la dimensión social del alumno como parte de un grupo, no existe la idea de comunidad de aprendizaje, se desconoce el proceso sistémico inherente a una comunidad educativa, y por lo mismo se desaprovecha.

Las comunidades de aprendizaje presentan cambios muy importantes en el modelo que estructura la concepción educativa. La unidad de análisis ya no es el profesor y el alumno, ahora es una comunidad de aprendizaje. En una comunidad de aprendizaje se entiende que el conocimiento y la inteligencia (capacidad de pensar) están distribuidos en el grupo y los artefactos de mediación, de manera que el conocimiento no está dado, se construye a partir de la comprensión.

El control de la producción y distribución del conocimiento ya no está sólo en los medios tradicionales (libros, revistas, periódicos, radio, cine, televisión), ahora se encuentra en la Internet y las redes sociales donde se construyen nuevas vías de distribución y construcción del conocimiento, donde el discurrir es la constante entre pares, como base de la construcción social del entendimiento.

Ahora se requiere entender más que saber o aprender. No son la información o los datos el punto central del proceso educativo, la información es un insumo que ahora está disponible en medios digitales en cuestión de segundos. Lo relevante es la articulación conceptual, el procesamiento de la información, la movilización de saberes que da lugar a ideas, el pensamiento crítico y creativo que permite integrar nuevas respuestas, respuestas eficientes ante una realidad siempre cambiante. Hay que saber construir conocimientos que ayuden a comprender fenómenos complejos y formular propuestas efectivas para resolver problemas.

A todos los participantes de una comunidad de aprendizaje se les concibe de manera activa trabajando en colaboración para la construcción del conocimiento que permite responder a determinados propósitos, como preguntas de investigación o problemas específicos. En una comunidad cada participante aporta diversidad, en tanto puede tener pensamientos divergentes, críticos y creativos, lo que agrega diferencias que generan tensiones, hay una dialéctica (tesis/antítesis) que lleva a crear nuevas posiciones (síntesis), las diferencias enriquecen.

Las universidades del siglo XXI se están transformando para ser concebidas más como fenómenos colectivos que individuales, más abiertas y menos enclaustradas, donde se promueva el trabajo por colaboración en comunidades de aprendizaje, a partir de la creación de proyectos, de tutorías entre pares (co-tutoría), de evaluación de pares (co-evaluación) (Tirado, Miranda y Del Bosque, 2011), asistidos por la mediación de recursos digitales en línea, valiéndose de escenarios formales y no formales, estructurados y no estructurados. Bajo esta nueva concepción se requerirán menos profesores, menos instalaciones, o mejor dicho, con las mismas instalaciones y profesores con los que ahora se cuenta, será posible incorporar a más alumnos en las universidades y tener menos jóvenes rechazados que queden en la situación de

no poder estudiar ni trabajar (identificados como “ninis”), lo que sin duda representa uno de los problemas sociales de mayor relevancia que estamos obligados a atender y resolver.

Más allá de las particularidades del estudio de caso que hemos documentado, se muestra como los individuos se organizan en la virtualidad en comunidades de práctica, con estructuras similares a las comunidades artesanales o colegiadas que antecedieron a la creación de la universidad, en las que se generan organizaciones de autogestión para discutir a profundidad temas de carácter académico que constituyen el centro que orienta su actividad. La comunidad tiene una dimensión cívica de carácter ético, en la que se requiere promover el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el trato cordial, lo que construye un ethos que fortalece la identidad y cohesión social, identidad de grupo sin jerárquicas predeterminadas, a partir de reglas, normas, división de labores y responsabilidades claramente definidas.

Conocer las características de cómo operan las comunidades en línea, permite construir nuevas propuestas de campus virtuales, de manera que podamos dejar atrás la visión del antiguo triángulo didáctico (profesor - alumno - materiales), que sigue aún dominando las ideas educativas concebidas como diseño instruccional, que aunque ahora se conciben en aulas virtuales en línea, siguen siendo la vieja concepción educativa utilizando tecnologías nuevas, lo que da la apariencia de estar a la vanguardia.

Los beneficios de los nuevos modelos educativos son enormes, por ejemplo, atender el gran problema que significa brindar capacitación profesional a los más de un millón de profesores de primaria y secundaria que se encuentran en servicio, y que las universidades deben y pueden coadyuvar a resolver. La Secretaría de Educación Pública puede promover las sinergias que permitan constituir comunidades virtuales de aprendizaje en línea en la lógica de la WEB semántica, articulando aulas virtuales por interés temático, y con ello impulsar las reformas educativas que tanto se requieren para poder elevar la calidad de la educación en el país.

## Referencias

- Briceño, Y., Núñez, L., Pisanty, A., Puyosa, I., Urribarrí, R., y Torrens, R. (2010). *Políticas y demandas civiles en la sociedad interconectada. Una revisión de movimientos en defensa de Internet en México y Venezuela*. Obtenido de Pre-prints (Centro Nacional de Cálculo Científico (CeCalCULA)), Venezuela. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/30358>
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: Norton.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. and Engeström, Y. (1993). *A cultural-historical approach to distributed cognition*. En Salomon, G. (Ed.) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, A. y Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. New York: Teachers College Press.

- Engeström, Y. (1999). *Expansive visibilization of work: An activity-theoretical perspective*. En *Computer Supported Cooperative Work*, 8:63-93.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. En *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, pp. 133-156.
- Freire, C. (2006). *Blogs y política. Estrategias para el activismo digital*. Recuperado el 19 de 05 de 2009, de Jornadas eIndex (jornadas sobre la blogosfera). Disponible en: [http://nomada.blogs.com/jfreire/2006/06/blogs\\_y\\_politica\\_3.html](http://nomada.blogs.com/jfreire/2006/06/blogs_y_politica_3.html)
- Gómez, E. (2007). *Las metáforas de Internet*. Barcelona: uoc.
- Greenspan, A. (2008). *La era de las turbulencias. Aventuras en un nuevo mundo*. Barcelona: Ediciones B.
- Hendler, J. (2009). *Web 3.0 Emerging*. En *Computer*, Vol. 42, No. 1, pp. 111-113, IEEE Computer Society magazines.
- Herring, S. (1999). *Interactional Coherence in CMC*. En *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 4, No. 4.
- Herring, S. C. (2010). *WEB content analysis: Expanding the paradigm*. En J. Hunsinger, M. Allen, y L. Klastrup (Eds.) *The International Handbook of Internet Research* (pp. 233-249). Berlin: Springer Verla.
- Leontyev, A. N. (1977). *Activity and Consciousness*. Consultado el 14 de mayo de 2012 en: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>
- Maroulis, S.; Guimerà, R.; Petry, H.; Stringer, M. J.; Gomez, L. M.; Amaral, L. A. N. y Wilensky, U. (2010). *Complex Systems View of Educational Policy Research*. En *Science*, Vol. 330, pp. 38 - 39.
- Miranda, D. G. A. y Wolf, I. G. E. (2009). *Cuarto Encuentro en Línea de Educación y Software Libre, Hacia el SECO3*. En *Memorias electrónicas del Congreso Nacional de Software Libre, 2009*. [CD-ROM]. México.
- Novak, J. D. y A. J. Cañas (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. En *Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008*, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008. Disponible en: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- Palmer, P. J. (2012). *Preparing Teachers for Exponential Times*. 23rd Annual Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education (SITE), Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Austin, Texas.
- Piel, G. (1972). *The Acceleration of History*. New York: Knopf.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: finding connection in a computerized world*. London: Secker & Warburg.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes Inteligentes: la próxima revolución social*. España: Gedisa.
- Tirado, F (2007). *Enseñanza divergente, diferenciada y distribuida a partir de un aula virtual*. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en línea. (<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/ato7/PRE1178736664.pdf>)
- Tirado, F; Miranda, A. y Del Bosque, A. (2011). *Sistematización de una experiencia de evaluación cualitativa. Hacia una nueva concepción del proceso educativo*. *Revista de Educación Superior, ANUIES*. Vol. XL (3), No. 159, pp. 9 - 28, ISBN 0185-2760
- Weber, M. (2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Consultado 27 junio 2012: [http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/Weber\\_Max/Weber\\_EticaCapitalismo\\_01.htm](http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/Weber_Max/Weber_EticaCapitalismo_01.htm)

## Sitios WEB

- 1.- Cmap - Institute for Human & Machine Cognition (IHMC)  
<http://cmap.ihmc.us/>
- 2.- Open Culture. Consultado 8/06/2012:  
<http://www.openculture.com/>
- 3.- History of the ou  
<http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/history-the-ou>
- 4.- Khan Academy. Consultado 14/05/2012:  
<http://www.khanacademy.org/>
- 5.- The Gates Notes. Consultado 12/10/2010:  
[www.youtube.com/watch?v=UuMTSU9DcqQ](http://www.youtube.com/watch?v=UuMTSU9DcqQ)
- 6.- Aspen Ideas Festival 2010. Consultado 12/10/2010: [www.youtube.com/watch?v=6A07Pj71TUA](http://www.youtube.com/watch?v=6A07Pj71TUA)
- 7.- Wikimedia Report Card February 2012. Consultado 12/05/2012:  
<http://stats.wikimedia.org/reportcard/#fragment-31>
- 8.- List of Wikipedias. Consultado 12/05/2012:  
[http://meta.wikimedia.org/wiki/List\\_of\\_Wikipedias](http://meta.wikimedia.org/wiki/List_of_Wikipedias)
- 9.- Peer to peer University. Consultado 12/9/2011:  
<http://p2pu.org/en/>
- 10.- Motion Chat, por Hans Rosling. Consultado 7/05/2012:  
<http://www.youtube.com/watch?v=jbkSRLYSojo>
- 11.- The birth of a word - Deb Roy  
<http://ed.ted.com/lessons/deb-roy-the-birth-of-a-word>
- 12.- MySQL. Consultado 12/05/2012:  
[www.mysql.com/](http://www.mysql.com/)
- 13.- TouchGraph. Consultado 12/05/2012:  
<http://www.touchgraph.com/navigator>
- 14.- QDAminer. Consultado 12/05/2012:  
[http://download.cnet.com/QDA-Miner/3000-10743\\_4-75321791.html](http://download.cnet.com/QDA-Miner/3000-10743_4-75321791.html)
- 15.- Protovis: A Graphical Toolkit for Visualization. Consultado 12/05/2012:  
[ieeexplore.ieee.org/xpls/abs\\_all.jsp?arnumber=5290720](http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=5290720)



# LAS COMPETENCIAS COMO REFERENTES CURRICULARES: EL PROCESO DE TRADUCCIÓN DE LO LABORAL A LA FORMACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

Alejandro Mota Quintero\*

María de Ibarrola\*\*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ISSN: 0185-2760

Vol. XLI (4), No. 164

Octubre - Diciembre de 2012, pp. 35 - 55

\* Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. México.

\*\* Profesora investigadora titular del Departamento de Investigaciones educativas del Cinvestav. México. Directora de tesis. Correo e: mdei@prodigy.net.mx

Ingreso: 17/07/2012 • Aprobado: 30/08/12

## Resumen

---

El propósito del presente trabajo es analizar la propuesta de formar Técnicos Superiores Universitarios bajo el enfoque por competencias, a partir de la revisión y estudio de los reportes documentales y testimoniales sobre la construcción del diseño curricular instrumentado en dos Universidades Tecnológicas (UUTT) en la carrera de Administración y Evaluación de Proyectos. A partir del trabajo de campo se pone al descubierto la importancia del proceso de identificación de las competencias laborales propias de la carrera y los mecanismos para su transformación/traducción en competencias educativas y objetivos curriculares, lo que constituye el objeto del presente artículo.

### Palabras clave:

- Competencias
- Diseño curricular
- Universidades tecnológicas

## Abstract

---

This study analyzes the curriculum design updates for College-level Technicians (Técnicos Superiores Universitarios) according to the competence based approach. The paper is based on a bibliographic review and testimonial reports on curriculum design from the Project Management and Evaluation program offered at two Technological Universities (TUs). Through our field work, we discovered the importance of the process of identifying work competences relevant to the program, as well as the main mechanisms for their translation/transformation into educational objectives and goals.

### Key words:

- Competence
- Curriculum design Technological universities

## Introducción

---

El artículo aborda un tema por demás sensible en las instituciones educativas que tienen como propósito y misión, la formación para el trabajo: la propuesta –para algunas instituciones instrucción directa– de utilizar el concepto de competencia como elemento rector, entre las necesidades del mundo laboral y la lógica de la formación escolarizada, para orientar la actualización curricular de los programas educativos con la intención de atender las nuevas necesidades de formación que las recientes transformaciones de los mercados de trabajo requieren. En este contexto, el objetivo del presente artículo es valorar si la noción de competencias constituye un elemento que permita a las universidades tecnológicas (en adelante UUTT) identificar las necesidades de formación requeridas por el mundo laboral, a fin de organizar propuestas de formación de Técnicos Superiores Universitarios (TSU) válidas y pertinentes, acordes a las características distintivas de su modelo educativo, así como a las necesidades laborales de las regiones en las que estas instituciones han sido creadas.

Para lograr este objetivo haremos, en primer lugar, una descripción del modelo educativo y de las características que distinguen a las UUTT de otras instituciones de educación superior. La propuesta de diseño curricular que estableció la Coordinación General de Universidades Tecnológicas para la actualización por competencias de los programas educativos de las carreras que conforman su oferta educativa se abordará, en seguida, desde dos ámbitos: el primero relacionado con la capacidad atribuida a la noción de competencias para asimilar las necesidades de formación del mundo del trabajo, y por consiguiente, la posibilidad de que funcionen como principio rector del currículum, al brindar información válida y pertinente para el diseño curricular de los programas educativos. En segundo término, se analizará el impulso que la noción de competencia ha recibido en la construcción de propuestas de formación escolarizada, a partir de políticas públicas definidas por organismos, tanto internacionales como nacionales – CINTERFOR / OIT y CONALEP– para el diseño y desarrollo curricular de propuestas de formación de acuerdo a las Normas Técnicas de Competencia Laboral. Finalmente se procederá al análisis y discusión de los hallazgos derivados de un estudio de caso: el diseño curricular de la carrera de Administración y Evaluación de Proyectos, que se ofrece en las UUTT, que nos permite observar los esfuerzos, procesos y mecanismos que llevan a cabo las universidades tecnológicas, en colaboración con la Coordinación General de Universidades Tecnológicas, sobre el proceso de diseño curricular por competencias en las universidades tecnológicas, sus alcances y limitaciones, al incorporar un concepto curricular operativo que aún no resulta claro, y que en su propia definición no se alcanza un consenso, ni una forma única de entenderlo y asimilarlo.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de la investigación desarrollada dentro del contexto de tesis doctoral.

## Las UUTT y la incorporación del enfoque por competencias a los procesos formativos

Las Universidades Tecnológicas (UUTT) ofrecen el Título de Técnico Superior Universitario (TSU) en carreras de corte tecnológico-administrativo (Secretaría de Educación Pública, 2004; Villa Lever y Flores Crespo, 2002). De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), se trata de una formación profesional de nivel 5B<sup>2</sup>, la cual cumple con el propósito de ofrecer, a los egresados de la educación media superior, una formación intensiva (de dos años) que les permita incorporarse al trabajo productivo en el corto plazo, sin descartar la posibilidad de continuar estudios de nivel licenciatura<sup>3</sup>. Las UUTT ofrecen 31 programas educativos en las áreas de: ingeniería, alimentos, salud, tecnologías de la información y administración; atienden una matrícula cercana a los 120,000 estudiantes en 89 planteles distribuidos en 26 estados de la república. Los datos anteriores corresponden al ciclo escolar 2009-2010, y equivalen al 2.8% de la matrícula total de educación superior, y al 3.5% si se consideran los programas de profesional asociado,<sup>4</sup> que son ofertados por otras instituciones educativas de nivel superior, tanto públicas como privadas.

Las universidades tecnológicas son Organismos Públicos Descentralizados de los gobiernos de los Estados; esta condición jurídica requiere de una interacción y cooperación entre los Gobiernos Estatales y Federales para su operación, normadas por el Decreto de Creación y el Convenio de Coordinación. En estos documentos se especifican y delimitan las responsabilidades académicas, administrativas y de apoyo presupuestal de cada una de las partes. Un actor determinante en la interacción entre ambos niveles de gobierno es la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT), instancia responsable de la planificación del crecimiento de las UUTT, gestionar el financiamiento y definir las políticas de orden académico del subsistema. Las funciones y atribuciones del organismo fueron publicadas el 11 de octubre del 2006, en el Diario Oficial de la Federación.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, el modelo educativo de las UUTT tiene cuatro rasgos distintivos: a) ofrecer una formación polivalente que permita a los egresados desempeñarse profesionalmente en una amplia gama de actividades productivas, por lo que el 80% de los contenidos de sus programas educativos son conocimientos generales de una profesión o disciplina y el 20%, son conocimientos específicos; b) combinar los estudios

<sup>2</sup> El contenido de los programas de nivel 5B está orientado a la práctica, aborda funciones y tareas de una profesión, y está concebido sobre todo para que los participantes adquieran las destrezas prácticas y conocimientos necesarios para ejercer una profesión particular u oficio. La aprobación de los programas correspondientes suele facilitar a los participantes la calificación adecuada para incorporarse al mercado laboral. Las calificaciones del nivel 5B suelen exigir menos tiempo que las de 5A. Los programas tienen una duración mínima de dos años, de tiempo completo, y no facilitan acceso directo a programas de investigación avanzada.

<sup>3</sup> A partir de septiembre del 2010, estas instituciones ofrecen la posibilidad a sus egresados, de continuar sus estudios de licenciatura, una vez habiendo obtenido el título de Técnico Superior Universitario (TSU).

<sup>4</sup> Los programas de Profesional Asociado tienen las mismas características en duración y contenidos, sin embargo, estos son ofrecidos por Universidades Públicas Estatales o Universidades Privadas.

de aula, taller y/o laboratorio, con prácticas y estadías en la planta productiva de bienes y servicios, por lo que se busca que la formación sea 70% práctica y 30% teórica; c) impulsar las aptitudes, capacidades y habilidades del estudiante para que pueda desempeñarse profesionalmente en una empresa, o para prestar sus servicios libremente; y d) mantener una estrecha vinculación con el sector productivo, lo cual debe reflejarse en la posibilidad de que las visitas, prácticas y estadías por parte de los estudiantes se lleven a cabo en las empresas ubicadas en la región (Secretaría de Educación Pública, 1991, p. 14).<sup>5</sup> Con la finalidad de atender la meta definida en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en la cual se establece que las universidades tecnológicas, los institutos tecnológicos y las universidades politécnicas deberán tener diseñados cuando menos el 40% de su oferta educativa bajo el enfoque por competencias a finales del 2012<sup>6</sup>. En el 2007 las autoridades de las universidades tecnológicas decidieron incorporar el enfoque por competencias a sus procesos de formación, por lo que la identificación de competencias y su incorporación a la currícula constituye uno de los ejes rectores para la actualización de sus programas educativos.

### **Las competencias como parte del debate sobre la relación trabajo-escuela vs. la crisis de las instituciones educativas**

La propuesta de incorporar el enfoque por competencias a las instituciones de educación superior tecnológicas se da en un contexto caracterizado por procesos de ajuste y reestructuración económica y política en las sociedades latinoamericanas desde la década de los ochenta. De acuerdo con Acosta (1998), estos procesos se deben en gran medida a las transformaciones que son “producto de una profunda reestructuración de los patrones de la economía y el comercio internacional que alteraron sustancialmente las antiguas formas de inserción de las economías nacionales en el nuevo orden capitalista internacional” (pp. 116). Derivado de ello, las instituciones de educación superior han tenido que reflexionar acerca de su significado social a partir de una serie de cuestionamientos hacia sus funciones sustantivas como la docencia, investigación y difusión del conocimiento, a las que se acusa de tener una escasa relevancia productiva, así como una falta de vinculación con problemas sociales y productivos, unidas a la ausencia de procesos sistemáticos sobre la evaluación de su desempeño. Un ejemplo de ello es lo señalado por Alonso, Rodríguez y Nyssen (2009) al indicar que las instituciones de educación superior no ofrecen una formación acorde a los requerimientos de las empresas, lo anterior reforzado por la deficiente comunicación entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo, debido, tanto a intereses y

<sup>5</sup> Algunas investigaciones sobre este tipo de instituciones apuntan a que éstas han tenido dos efectos fundamentales, favorables para los jóvenes residentes de los estados menos favorecidos de la federación: han incrementado sus posibilidades de acceder a la educación superior y han favorecido su empleabilidad, propiciando el acceso a posiciones laborales y beneficios económicos antes difícilmente alcanzables por dichos sectores (Flores Crespo, 2009).

<sup>6</sup> Información proporcionada por la responsable de diseño curricular de la CGUT.

lógicas distintas entre ambos, como a la falta de canales adecuados para su intercambio (Mungaray, 2001).

En este contexto, las instituciones de educación superior, y en particular las de tipo tecnológico, pretenden identificar las capacidades que los alumnos universitarios deben aprender y adquirir para incorporarse a un entorno que se caracteriza por ser dinámico y cambiante. El concepto de competencias se propone como el mejor punto de convergencia entre educación y empleo (Estévez, et al., 2003) y como referente básico para el curriculum, pretendiendo con ello responder a los cuestionamientos y presiones antes señaladas (Mota, 2008). Lo anterior, de acuerdo con Barnett (2010), favorece que los programas educativos sean relevantes y vinculados a los requerimientos del mercado laboral, estableciendo una relación cercana entre los empleadores y las demás partes interesadas del sector educativo e industrial. En este punto hay que precisar que el curriculum ha sido definido como la interpretación e instrumentación que la escuela hace de un determinado sistema social, ya que es el curriculum en donde se concretan objetivos, misión y contenidos de un proyecto educativo, el cual se expresa en un lenguaje común que facilite la comunicación, formas de resolver problemas y prácticas cotidianas (Sacristán y Pérez, 1991). Lo anterior no elimina la noción de que el currículum es una propuesta teórica, una idea acerca de la función universitaria, un conjunto de hipótesis sobre la práctica profesional deseable, una teoría del conocimiento y una teoría educativa (Furlán, 1998).

Conforme a estos supuestos, las competencias son un tema central en el debate sobre la relación entre el trabajo y las instituciones de educación superior bajo dos premisas fundamentales: la primera de ellas relacionada con la capacidad que se les atribuye para recuperar y sistematizar el lugar que alcanza el conocimiento<sup>7</sup> en las transformaciones que han afectado el trabajo, de acuerdo a su conceptualización, así como las formas de llevarlo a cabo, organizarlo y gestionarlo (Rifkin, 1996; Castells, 2006; Posada, 2002). La segunda está relacionada con la capacidad que se les atribuye para orientar y encauzar la formación que exige este tipo de trabajo, al grado de que son consideradas como un nuevo paradigma (Mertens, 2000; Estévez, et al., 2003; Posada, 2002; Zuñiga, 2000). Ambas premisas forman parte de los argumentos que han justificado las acciones emprendidas en diversos países, al prestar mayor atención a la demanda de servicios educativos de nivel superior, considerada, desde mediados del siglo XX, como una condición necesaria para el crecimiento económico (Grossman y Helpman, 1991; Becker, 1984; Schultz, 1968).

Las transformaciones sustanciales en el mundo del trabajo se explican, entre otras variables, por los siguientes factores: a) el avance en las tecnologías de la información, que ha definido una etapa caracterizada por el incremento en los flujos de información, en el tiempo y el espacio, que ha hecho indispensable el dominio de nuevas habilidades y conocimientos, es decir,

<sup>7</sup> Como veremos más adelante, para algunos autores como Perrenoud y Coll, las competencias hacen referencia a distintos tipos de conocimientos, saberes, actitudes, valores, etc.

un desempeño técnico en el manejo de dichas tecnologías, que permita la incorporación de los individuos a la sociedad, de manera activa y participativa (Castells, 2006; Posada, 2002); b) la incorporación de la electrónica (automatización y control numérico) en todos los procesos productivos, y por ende la reingeniería de los mismos (Zuñiga, 2000); c) el cambio de orientación de la producción, de un paradigma centrado en producir grandes volúmenes estandarizados para un mercado rígido, y muchas veces cautivo, a una producción flexible; d) la reorganización de la división del trabajo entre diferentes empresas, caracterizada por una descentralización de los procesos productivos de un producto en particular, llevados a cabo entre varias empresas independientes en cuanto al manejo de su personal (outsourcing), pero unidas en la integración final de las partes del producto en cuestión; y e) la búsqueda del tamaño óptimo de la fuerza de trabajo necesaria en cada empresa (rightsizing) que lleva a la adecuación del número de trabajadores necesarios conforme a nuevas formas de organización y empleo de la tecnología (Dertouzos, et al., 1989).

Sin duda, todos estos factores afectan los puestos y ocupaciones existentes, al tiempo que llevan al surgimiento de nuevas formas de trabajo, o nuevas formas de realizar ciertas tareas, cuyos contenidos se modifican o simplemente, algunas actividades –y hasta ocupaciones completas– desaparecen, a la vez que surgen otras nuevas (Rifkin, 1996; Castells, 2006; Jacinto y Gallart, 1998; Zúñiga, 2000; de la Garza, 1999; 2000). Lo anterior hace necesario un cambio en las formas de trabajar (Ulrich, 2003), siendo el conocimiento un ingrediente necesario (intangibles) de la producción y del trabajo, por lo que el disponer de conocimiento marca la línea divisoria entre quienes logran integrarse, con probabilidades de alcanzar un empleo, y quienes son excluidos de este tipo de trabajos, y que tratarán de sobrevivir con contratos precarios, como lo expresan las numerosas posiciones teóricas al respecto (Castells, 2006).

### **Las competencias como política educativa**

En el contexto internacional se distinguen esfuerzos, por parte de organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, y la Organización internacional del Trabajo, entre otros, de ubicar a las competencias como un nuevo paradigma en la formación de recursos humanos, proponiendo un desarrollo curricular que conlleve la adquisición de competencias básicas tales como la de lectura, escritura, el dominio de un segundo idioma, el manejo de tecnologías de la información y la lógica aritmética; el dominio de competencias genéricas como el trabajo en equipo, el manejo y administración de recursos disponibles, la toma de decisiones, el liderazgo, y finalmente, la adquisición de las competencias específicas de una disciplina, profesión o función laboral (Delors, 1994). Un ejemplo del uso de este concepto es el proyecto Tunning en la Unión Europea, y en particular las acciones tomadas a partir de la firma de la Declaración de Bolonia de 1999, la cual estableció los parámetros para el desarrollo de la Educación en Europa para

las décadas subsecuentes, buscando asegurar, como prioridad, la calidad de la enseñanza superior, sustentada en la incorporación del concepto de competencias a los procesos de formación y en el diseño de un sistema de créditos.

En el caso de América Latina, el CINTERFOR / OIT, Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, servicio técnico del organismo, en cumplimiento del mandato establecido en la XI Reunión de su Comisión Técnica, impulsa la evaluación y certificación de las competencias adquiridas a través de la vida profesional, y a la par, promueve reformas educativas orientadas a validar la experiencia adquirida en el trabajo, lo cual requiere del diseño de procedimientos que permitan evaluar los conocimientos y habilidades que los trabajadores aprenden en sus lugares de trabajo (Mertens, 2000).

## El caso mexicano: El CONOCER

En México, desde principios de la década de los noventa, el CONOCER (Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales) ha sido la entidad del Gobierno Federal encargada de promover e impulsar la evaluación y certificación de competencias laborales de trabajadores en activo, así como de impulsar reformas en las instituciones educativas a partir de la formación por competencias laborales, como fueron los casos del CONALEP y de los Centros de Formación para el Trabajo. En ambos casos, las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) funcionaron como fuentes de información o como instrumentos de análisis de la realidad laboral, que alimentan el proceso de diseño curricular para la elaboración de propuestas de formación para el trabajo. Algunos organismos internacionales como el caso de CINTERFOR, han desarrollado herramientas y textos que orientan en el uso de las NTCL para el diseño de programas de formación (Catalano, et al., 2004).

El CONOCER tiene como uno de sus principales objetivos desarrollar NTCL, las cuales se planean y elaboran de manera coordinada entre empresarios, instituciones educativas, gremios de profesionistas y otros organismos sociales; las NTCL describen las tareas y funciones que debe desempeñar un trabajador en un determinado puesto de trabajo, estableciendo criterios de desempeño que permitan evaluar a través de evidencias y observaciones en sitio, si un trabajador cumple y satisface los valores de idoneidad (Mertens, 2000).

La propuesta de extrapolar las NTCL desarrolladas por el CONOCER a los programas educativos de las instituciones de educación superior, en lo general, se enfrentó con los siguientes limitaciones: a) por un lado, el número de NTCL registradas por el CONOCER es reducido, sólo 63<sup>8</sup>, de las cuales 34 pertenecen al sector privado, abarcando rubros como el turismo, restaurantes, construc-

<sup>8</sup> Actualmente, el CONOCER reinició la actualización y creación de Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL), por lo que el número de NTCL varía constantemente.

ción, logística, desarrollo de vivienda, tecnologías de la información, comercio exterior, tiendas departamentales, supermercados y transporte público, 17 se ubican en el sector gubernamental, siete más en el área educativa y las cinco restantes en el sector social; y b) las NTCL de algunos sectores, por ejemplo, el de tiendas departamentales y supermercados entre otros, describen actividades rutinarias, con poca autonomía y capacidad de decisión, por lo que no requieren de procesos largos de formación para su ejecución.

A pesar de esta problemática, las instituciones de educación superior, y en particular aquellas instituciones de corte tecnológico y abocadas a la formación para el trabajo, coinciden en la necesidad de incorporar al curriculum competencias que provengan del análisis de la realidad laboral (Estévez, et al., 2003, Mota, 2008), a fin de recuperar información que resulte pertinente para la revisión y actualización de sus programas educativos. Cesar Coll (1991) señala que un proyecto educativo parte del supuesto de que hay ciertas actividades en el desarrollo de las personas, que son importantes dentro de un marco cultural y económico, las cuales se pueden lograr a partir de actividades de enseñanza planeadas con este fin.

Algunas instituciones educativas han empleado herramientas como el DACUM o el AMOD<sup>9</sup> para analizar la realidad laboral y elaborar estándares sobre los programas educativos que ofertan, (Secretaría de Educación Pública, 2006) y que cumplen la función de una NTCL, como en el caso de las Universidades Politécnicas, es decir, debido a falta de NTCL, las instituciones educativas han tenido que adaptar herramientas de análisis de la realidad laboral que les permitan contar con insumos e información para alimentar sus procesos de diseño curricular. En el caso de las universidades tecnológicas, los primeros acercamientos al enfoque por competencias se dieron a finales de la década de los noventa, a través del CONOCER, con dos acciones concretas: la instalación de Centros de Evaluación y Certificación de Competencias, y el diseño de dos NTCL, que tuvieron como sustento los programas educativos de Técnico Superior Universitario en Mantenimiento Industrial y Procesos de Producción. Derivado de esta experiencia, se infiere que el concepto de competencias, desde la mirada de las universidades tecnológicas, está relacionado con lo que ocurre en la realidad laboral.

Sin embargo, a pesar de que las universidades tecnológicas se acercan al tema de las competencias a través del CONOCER, diseñar propuestas de formación por competencias no deja de ser una actividad socialmente configurada, los acuerdos y negociaciones que se dan entre los diferentes actores involucrados en torno a la definición de las funciones, objetivos y finalidades de

<sup>9</sup> El DACUM (Developing a Curriculum) es un método de análisis ocupacional que tiene el propósito de obtener resultados que permitan orientar el desarrollo de currículos de formación para el trabajo. Ha sido impulsado y desarrollado en el Centro de Educación y Formación para el Empleo de la Universidad del Estado de Ohio, en Estados Unidos. El AMOD ("Un modelo", por su sigla en inglés) es una variante del DACUM, y se caracteriza por establecer una relación entre las competencias y subcompetencias definidas en el mapa DACUM. Para realizar AMOD una vez efectuado el mapa DACUM, se procede con el comité de expertos, a identificar grandes áreas de competencia, las cuales se organizan secuencialmente para que su orden facilite el aprendizaje de las mismas, por parte del trabajador, durante su capacitación. Para cada una de las áreas de competencia se asignan, a opinión de los expertos, las subcompetencias o habilidades en orden descendente de complejidad.

los planes y programas de estudio, se presentan en un entramado cultural, político, social y educativo que involucra intereses, valores y supuestos que es necesario identificar y analizar para descubrir los mecanismos que operan en su desarrollo (Sacristán y Pérez, 1991). En este mismo contexto, Ibarrola (2008) señala que para lograr estructurar sus funciones, objetivos y finalidades las instituciones educativas se enfrascan en un proceso en el cual se dan “acuerdos y negociaciones, no necesariamente explícitos ni congruentes, entre distintos grupos sociales que intervienen directa o indirectamente en la negociación curricular, pero que finalmente alcanzan y formalizan ciertos acuerdos, los cuales quedan cristalizados en documentos” (pp. 184). Es decir, que la construcción de un curriculum bajo el enfoque por competencias será el resultado de la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que permean el sistema educativo en un momento histórico y social determinado, lo cual, sin duda, definirá sus particularidades, pero también su vinculación con la enseñanza escolarizada.

Problemática del enfoque por competencias y propósito de la investigación

Bajo esta lógica, la incorporación del concepto de competencias a los programas educativos de las universidades tecnológicas, implica diversos retos en distintos momentos y niveles, entre ellos cabe destacar los siguientes:

- La adopción de una definición de competencias acorde con los objetivos y misión de la institución educativa;
- La identificación de aquellas competencias derivadas del análisis de la realidad laboral y que debieran formar parte de las propuestas de formación de las instituciones;
- La incorporación de dichas competencias al curriculum;

La investigación que se reporta en este artículo da cuenta de la manera como dos Universidades Tecnológicas analizan la realidad laboral, con el propósito de recuperar las competencias correspondientes a las carreras que ofrecen, para incluirlas en el diseño de sus planes y programas de estudio, por ello se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo llevan a cabo el análisis de la realidad laboral, qué mecanismos emplean y a qué acuerdos se llegan? ¿Cómo y mediante qué procesos se definen las competencias que se deben enseñar en un programa educativo de Técnico Superior Universitario? Y ¿Cómo introducen estas competencias al curriculum de sus programas educativos?

## Metodología

Se seleccionaron dos universidades tecnológicas con base en las recomendaciones para el diseño experimental de Casos Múltiples (Miles y Huberman, 1994, Alford, 1998; Yin, 1994), bajo los siguientes criterios: 1) ambas fueron creadas en 1996, por lo que tienen los mismos años de

maduración en sus procesos académicos; 2) debido a que son consideradas universidades tecnológicas de desarrollo<sup>10</sup>, ofrecen algunos programas en común, siendo uno de ellos la carrera de Administración y Evaluación de Proyectos (AyEP)<sup>11</sup>; y 3) por último, un factor determinante para la elección de las universidades y la carrera, fue la disposición y facilidades que dieron tanto el personal directivo de la CGUT como el de las propias universidades, ya que no todas las universidades propuestas para el trabajo de campo estuvieron en posibilidades de apoyar el desarrollo de la presente investigación.

Se utilizaron dos fuentes de información: entrevistas en profundidad y acopio y análisis de información documental. Para el primer caso, se desarrollaron tres guías de entrevistas: para administrativos, docentes y alumnos. Derivado de la aplicación de estos instrumentos, se llevaron a cabo 16 entrevistas a profundidad con los siguientes actores: un rector, dos directores de carrera, un secretario académico, ocho docentes y cuatro alumnos de la carrera de Administración y Evaluación de Proyectos de ambas universidades, así como entrevistas con la subdirectora académica de la CGUT y tres conversaciones abiertas con el ex Coordinador General en torno al tema de investigación. En lo referente a la revisión y análisis documental, se obtuvo información acerca de la metodología diseñada por la CGUT para la instrumentación del taller Análisis Situacional del Trabajo (AST), así como con los formatos y presentaciones empleadas en cada una de las etapas del proceso de diseño curricular de los planes y programas de estudio por competencias.

## Análisis de hallazgos

A partir del trabajo de campo y del análisis documental, fue posible identificar la manera como las dos UUTT estudiadas, en coordinación con la CGUT, actualizaron el programa educativo de AyEP bajo su propuesta de diseño curricular orientado al desarrollo de competencias mediante etapas, metodologías e instrumentos claramente diferenciados. En lo general, podemos destacar dos momentos, el primero centrado en la propuesta para el acercamiento y análisis de la realidad laboral, y el segundo, orientado al procesamiento de la información obtenida del proceso anterior, hasta la integración y obtención de la propuesta final del programa educativo.

En lo que se refiere al primer momento, la Coordinación General de Universidades Tecnológicas desarrolló una metodología propia con el propósito de recabar la información del mundo laboral, información que posteriormente se utiliza como insumo para la actualización y adecuación de los pro-

<sup>10</sup> Se encuentran ubicadas en pequeñas localidades, con sectores rurales y de pequeños propietarios, en dónde el mayor porcentaje de la población es de escasos recursos y según la Coordinación de las UUTT, se carece de empleos disponibles para la mayor parte de la población.

<sup>11</sup> Se seleccionó la carrera de Administración y Evaluación de Proyectos debido a que se impartía en ambas universidades, aunado a que fue creada para ser impartida solamente en las universidades ubicadas en localidades con altos porcentajes de población en extrema pobreza y con un sector económico incipiente.

gramas educativos. La necesidad y relevancia institucional de esta metodología se refleja en la siguiente cita:

...“tenemos una metodología propia que es el AST (sic. se refiere al análisis de la situación de trabajo), así como una matriz de competencia donde, al revés de como lo hacen en una institución de educación superior tradicional, las cuales parten de la idea de qué es lo que debería de tener un programa educativo referido a conocimientos, nosotros partimos al revés, primero le preguntamos al sector productivo en donde se va a desempeñar el egresado, entonces a partir de eso, nosotros consultamos a nuestros académicos y les preguntamos qué se necesita para que los estudiantes aprendan esas competencias que necesitan en la empresa. Entonces es una lógica diferente, y de ahí partimos para definir contenidos temáticos y prácticas que deberá cursar un estudiante, entonces las condiciones académicas para el desarrollo de un programa educativo parten de las funciones de competencia obtenidas de la consulta al sector productivo...” (Responsable del diseño curricular, CGUT).

Para este primer momento, la metodología elaborada por la CGUT consiste en dos procesos, el primero de ellos refiere al desarrollo de un taller que tiene por objetivo ser el mecanismo de consulta, acercamiento y el análisis de la realidad laboral, dicho taller ha sido denominado como Análisis Situacional del Trabajo<sup>12</sup>; y el segundo proceso, tiene como propósito la integración de la información obtenida en cada uno de los talleres que se llevan a cabo de manera local en cada una de las universidades, para lograr obtener las competencias que servirán de insumo para el proceso de diseño curricular. Ambos procesos tienen lógicas particulares, además de contar con la participación de actores distintos, los cuales juegan diferentes roles en el proceso de formación de los TSU.

El AST<sup>13</sup> es un taller que tiene como principal objetivo consultar a los empresarios de la región donde se ubica la universidad, tiene como antecedentes propuestas de instrumentos como el DACUM y el AMOD, los cuales han sido empleados por organismos como el CINTERFOR y el CONOCER. Un requisito preponderante, aunque no determinante, es que estos empresarios hayan empleado a egresados de la universidad tecnológica, en este caso de la carrera de Administración y Evaluación de Proyectos (AyEP). Con la intención de actualizar el programa educativo hacia el enfoque por competencias, el taller AST se reprodujo en las doce universidades que imparten esa carrera.

La implementación del taller en las universidades tecnológicas atiende a los señalamientos realizados por diversos autores (Barnett, 2010; Jacinto y Gallart, 1998), quienes plantean que las competencias que deben incorporarse a los planes de estudio deben provenir del análisis de la realidad laboral.

<sup>12</sup> El DACUM, AMOD y AST, son herramientas utilizadas para el desarrollo de Normas Técnicas de Competencia Laboral, y que permiten recuperar y organizar información para el diseño de programas educativos

<sup>13</sup> En ambos casos se reportaron dificultades para la realización del taller, así como la participación de cierto tipo de empresarios en los mismos, por lo que se tuvieron que repetir en, por lo menos, dos ocasiones. Cabe señalar, que para la actualización de los programas educativos, el AST se replica en cada una de las universidades del subsistema que ofrece el mismo.

Derivado de este supuesto, se busca que la participación de los empresarios sea lo más amplia posible, a fin de contar con información que permita el acercamiento a la realidad laboral desde diferentes perspectivas, necesidades y propuestas de cómo llevar a cabo el trabajo y cómo organizarlo. Para ello, se pretende una participación amplia y representativa de los diferentes tipos, tamaños y giros de las empresas de la región, por lo que inicialmente se selecciona una muestra estadísticamente representativa de empresarios de los sectores económicos predominantes. Para la Universidad A, se esperaba una participación en mayor medida de organismos gubernamentales y privados que otorgan crédito a la micro y pequeña empresa dedicadas a proyectos productivos de tipo agroindustrial, y para la Universidad B, se esperaba la participación de organismos preferentemente relacionados al sector turismo. Sin embargo, de acuerdo con lo reportado por directivos de ambas universidades, muy pocos empresarios y representantes de los organismos e instituciones invitados respondieron a la convocatoria para llevar a cabo el taller AST (la participación sugerida requiere por lo menos 12 participantes o empresarios), por lo que los preparativos e intentos por llevarlo a cabo se repitieron en cuando menos dos ocasiones.

Los problemas reportados por los directivos de las universidades obligaron a realizar el taller con la participación de conocidos y amigos de los docentes y directores de carrera, lo cual es una limitante, ya que, a pesar de que los asistentes provengan del sector económico preponderante en la región, no es posible valorar la complejidad y naturaleza de las empresas de la región de acuerdo a su tamaño, giro y sector, y se dificulta la identificación de la especificidad técnica que requieren los procesos de trabajo en cada una de ellas (Ibarrola, 2010).

Una vez que se logra la participación necesaria para llevarlo a cabo, el taller inicia con una actividad denominada lluvia de ideas, la cual consiste en describir las tareas que realizan los egresados en sus puestos de trabajo; para ello se utilizan notas en las cuales se describen las tareas que lleva a cabo un TSU en su puesto de trabajo a través de un verbo y un complemento, por ejemplo, “elaborar nomina”, “pagar a proveedores”, “contratar personal”, “gestionar recursos”. Este ejercicio favorece la identificación de tareas discretas, que son observables, repetitivas, medibles y cuantificables. Una vez que se han identificado las tareas bajo este esquema, en colaboración con los empresarios, se procede a agruparlas por afinidad de forma que un conjunto de ellas permitan el logro de una función, una vez agrupadas, deben ser ordenadas de manera secuenciada. Cada conjunto de tareas deben ser nombradas a través de un verbo y un complemento, por ejemplo, “Gestionar los recursos humanos de la empresa”, “Elaborar los estados financieros”, y no puede haber menos de cinco, ni más de siete funciones. El resultado de esta primera etapa es la matriz de funciones y tareas. El tipo de funciones y tareas obtenidas aquí, resulta contrario a lo que Ulrich (2003) señala, al sugerir que las tareas y acciones llevadas a cabo por trabajadores altamente calificados, como son los Técnicos Superiores Universitarios, tienden a ser poco precisas, no repetitivas, y no se encuentran limitadas a espacios y tiempos determi-

nados. Tal inconsistencia entre lo señalado por Ulrich y los productos del taller, se debe a tres factores: 1) los TSU son contratados para realizar actividades requeridas por los negocios locales, las cuales están por debajo de las funciones para las cuales han sido capacitados; 2) no existe claridad respecto a los alcances de la formación del TSU, al momento en el que se insertan en el mercado laboral; y 3) el ejercicio obliga a la identificación de tareas discretas, repetitivas, y acotadas en el tiempo y el espacio.

Una vez que se cuenta con los resultados obtenidos en la réplica del taller, en cada una de las universidades, la siguiente etapa es la integración de los resultados obtenidos en los distintos talleres locales, en un agregado general. En esta instancia ya no se cuenta con la participación de los empresarios, el ejercicio es llevado a cabo por los directores de carrera y funcionarios de la CGUT. El principal objetivo es el análisis de las matrices de funciones para obtener las competencias que serán incorporadas a los programas educativos. La actividad principal de esta etapa es la integración de las funciones, de forma que sólo queden dos o tres funciones con sus respectivos listados de tareas. Cada una de las funciones debe ser redactada bajo la siguiente estructura: un verbo en infinitivo, un objeto sobre el que recae la acción del verbo, y un complemento en donde se detalle el cómo y para qué de la acción: por ejemplo, “Definir la localización del proyecto con base en un análisis de los factores condicionantes del medio, para asegurar la operatividad del proyecto”, “Definir el tamaño óptimo del proyecto conforme a la demanda detectada, tecnología disponible, disponibilidad de materia prima y recursos humanos e impacto ambiental, para establecer los requerimientos de inversión y costos de operación”. Esta estructura gramatical, es similar a la empleada en la redacción de la enseñanza por objetivos, la cual se sostiene en base a la teoría conductual.

En el proceso de integración de los AST locales en uno general, que sea representativo del subsistema, identificamos dos premisas sobre las cuales se sustenta esta actividad. La primera es que los directores de carrera cuentan con la experiencia profesional necesaria para identificar y definir las especificidades técnicas de las tareas a realizar por un profesionalista, y la segunda, que existe una relación directa y lineal entre las profesiones enseñadas en la universidad y las ocupaciones desempeñadas en el mundo laboral. Sobre ambos supuestos cabe resaltar algunas observaciones, primero, considerar que las funciones que durante varios años han desempeñado los directores de carrera, los han distanciado de la experiencia profesional directa, ya que al estar inmersos en actividades docentes, su experiencia laboral previa al ingreso a la universidad no garantiza la vigencia de sus conocimientos sobre la especificidad técnica que se requiere para diversas actividades. En segundo término, no se consideran las características fundamentales que definen la complejidad de las tareas que los egresados puedan desarrollar, en distintos contextos y momentos, ya que un profesionalista puede llegar a desempeñar diversas ocupaciones, o por el contrario, profesionalistas con distintos perfiles pueden desempeñar una misma función (Jim Allen, Ger y Rolf, 2003).

Una observación final a este proceso de integración es la pérdida de la especificidad en las tareas que desarrollan los egresados en empresas de diferentes sectores económicos, tipos y tamaños. Hay que recordar que en la universidad A participaron empresas u organismos que otorgan créditos a proyectos productivos, y en la universidad B, participaron empresas orientadas preferentemente al sector servicios, y en particular, al sector turístico. Dicha especificidad se pierde durante este proceso de integración, ya que se busca definir competencias y tareas de aplicación general, dejando de lado tareas específicas por sector económico. Hasta el momento en que se realizó el trabajo de campo, las competencias definidas para el programa de AyEP fueron:

1. Formular proyectos y programas de inversión y/o mejora a través de un análisis estratégico del entorno y mediante la aplicación de técnicas y métodos, para atender las necesidades del cliente y del desarrollo y crecimiento, económico y social, de la región.
2. Evaluar proyectos y programas de inversión y/o mejora utilizando instrumentos e indicadores, para determinar la viabilidad y/o rentabilidad del proyecto.
3. Administrar proyectos y programas de inversión y/o mejora utilizando las metodologías aplicables, para lograr su implementación y operación exitosa.

Una vez definidas las competencias que serán integradas al programa educativo, inicia el segundo gran proceso del diseño curricular: el análisis y desagregación de dichas competencias por medio de la técnica denominada “análisis funcional”, que consiste en factorizar un comportamiento complejo (la competencia) en elementos o comportamientos más simples (unidades de competencias y capacidades). Para ello se siguen dos reglas básicas: la primera señala que cada competencia tiene cuando menos dos unidades de competencia, y cada unidad de competencia, cuando menos, dos capacidades; la segunda indica que las unidades de competencia en su conjunto deben propiciar el logro de las competencias, o el conjunto de capacidades, debe permitir el logro de la unidad de competencia. La realización de este ejercicio se debe llevar a cabo considerando la misma estructura gramatical para la redacción de las funciones, por lo que las competencias, las unidades de competencia y las capacidades se redactan contemplando un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción del verbo, y un complemento en el cual se indique el cómo y para qué se realiza esta acción. Este ejercicio se instrumenta en lo que se ha denominado matriz de competencias, en la que se definen y describen, tanto las tareas y habilidades que debe aprender un alumno durante su proceso de formación, como el tipo de evidencias, y sus características, con las cuales se demuestran los aprendizajes logrados.

Un punto que nos interesa destacar, es que el análisis funcional fue una técnica empleada por B. F. Skinner en sus trabajos con ratas y pichones, a través de la cual analizaba el comportamiento de estos animales dentro de su caja experimental, lo que le permitía identificar objetos de observación discretos, y a partir de sus mediciones y variaciones, establecer condiciones

y parámetros de cambio en las etapas experimentales de sus investigaciones. Los principios sobre los que se sustenta dicha técnica son: a) en la descripción del comportamiento no se infieren procesos mentales, por lo que el comportamiento de los organismos (incluyendo al ser humano) debe ser descrito en términos observables, cuantificables y evaluables; b) el comportamiento, en el caso del ser humano, puede ser inferido a través de técnicas indirectas como entrevistas o cuestionarios; c) el sentido y significado del comportamiento se da a partir de las condiciones contextuales en las cuales este ocurre.

La aplicación más conocida en el ámbito educativo de esta técnica es la “Enseñanza Programada”, la cual parte del supuesto de que la información que debe ser aprendida puede ser presentada secuencialmente según la lógica de dificultad creciente, por lo que es necesario definir el objetivo final de aprendizaje que refiera a un tipo de comportamiento, ello con el propósito de ir identificando comportamientos más sencillos que puedan ir creciendo en complejidad, por lo que el avance en el proceso de aprendizaje es individualizado y debe ser constantemente evaluado a partir de mediciones de comportamientos cuantificables. La matriz de contingencias que emplean las universidades tecnológicas para analizar y descomponer las competencias obtenidas del tratamiento de la información obtenida de la consulta a empresarios a través del taller AST, en formas de comportamiento más sencillo, como son las unidades de competencia y las capacidades, parte de la misma lógica que la enseñanza programada; es decir, descomponer un comportamiento complejo en comportamientos más simples. El resultado es que se describen comportamientos discretos, observables, medibles y cuantificables que permitan establecer criterios de desempeño para valorar si el comportamiento de los estudiantes es competente o no. En la Figura 1 se presente un ejemplo de una matriz de competencias desarrollada a partir de la herramienta del análisis funcional:

La última etapa del diseño curricular por competencias tuvo tres momentos, el primero de ellos consistió en la definición de temas de disciplinas que, de acuerdo con los participantes (docentes de las universidades y directivos de la coordinación), son necesarios para el aprendizaje y dominio de las competencias y capacidades desglosadas en la matriz de competencias; el segundo es la agrupación de estos temas por afinidad disciplinaria o campos profesionales tradicionales como la administración, contaduría, ventas, independientemente de la capacidad o competencia a la que pudieran contribuir, teniendo con ello bloques o conjuntos de temas que inicialmente son las primeras propuestas de asignaturas; en la Figura 2, se muestra la matriz de competencias con el desglose de los contenidos disciplinarios.

El tercer momento consiste en nombrar, ordenar y ajustar los bloques de temas en la malla curricular de acuerdo a las lógicas de la disciplina o campos profesionales, y los lineamientos marcados por el modelo educativo en relación a las características de los programas en este tipo de instituciones. Aquí se expresan restricciones estructurales al diseño curricular como las siguientes: los programas no pueden durar más de seis cuatrimestres; cada

cuatrimestre tiene una duración de 525 horas; se tienen asignaturas de 45, 70 y 90 horas; en el programa completo se deben considerar cinco asignaturas para el aprendizaje del idioma inglés y dos asignaturas para la Formación Sociocultural, además de que las asignaturas deben comprender cuatro áreas, Lenguajes y Métodos, Formación Sociocultural, Ciencias Básicas y Conocimientos Técnicos.

Esta forma de concluir el proceso de diseño curricular permite observar que los esfuerzos anteriores por acercarse a la realidad laboral, se diluyen en cada una de las etapas, para terminar de vuelta a las formas en que están organizados los programas educativos, bajo la lógica de la disciplina y en la enseñanza por objetivos, todo ello dentro del marco normativo y regulatorio que tiene la institución para el diseño de programas educativos; la justificación dada por diferentes entrevistados fue que el logro de los “competencias definidas desde la matriz de competencias se dará una vez que los estudiantes hayan cursado ciertos bloques de asignaturas”, es decir, a partir del aprendizaje teórico y práctico de ciertos contenidos, más ligados a las funciones y tareas que a las competencias. El siguiente comentario dado por un funcionario de la CGUT resume el proceso: “la pregunta clave en el enfoque por competencias es preguntarse ¿qué debe saber un TSU para dominar y ejecutar determinadas funciones y tareas en sus puestos de trabajo?”. El comentario también expresa claramente lo que ya se desprende de los documentos oficiales de las UUTT: no existe una comprensión ni definición institucional del concepto de competencias.

## Conclusiones

---

Este artículo constituye un análisis de uno de los momentos más importantes descubiertos durante el trabajo de campo, que permite identificar la manera como se lleva a cabo el proceso de actualización curricular de la oferta educativa de las universidades tecnológicas bajo un enfoque por competencias. El texto permite llegar a cuatro conclusiones: La primera apunta a que el gobierno federal al establecer que el diseño curricular de los programas educativos de los Institutos Tecnológicos, las Universidades Tecnológicas y las Universidades Politécnicas sea por competencias, ha aceptado políticas públicas definidas por organismos internacionales como son el caso del CINTERFOR y la UNESCO, quienes impulsan el desarrollo de un curriculum por competencias como la mejor manera de lograr que los jóvenes se incorporen eficientemente a los mercados de trabajo (Mertens, 2000).

En el caso de las universidades tecnológicas y derivado del trabajo con docentes y directivos, se observa la ausencia de un debate alrededor de esta política, del diseño de los programas educativos por competencias, y se asume el supuesto de que es un concepto útil para acercarse a la realidad laboral y con ello garantizar la pertinencia de los contenidos de planes de estudio, al punto de no cuestionar la ausencia de una postura y definición explícita acerca de lo que estas universidades deberán entender por competencias.

Desde la perspectiva de las autoridades de las universidades tecnológicas esta política cumple con dos propósitos fundamentales para este tipo de instituciones, por un lado, acercarlas a las necesidades de formación requeridas por los mercados de trabajo, y por otro, servir como un medio para mejorar la calidad de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos planteamientos se alinean con argumentos a favor de la formación por competencias, de autores como Tobón, 2006 y Barnett, 2010, quienes destacan que el enfoque por competencias favorece que los programas educativos sean relevantes y estén vinculados a los requerimientos del mercado laboral, estableciendo una relación cercana entre los empleadores y demás actores del sector educativo e industrial.

La segunda conclusión está relacionada con uno de los principales supuestos a favor de incorporar el concepto de competencias en los procesos de formación de las universidades tecnológicas: favorecer la relevancia de los programas educativos a partir de la identificación de los requerimientos y necesidades de los mercados de trabajo estableciendo una relación cercana entre empleadores y partes interesadas del sector educativo e industrial. Para el logro de este propósito, Coll (1991) señala que un proyecto educativo parte del supuesto de que hay ciertas actividades en el desarrollo de las personas, que son importantes dentro de un marco cultural y económico, las cuales se pueden lograr a partir de actividades de enseñanza planeadas con este fin, desde la propia institución educativa. Este supuesto exige identificar las capacidades que los alumnos universitarios deben aprender y adquirir para incorporarse a un entorno económico que se caracteriza por ser dinámico y cambiante (Estévez, et al., 2003).

En el caso de los mecanismos y procesos implementados por las universidades tecnológicas se observaron serios problemas y limitaciones metodológicas al momento de recuperar dicha información: a) la falta de respuesta de los empresarios que inicialmente fueron seleccionados a partir de mecanismos estadísticos para conformar muestras poblacionales para participar en los talleres organizados por las universidades, lo cual obligó a la realización de varios intentos para llevarlos a cabo, y finalmente, terminaron participando empresarios que son amigos de los docentes o de los directivos de la universidad; y b) debido al empleo de herramientas que están diseñadas bajo la lógica del análisis funcional, durante los talleres con empresarios solamente se identificaron tareas que son discretas, acotadas en tiempo y espacio, repetitivas y evaluables. Al no existir participación de las empresas que conformaron la muestra seleccionada inicialmente, no se puede afirmar que la información obtenida sea representativa de las empresas ubicadas en la región de influencia de la universidad, y por tanto, que permita identificar el universo de actividades y funciones que pudieran desempeñar los Técnicos Superiores Universitarios (TSU). En lo que se refiere a la segunda problemática, de acuerdo con Ulrich, las tareas que deben desarrollar los profesionales altamente calificados difícilmente son acotadas en tiempo y espacio, y no son repetitivas, lo cual cuestiona de inicio, tanto la herramienta empleada para la consulta, como la información obtenida a través de la misma durante

los talleres. Ambas problemáticas, sin duda, sesgan la información obtenida, dificultando con ello la valoración del tipo de trabajo y la forma de llevarlo a cabo por parte de un TSU. Partiendo de estos hallazgos, el supuesto de algunos autores (Posada, 2002), acerca de que el concepto de competencia permite la recuperación y sistematización del lugar que alcanza el conocimiento en las transformaciones que han afectado el trabajo, tanto en su conceptualización, así como en las formas de llevarlo a cabo, organizarlo y gestionarlo, no se cumple debido a las limitaciones metodológicas y de instrumentación ya señaladas.

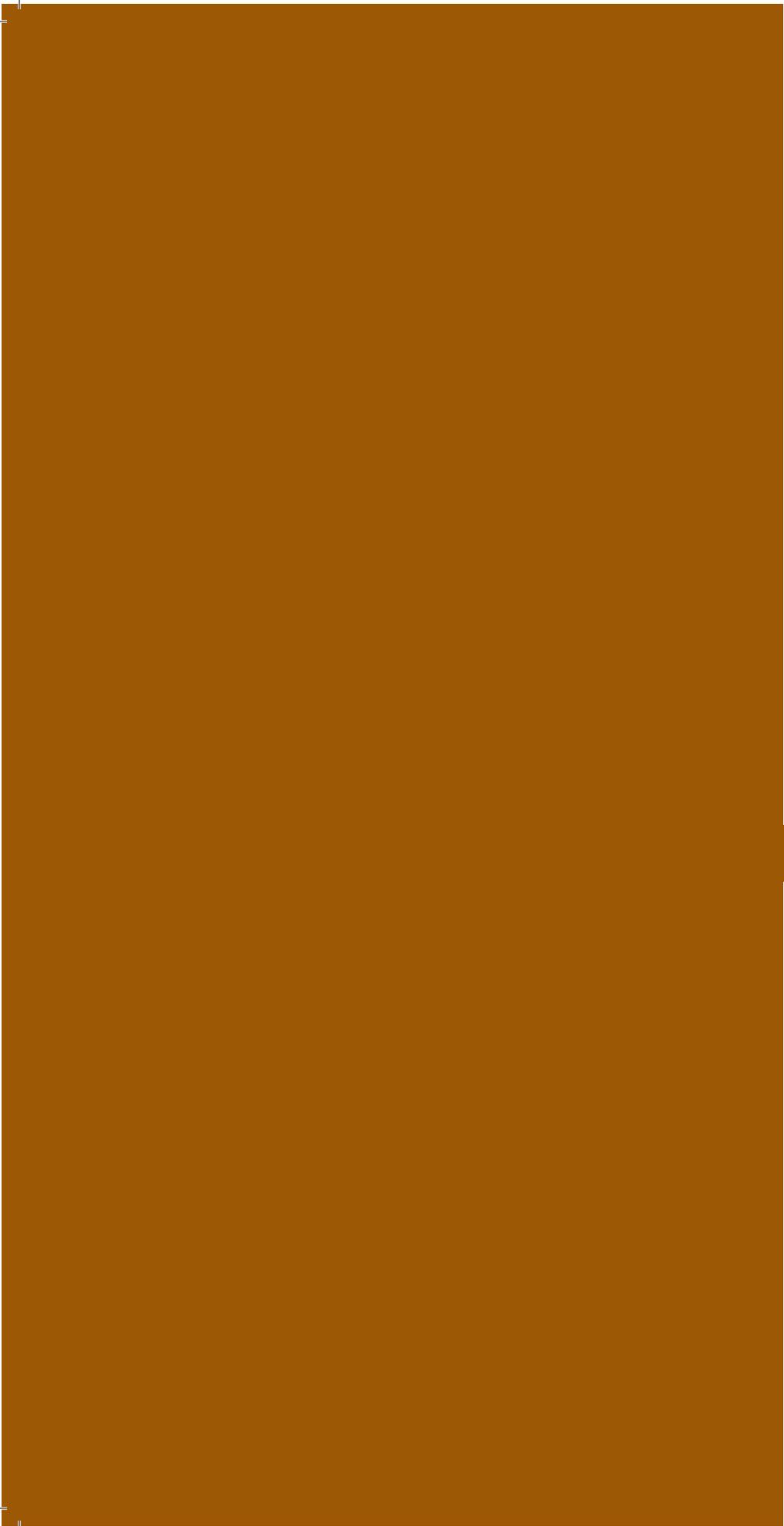
La tercera conclusión es que el proceso desarrollado por las universidades tecnológicas para la traducción de la información obtenida en los talleres de AST para su recuperación y uso en el desarrollo curricular, fue distorsionando y reducido de dos formas: a) a partir de las interpretaciones, expectativas, intereses y compromisos del personal académico de la CGUT, directores de carrera, docentes de tiempo completo y de asignatura, cada uno de ellos con participación en momentos y etapas diferentes del desarrollo curricular; y b) a partir de los mecanismos para el procesamiento de la información apoyados en la técnica conductual del análisis funcional, la presencia de diferentes lógicas para su concentración, organización y presentación, en particular la lógica de la disciplina (Ibarrola 2008), enmarcado todo ello por elementos normativos definidos desde el propio modelo educativo.

La cuarta conclusión se deriva de las anteriores: la ausencia de una definición explícita acerca de qué se debe entender por competencia, desde la posición de las universidades tecnológicas, y la aceptación de las políticas públicas, tanto del gobierno federal como de organismos internacionales, sobre la incorporación del concepto de competencias a los procesos de formación en este tipo de instituciones, sin cuestionamiento alguno, permite inferir que no se ha dado una reflexión acerca de las posibilidades de formar por competencias bajo un proceso de formación definido, desde el propio modelo educativo de las universidades tecnológicas; tampoco se han cuestionado las estructuras que estas instituciones han ido desarrollando para la formación de los TSU, a partir del uso de tiempos, espacios, formas de organización del conocimiento, estrategias, herramientas pedagógicas, formas de evaluación y certificación. Los resultados encontrados permiten afirmar que se requiere un replanteamiento de los procedimientos para identificar y hacer operativas las competencias, al igual que la formación de los actores institucionales en los paradigmas educativos y las teorías del aprendizaje más apropiadas a la potencialidad formativa de las competencias.

## Referencias

- Acosta A. (1998). *Cambio institucional y complejidad emergente de la Educación Superior en América Latina*. Perfiles Latinoamericanos 12. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México D. F. pp. 109-140.
- Alford, R. A. (1998). *The Craft of Inquiry. Theories, methods, evidence*. Oxford University Press. p.169.
- Alonso, L., Rodríguez C., y Nyssen J. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa entorno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Ed. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid, España. pp. 1-58.
- Barnett, C. (2010). *Clave para promover el desarrollo de habilidades y el conocimiento necesario para el mundo del trabajo y para avanzar en la agenda del desarrollo humano en nuestras naciones*. La Educación, Revista Digital, Organización de Estados Americanos, No. 144. pp. 1-3. Consultado el 30 de enero de 2013 en <http://www.educoas.org/portal/laeducación2010>
- Becker, G. (1984). *Human capital*. University of Chicago Press, Chicago, p. 412
- Castell, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI Editores. México D. F., p. 488.
- Catalano, A., Avolio, S., y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires, Argentina. BID / FOMIN, p. 225. Consultado el 4 de mayo de 2010 en [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/gestion\\_c/index.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/gestion_c/index.htm)
- Coll, C. S. (1991). *Psicología y currículum: Una aproximación a la Elaboración del Currículum Escolar*. Editorial Paidós Ibérica S. A. Barcelona, España, p. 177.
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas - Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense (2004). *La Evaluación Externa en las Universidades Tecnológicas. Un Medio Eficaz para la Rendición de Cuentas*. Informe y Recomendaciones 1996, 1999 y 2002. Noriega Editores. México, D. F., p. 48.
- De la Garza, E. (1999) "¿Fin del Trabajo o Trabajo sin Fin?". En Castillo J. J. *El Trabajo del Futuro*, Madrid, Editorial Complutense, pp. 13-40.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. La educación encierra un tesoro. El correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Dertouzos, M., Lester, R., y Solow, R. (1989). *Made in America. Regaining the productive edge*. Cambridge, Massachussets, London, England: The MIT Press, p. 346.
- Estévez, E. H., Acedo, L. D., Bojórquez, G., Corona, B., García, C., Guerrero, M. A., et al. (2003). "La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), pp. 27-56. Consultado el 23 de mayo de 2006 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-estevez.html>
- Flores, P. C. (2009). *Trayectoria del Modelo de las Universidades Tecnológicas en México (1991-2009)*. Serie Cuadernos de Trabajo, UNAM, México, D. F., pp. 1-76.
- Furlán, A. (1998). *Curriculum e Institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia, Michoacán, México.
- Ibarrola (2008). *Formación escolar para el trabajo: Posibilidades y límites*. Experiencias y enseñanzas del caso mexicano. Cinterfor, Montevideo, Uruguay, p.140.
- Ibarrola (2010). "Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional en América Latina un debate necesario". *La Educación, Revista Digital, Organización de Estados Americanos*, No. 144, pp. 1-29.
- Jacinto, C. y Gallart, M. A. (1998). "Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerable". Montevideo: CINTERFOR/OIT / Red latinoamericana de educación y trabajo, pp. 1-30.

- Jim Allen, Ger, R., y Rolf, V. V. (2003). "La medición de las competencias de los titulados superior". En: Vidal, G. J. (2003). Métodos de análisis laboral de los universitarios. Consejo de Coordinación Universitaria. Universidad de León. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales. Salamanca, España, pp. 31-54.
- Grossman, G. y Helpman, E. (1991). *Innovation and growth in the global economy*. Cambridge, Massachusetts. The MIT Press, p. 361.
- Mertens, L. (2000). "Sistema de competencia laboral. Modelos analíticos". En *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Uruguay, Cinterfor, p. 133.
- Mota, Q. A. (2008). "Competencias profesionales como eje articulador entre el ámbito laboral y el educativo: el caso de las universidades tecnológicas". *Ide@s CONCYTEG*. Año 3, Núm. 39, pp. 83-96.
- Miles, Matthew B. y Huberman, Michael, A. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications. London, New Delhi, pp. 1-40.
- Mungaray A. L. (2001). "La educación superior y el mercado de trabajo profesional". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 3, No. 1, 2001, pp. 54-66.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Grao. Barcelona, España, p. 159.
- Posada, R. A. (2002). "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos, para la educación, la ciencia y la cultura. pp. 1-33. Consultado el 30 de enero de 2013 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puesto de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Ed. Paidós, Barcelona, España, p. 68.
- Roe, R. (2003), "¿Qué hace competente a un psicólogo?", en: Papeles del Psicólogo, Revista del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, septiembre-diciembre, año/vol. 24, número 086, España. Madrid, pp. 1-12.
- Sacristán, G. J. y Pérez, G. A. (1991). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata, España, p. 448.
- Secretaría de Educación Pública (1991). *Universidad Tecnológica: Una nueva opción para la formación profesional a nivel superior*. México, D. F., p. 38.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Las universidades tecnológicas mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer*. México, D. F. p. 132.
- Shultz, T. (1968). "Valor económico de la educación. Formación del capital humano, inversión y desarrollo". En Ibarrola, M. (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. Ediciones El caballito. México, D. F.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Consultado el 4 de enero de 2010 en: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Villa Lever, L. y Flores Crespo, P. (2002). "Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología francesa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, Número 14, pp. 17-49.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and Methods*. Sage Publications. London, New Delhi, p. 170.
- Ulrich, T. (2003). "Aspectos Metodológicos de las encuestas a graduados universitarios". En: Vidal, G. J. (2003). Métodos de análisis laboral de los universitarios. Consejo de Coordinación Universitaria. Universidad de León. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales. Salamanca, España, pp. 15-30.
- Zuñiga, F. V. (2004). "Competencias clave y aprendizaje permanente" CINTERFOR, Herramientas para ir transformando 26, p. 181. Consultado el 30 de enero del 2013 en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/amplio/cinterfor/temas/complab/doc/index.htm>



# Ensayos



Ensayos

*El negocio universitario 'for profit' en América Latina*

CLAUDIO RAMA



# EL NEGOCIO UNIVERSITARIO "FOR-PROFIT" EN AMÉRICA LATINA

Claudio Rama\*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
ISSN: 0185-2760  
Vol. XLI (4), No. 164  
Octubre - Diciembre de 2012, pp. 59 - 95

\*Universidad de la Empresa (UDE), Uruguay,  
Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales,  
Doctor en Educación (UNESR), Doctor en Derecho  
(UBA), Posdoctorado (UNICAMP; UFF y UNESR),  
Especialidad: Educación superior. Correo e:  
claudiorama@gmail.com.

Ingreso: 31/08/12 • Aprobado: 03/12/12

## Resumen

---

La educación superior privada ha ingresado en casi toda la región en una nueva fase marcada por un cambio de la oferta en término de las instituciones, la lógica económica y los mercados a los cuales se orienta. El presente artículo sobre los negocios universitarios se focaliza en describir la irrupción de nuevas modalidades de la oferta presencial por parte de grupos internacionales o de universidades locales aliadas con dichos grupos.<sup>1</sup> El análisis se focaliza en identificar y describir los alcances de la dinámica *for profit* e internacional en la oferta universitaria latinoamericana, analizando tanto las características de los grupos internacionales como los marcos normativos de los distintos países que permiten esa oferta.

### Palabras clave:

- Acuerdos sociales
- Investigación científica
- Ciencia
- Metodología

## Abstract

---

Private Higher Education has joined a new phase marked by institutions orientation changes about economic logic terms and markets offer -in almost the whole region-. The present article about university business is focused on describing the irruption of new attending modalities offer by international groups or local universities allied with them. The analysis is focused on identifying and describing the dynamics scopes for profit and in the Latin-American universities offer, analyzing the characteristics of the international groups and the normative frames of the different countries that allow this offer.

### Key words:

- Social agreements
- Scientific research
- Science
- Methodology

---

<sup>1</sup> Hay otra presencia internacional en la región dada por ofertas transfronterizas de origen americano en los países angloparlantes del Caribe con algunos niveles de apoyos presenciales que no son objeto de este análisis. Al respecto véase Didou, Silvie (2005). Internacionalización de la educación superior en América Latina. México: ANUIES-IESALC.

## La educación superior privada en América Latina

La prestación del sector privado en la provisión de servicios educativos ha estado en la génesis de la educación superior en América Latina pero recién en los 70 del siglo pasado volvió a adquirir protagonismo y contribuyó a conformar el modelo dual público – privado que caracteriza a la región. Ese crecimiento de la prestación privada se produjo con diversas intensidades en los distintos mercados educativos, siendo uno de los elementos característicos la oferta a través de proveedores, en general de nuevas universidades no religiosas sin fines de lucro, gestionadas por grupos laicos o empresarios individuales que se focalizaron en un tipo de estudiante que por diversos motivos no accedía anteriormente a la educación terciaria pública.

Tradicionalmente la oferta privada de educación superior en la región se focalizaba en sectores de elites a través de instituciones de orientación religiosa sin fines de lucro, que cubrían demandas que no eran atendidas por la oferta pública. A medida que las demandas de acceso fueron aumentando, y ante las limitaciones de recursos presupuestales, políticas de calidad o marcos normativos, las universidades públicas establecieron mecanismos selectivos de acceso, que en general tendieron a elitizar socialmente dichas instituciones en un contexto de demanda de acceso de nuevos sectores, lo cual a su vez creó una demanda excedente que, en parte, fue cubierta por la irrupción de un sector privado diferenciado y orientado a esos nichos de mercado y con un mayor perfil comercial. Bajo estas restricciones, la oferta privada se perfiló en absorber las demandas de aquellos que no lograban acceder o ser retenidos en las universidades estatales, y que en general tenían menores niveles de capital cultural, en tanto la selección era académica

Así, en aquel contexto el aumento del nivel de cobertura en cantidad y calidad fue posible de cubrir mediante un modelo dual público-privado y no exclusivamente mediante el gasto público. Se consideró entonces en algunos países que en tanto una parte de los beneficios dominantes de la educación superior eran privados, esos estudiantes debían aportar en su financiamiento, pero tales políticas, dominantes en Europa y USA, no se desarrollaron en la región con la excepción de Chile.<sup>2</sup> Con ello las restricciones de las instituciones de educación superior pública aumentaron y la matrícula privada creció en la región en forma superior a cualquier parte del mundo.

Sin embargo, en los últimos años se han sentado las bases de una nueva fase de la educación superior privada en la región, en el marco de un nuevo paradigma de revalorización de la educación como un bien público que se expresa en el aumento de los recursos del Estado y por ende de la oferta pública y la introducción de regulaciones y controles de calidad sobre la educación privada. Ante estos cambios, la oferta universitaria privada está frente a un

<sup>2</sup> El caso chileno demuestra que el cobro de la matrícula por el sector público en similar intensidad al sector privado, no detuvo la expansión privada, sino que lo determinante fue su absorción de la demanda excedente a partir de los niveles de selección de los cupos y demás restricciones, junto al aporte financiero público.

nuevo escenario competitivo derivado del aumento los costos por mayores exigencias de calidad y de mayor oferta pública en condiciones de gratuidad.

Históricamente la dinámica del funcionamiento de la universidad privada ha estado asociada con las características de la oferta pública, sus niveles de calidad, los sectores sociales y regiones que cubre y fundamentalmente con sus sistemas de selección de estudiantes. En tal sentido, la oferta privada tiende a cubrir nichos de demandas que no satisfacen las instituciones públicas y está sujeta a las propias evoluciones y cambios de la política pública en materia de educación superior, dado su perfil generalizado de oferta gratuita. Ello en tanto en condiciones de igualdad de la oferta, las personas tienden a seleccionar aquella más barata y por ende, la educación privada financiada por el pago de una matrícula siempre se estructurará sobre la base de su selección competitiva de estudiantes frente a una oferta pública que en la región es, predominantemente, de casi o total gratuidad.

Las variables de ajuste y determinantes del gasto de las familias en educación superior giran entonces alrededor del tipo y la diversidad de las ofertas disciplinarias, los criterios de selección o la calidad dada por el valor de las certificaciones, como mecanismos competitivos frente al sector público. Las variables dominantes de la oferta privada tendrán que ser entonces el fácil acceso, su mejor localización, el nivel de la calidad y la pertinencia, la pertenencia a grupos sociales específicos, u otras ventajas competitivas distintas al precio.<sup>3</sup> Sin duda, la competencia frente a una oferta gratuita finalmente está condicionada a la comparación de las tasas de retornos esperadas entre ambos niveles de formación profesional, si hubiese información pertinente y los agentes fueran racionales (Rama, Claudio (2010); San Segundo, Jesús (2001); Villa Arcilla, Leonardo (2001). Pero más allá de estas determinantes, se constata que en el nuevo escenario de educación superior irrumpen nuevos componentes como la creciente presencia de grupos internacionales y de una dinámica *for profit*, como expresiones también, en un contexto internacional particular, de los nuevos niveles de competencia en los mercados universitarios, en tanto contribuyen a obtener escalas, inversiones y lógicas de gestión que pueden responder más eficientemente a los nuevos entornos competitivos de la política pública.

En este artículo revisaremos el contexto de la nueva fase de la educación superior privada en América Latina, identificaremos las distintas lógicas *for profit* y *non profit* del sector privado en la educación, describiremos a los grupos económicos internacionales con más presencia en el mercado universitario en la región, junto con los marcos institucionales que permiten la inversión *for profit*, y señalaremos algunas conclusiones y tendencias sobre el negocio universitario en la región.

<sup>3</sup> Algunos estudios muestran que el precio es un factor competitivo muy reducido de las instituciones educativas. Osvaldo Paes de Brito. 2012

## El contexto de la nueva fase de la educación superior privada en América Latina

La educación superior *for profit*, de beneficio o de lucro es una realidad reciente en América Latina que se focaliza en más del 65% de la región, más allá de que en todos los países hay dinámicas comerciales, alianzas económicas con lógicas de beneficios, de contratación o terciarización con sociedades anónimas e inclusive venta de sus participaciones por parte los propietarios de las asociaciones civiles o fundaciones. La dinámica *for profit* es una de las nuevas expresiones de la mercantilización y de la internacionalización de la educación superior que ha sido poco analizada, a pesar de que en algunos países se está constituyendo en el sector universitario más dinámico en términos de crecimiento de la matrícula y de las inversiones. Ella se constituye en uno de los componentes de la nueva fase de la educación superior en la región marcada por crecientes regulaciones de calidad, concentración de la matrícula privada, grupos internacionales y expansión de la oferta pública en un contexto expansivo de las economías (Rama, 2012). En los últimos años además este sector ha sido alrededor del cual se ha posicionado la dinámica política nacional y no sólo universitaria, tanto derivado de los intentos de impulsar ese marco legal para incentivar inversiones educativas como se propuso en Colombia, como para rechazar esas posibilidades y aumentar la oferta gratuita como está siendo actualmente debatido en las calles de Chile.

La educación *for profit* en la región es una derivación del avance de las lógicas mercantiles, de la firma de tratados de libre comercio con Estados Unidos, de marcos normativos establecidos en la década del 90 y de una dinámica económica más competitiva en tanto en toda la región donde existen sistemas de gestión a través de sociedades anónimas con fines de lucro, estas instituciones han crecido y ocupado porciones de mercado mayores a las de las instituciones basadas en otras formas de gestión sin fines de lucro.

Asociado a la educación *for profit* se verifica además el ingreso de varios grupos internacionales a través de la adquisición de universidades locales desde inicios de la década pasada y con más intensidad en el último lustro. El ingreso de estos nuevos proveedores son parte de la creciente internacionalización de los procesos educativos y que al tiempo están creando amplias tensiones en tanto las dinámicas tradicionales universitarias eran casi exclusivamente locales.<sup>4</sup> La tensión es también una derivación de la mayor presión competitiva interinstitucional, en tanto se constata que los grupos internacionales y la lógica *for profit* alcanzan elevados niveles de rentabilidad sobre sus inversiones, tienen mayor capacidad de movilizar recursos y de invertir,

<sup>4</sup> En la década pasada las universidades públicas y muchas privadas exigieron a los gobiernos de la región que no incluyeran el rubro de educación en las negociaciones de la Organización Mundial del Comercio. En Argentina, se ha presentado un proyecto de Ley (2011) para limitar y regular el ingreso de universidades extranjeras al país, que entre otras cosas plantea que no pueden ser "for profit" en su país de origen y que deben establecer alianzas documentadas y autorizadas con las instituciones locales.

una relación costo-calidad más eficiente e introducen modelos educativos más innovadores.<sup>5</sup> También para otros analistas simplifican los procesos educativos a competencias laborales, estandarizan los procesos de enseñanza y reducen la capacidad crítica de pensamiento.

Junto a la internacionalización tradicional definida anteriormente como cooperación, se ha asistido en la década pasada al ingreso de nuevos proveedores expresados en grupos empresariales externos orientados fundamentalmente a ofertar educación en forma presencial a través de instituciones *for profit* en la región y cuya procedencia dominante es desde los Estados Unidos. Allí, este marco de gestión ha facilitado la creación de grandes grupos universitarios con una creciente porción del mercado de educación privada terciaria, que ha facilitado sus procesos de internacionalización hacia los distintos mercados latinoamericanos, a pesar de las críticas a sus cuestionables modelos de gestión y algunas prácticas de admisión y financiamiento cuestionables.<sup>6</sup> Además, la educación *for profit* se ha incorporado también en las legislaciones de otros países desarrollados, entre los cuales Japón e Inglaterra en el 2004 y Canadá en el 2005, con lo que se están conformando mercados cada vez más competitivos bajo estas modalidades a escala global. Muchos de ellos cotizan en bolsa de donde provienen parte de las fuentes financieras de sus inversiones y adquisiciones locales.

Sin embargo, es necesario destacar que la dinámica *for profit* se puede localizar tanto en los países donde hay marcos normativos que permiten el funcionamiento de las universidades bajo sociedades anónimas como también donde se imponen las figuras de fundaciones o asociaciones civiles como marco de gestión institucional. Aunque en ambos casos se producen amplios sistemas de terciarización y subcontratación de servicios educativos o de apoyo, en los últimos estas figuras empresariales son además el mecanismo para transferir beneficios, tal como es analizado en el presente ensayo en el caso de Chile. Sin embargo, también es necesario destacar que en la región se han detectado inclusive casos donde las universidades religiosas transfieren a sus órdenes y congregaciones parte de los beneficios de su gestión.<sup>7</sup>

Todo lo anterior torna difícil identificar el mercado y la dimensión real de la educación *for profit* en la región y muestran el riesgo de reducirla a los países e instituciones que funcionan bajo sociedades anónimas. Sin embar-

<sup>5</sup> El Grupo Laureate por ejemplo en la región tiene enfoque por competencia curricular, fuerte acento e asignaturas informáticas, inglés, programas de movilidad estudiantil al interior del grupo, sistema tutorial de seguimiento estudiantil, sistemas estandarizados de recursos de aprendizaje y apoyo en plataformas digitales al proceso de enseñanza, o el Grupo Kroton por ejemplo de Brasil, que además apoya a los docentes con repositorios de preguntas para las evaluaciones, sistemas estandarizados de los sistemas de evaluación y apoyo al aprendizaje con especialistas curriculares.

<sup>6</sup> United States Senate/Committee on Health, Education, Labor, and Pensions (2012).

<sup>7</sup> En Colombia hubo un fuerte litigio público entre los montos que transfería la Universidad de San Buenaventura en Cali a la orden de los franciscanos por concepto del uso de los terrenos o de la dependencia de la congregación. En muchas universidades los grupos religiosos viven en residencias de la universidad. En otros, estas pagan religiosos que realizan tareas misionales en otros niveles educativos. En tanto las utilidades no se reinvierten sino que se transfieren a los propietarios de las instituciones y a otras actividades externas, se está ante dinámicas con fines de lucro. En algunos países las universidades están entre las fuentes de recursos más importantes de algunos de los grupos religiosos cada vez más diversos y pequeños relativamente.

go, es de destacar que los datos parciales en los países donde tal tipología institucional es legal, permiten constatar la existencia de un alto corrimiento de la dinámica institucional desde las universidades sin fines de lucro de gestión familiar o corporativa, hacia su funcionamiento con marcos que permiten fines de lucro, lo cual está dando como resultado un aumento del porcentaje de matrícula que estas cubren. Salvo las universidades religiosas y algunas de elite, en general se constata que una alta cantidad de instituciones, total o parcialmente han ido pasando su gestión –o una parte de su facturación– a través de sociedades anónimas, como mecanismo dominante para transferir dividendos.<sup>8</sup> Así, mientras que el porcentaje de la matrícula privada no se alterado significativamente en la década, si ha habido, al interior de la educación privada, un aumento de la incidencia de la educación *for profit*.

## Las distintas lógicas *for profit* y *non profit* del sector privado en la educación

La gestión privada de las instituciones de educación superior se puede diferenciar entre *for profit* y *non profit*. La primera se expresa en una dinámica orientada al lucro y donde del total de utilidades obtenidas por la actividad económica de las universidades, si bien una parte es reinvertida normalmente en el funcionamiento y el crecimiento de la institución, otra parte se transforma en ganancia directa para sus dueños a través del pago de dividendos. Tal realidad se produce cuando los marcos normativos permiten gestionar las instituciones a través de sociedades anónimas. En tales casos la política tributaria (nivel impositivo o desgravaciones) se constituye también en un instrumento de la política educativa. Sin embargo, en muchos casos la obtención de beneficios se puede realizar no sólo directa y legalmente a través de una gestión mediante sociedades anónimas, sino en forma indirecta a través de asociaciones civiles o fundaciones, las cuales aunque formalmente no están orientadas al lucro, a través de su giro comercial desarrollan mecanismos que permiten transferir a terceros parte de las utilidades vía precios mediante negocios de coparticipación, acuerdos a resultados o contratación de servicios. Las prácticas a través de las cuales se posibilita la creación y distribución de utilidades con terceros se pueden dar en muchas de las actividades de la gestión de las instituciones de educación superior tales como por ejemplo el desarrollo de empresas médico-clínicas; el establecimiento de fundaciones y sociedades *ad hoc* para tener un mayor margen de maniobra; el ofrecimiento de programas de capacitación a empresas; la contratación de

<sup>8</sup> Perú ha sido el caso más notorio de este proceso de transformaciones, el cual allí fue además incentivado por otro marco normativo que estableció una diferente lógica de distribución del poder entre ambos tipos de instituciones. Mientras que en las instituciones sin fines de lucro, los rectores no pueden eternizarse en los cargos y debe ser el claustro el que elija a las autoridades, las que funcionan bajo el marco de sociedades anónimas, los rectores, en tanto propietarios, pueden estar permanentemente en los cargos. Tal marco contribuyó a separar más radicalmente las instituciones privadas de educación superior orientadas al lucro de las instituciones públicas pero de gestión privada.

proyectos con el Estado; la administración de canales de televisión, radios, editoriales y laboratorios; la organización de parques tecnológicos; el suministro de asesorías expertas y estudios o inclusive la coparticipación con equipos docentes, centros de investigación o instituciones para ofertar cursos de todo tipo. (Brunner, José Joaquín, 2012)

En las instituciones universitarias sin fines de lucro, la totalidad de las utilidades generadas por la actividad deben ser reinvertidas en su mismo proyecto educativo donde fueron generadas, y por lo tanto sin una distribución de las ganancias entre los miembros de la sociedad jurídica que la dirige. Sin embargo en muchos casos ellas participan en negocios con terceros en los cuales la lógica se basa en la obtención de beneficios y su distribución que hace complejo delimitar claramente las fronteras del lucro. En la medida que el marco legal se ha ido modificando en algunos países, la lógica *for profit* se ha ido visualizando más ampliamente.

Jurídicamente en la región, en varios países se han introducido en los últimos años la posibilidad de funcionar como sociedades anónimas, lo cual ha ido diferenciando más claramente a las instituciones e inclusive develando una realidad que ya existía previamente al establecimiento de estos nuevos marcos normativos en varios países. Como se ve en el cuadro a continuación, en los países donde el marco normativo permite el funcionamiento como sociedades anónimas, la participación privada, no ponderada, es del orden del 50,3%, mientras que donde la participación no permite funcionar bajo sociedades anónimas, la misma participación del sector privado es menor al alcanzar 39,2 %. Cabe sin embargo destacar que este dato pudiera estar inflado por la situación de Chile, donde si bien está jurídicamente establecido que las universidades no pueden tener lucro, las evidencias demuestran ampliamente que existen dinámicas de lucro y problemas de gestión en muchas de las instituciones importantes del sistema universitario privado.

La media no ponderada de la presencia privada en la matrícula tomando 16 casos es 44,7 %. Se calcula que la media ponderada de participación de la matrícula privada para el 2010 estaría en el entorno del 48-49 %. (Rama, Claudio, 2012). La dimensión de la población de los países en los cuales los negocios universitarios pueden funcionar bajo lógicas *for profit* que se incorpora también en el cuadro, permite considerar que este sector universitario continuará creciendo.

La lógica del lucro aumenta en la medida que las universidades penetran dentro de dinámicas de mercados competitivos y del desarrollo de estrategias de crecimiento y de inserción que implican construir alianzas con diversos agentes económicos y sociales, realizar inversiones mayores y diferenciar su cartera de actividades comerciales. Ello plantea como una gran dificultad la identificación de la incidencia de la oferta *for profit* y *non profit* en los distintos mercados educativos. En nuestro relevamiento nos referiremos exclusivamente a la modalidad de oferta educativa a través de sociedades anónimas en los diversos países de América Latina y que expresamente permiten la distribución de utilidades a los accionistas, así como en los países como Chi-

### Marcos normativos de la gestión universitaria y presencia privada

Situación jurídica for y non profit	Países de América Latina	Países con TLC con USA	Incidencia Matrícula privada	Media no ponderada de la matrícula	Incidencia de la población
Países donde el marco normativo permite la gestión de instituciones de educación superior a través de sociedades anónimas	México	Si	37%	50,3%	65%
	Honduras	Si	36%		
	Costa Rica	Si	65%		
	Perú	Si	58%		
	Bolivia	No	25%		
	Brasil	No	73%		
	Panamá	Si	28%		
	Paraguay	No	81%		
Países donde el marco normativo de gestión universitario es sin fines de lucro	El Salvador	Si	65%	39,2%	35%
	Dominicana	Si	50%		
	Venezuela	No	s/d%		
	Nicaragua	Si	s/d%		
	Guatemala	Si	46%		
	Colombia	Si	19%		
	Ecuador	No	70%		
	Chile	Si	25%		
	Argentina	No	12%		
	Uruguay	No	65%		
Total regional			48%	44,75%	100%

le y Colombia donde dichas dinámicas *for profit* parecen existir *for profit* y hay un debate público en la materia.

Para un análisis más profundo, correspondería ampliar la tipología de las instituciones de educación superior alrededor de los temas de los beneficios. Se podrían diferenciar dichas instituciones en las siguientes:

- Universidad privada sin fines de lucro, pero que además de financiarse por la matrícula o de grupos empresariales o religiosos obtienen apoyos financieros públicos directamente (Chile, Ecuador)
- Universidad privada sin fines de lucro y que tienen exoneraciones impositivas (toda la región)
- Universidad privada con fines de lucro pero que funciona con exoneraciones de impuestos (Perú, Paraguay)
- Universidad privada gestionada por sociedades anónimas, en el marco de dinámicas económicas bajo las cuales existen mecanismos y sistemas de exoneraciones impositivos por la prestación de distintos servicios educativos (Panamá, Brasil)
- Universidades privadas gestionada por sociedades anónimas con fines de lucro que pagan

- los impuestos a la renta de sus respectivos países como cualquier otra sociedad anónima (México, Costa Rica, Honduras)
- f. Universidades privadas gestionadas finalmente por sociedades anónimas con fines de lucro que están integradas en grupos nacionales e internacionales (Chile)

La introducción de la posibilidad de gestión bajo sociedades anónimas y por ende con fines de lucro ha sido un proceso gradual y continuo en la región, probablemente hasta el conflicto de Chile. Más allá de los intereses de actores específicos, tal proceso parece haber sido un corolario de la propia diferenciación institucional de la oferta privada a partir de universidades familiares y de diversos grupos empresariales, que en el marco competitivo impulsaron lógicas mercantiles a través de gestión de mercado y de obtención y distribución de beneficios asociados a las inversiones o a las utilidades. Hubo un aumento de la competencia que mostró limitaciones a la Universidades a funcionar bajo lógicas de mercado a través de fundaciones o asociaciones civiles para responder con eficiencia a tales desafíos.<sup>9</sup> Se sostiene la existencia de amplias limitaciones a una gestión eficiente tanto en lo administrativa como en lo financiera a través de fundaciones y asociaciones. (Caballero, Osvaldo, Lamattina, Oscar, 2010). En tal sentido, el funcionamiento estatutario a través de sociedades anónimas facilita una mayor capacidad de gestión competitiva de las instituciones y el acceso a nuevas fuentes financieras a través de inversiones externas directas o de fondos procedentes de las Bolsa a través de *Initial Public Offering* IPO de las Universidades. En algunos países donde el marco normativo mantuvo la figura de fundaciones o asociaciones sin fines de lucro, muchas de las inversiones adicionales para impulsar el crecimiento de las universidades, se realizaron a través de la inversión en la construcción de inmuebles por parte de sociedades anónimas que alquilaban su uso a las universidades, tanto a través de sociedades espejos como de otras empresas. Algunas instituciones sin fines de lucro en la región se han beneficiado de aportes económicos externos como por ejemplo los realizados por el Opus Dei, los Jesuitas u otros grupos religiosos que cedían sus inmuebles en tanto no buscaban un retorno económico para sus inversiones, mientras que otras instituciones sin esas posibilidades han debido recurrir a mecanismos de mercado, no bancarios, para acceder a las inversiones requeridas, en tanto no podían realizar dichas inversiones con los flujos de ingresos de las matrículas.

Las instituciones privadas sin fuentes de recursos especiales o sin capacidad de acceder a recursos bancarios suficientes y convenientes, han estado enfrentadas al desarrollo de dinámicas económicas para facilitar dichas inversiones externas a cambio de asegurar determinados retornos a los inversores, dada la carencia en algunos países de esos apoyos públicos. Ello ha dado

<sup>9</sup> En Perú, una universidad privada ha pasado a funcionar como sociedad anónima para tener más eficiencia de gestión y contratación, pero no distribuye beneficios ya que su paquete accionario es propiedad de la asociación civil preexistente.

origen, en algunos casos, a sociedades inmobiliarias que consiguen recursos, y construyen y arriendan esos inmuebles a las universidades a cambio de beneficios. Muchas veces las utilidades internas se transfieren y terminan en la base de las inversiones en dichos inmuebles pero que son propiedad personal de los miembros de la sociedad. Chile ha sido un ejemplo de esta modalidad de transacciones entre universidades y entidades relacionadas, como sociedades inmobiliarias, o inversores privados.<sup>10</sup>

Los impulsos a la introducción de dinámicas *for profit* no responden exclusivamente a dinámicas locales. El Banco Mundial por ejemplo, considera que la introducción del nuevo sector privado *for profit* es una expresión de la incorporación de nuevos actores educativos que impulsa la internacionalización de la educación superior a escala global (Hans de Wit, *et al*, 2005). Tampoco como referimos es una tendencia solo en la región más allá de la alta incidencia privada en América Latina sino que se está procesando a escala global. Es de destacar sin embargo que el sector *for profit* en la región ha estado creciendo en el marco de la propia expansión de la oferta *for profit* de los Estados Unidos. Allí, la Association of Private Sector Colleges and Universities (APSCU), representa a más de 1,000 instituciones de educación superior con fines de lucro en el país que atienden al 12% de la matrícula. Sus estudiantes además contratan el 26% de todos los préstamos estudiantiles y las becas y préstamos federales representan hasta 90% de sus ingresos, mostrando la alta dependencia de la lógica *for profit* a las políticas públicas de financiamiento. Más allá de estos financiamientos, se constata que las universidades con fines de lucro apoyan ampliamente a sus estudiantes con el fin de que obtengan apoyo estatal para subsidiar su matrícula, pero ellos sólo cubren en general una fracción de la matrícula, por lo que los estudiantes quedan con deudas que cubren posterior a su graduación a través de otros mecanismos de crédito. (Bennett, Daniel, Lucchesi, 2010).

La presencia de un mercado creciente *for profit* en los Estados Unidos ha sido la base del origen de las inversiones de grupos educativos en la región, y la casi totalidad de las inversiones externas en este sector en la región provienen de allí. Los mayores grupos empresarial educativos *for profit* en los Estados Unidos se detallan a continuación son a su vez también algunos de los mayores inversores en la región.

<sup>10</sup> El caso de Chile se analiza más adelante. Sin embargo, vale referir aquí que derivado de los recientes conflictos sobre el funcionamiento de una dinámica con fines en lucro en dicho país a pesar de no estar autorizado el lucro en la educación superior se considera que a futuro aumentará la regulación para garantizar que los arriendos sean a precios de mercado y no permitan transferencias de beneficios o utilidades desde las universidades. El Gobierno de ese país ha presentado un proyecto de ley para la creación de una Superintendencia de Educación Superior para regular los mecanismos de transferencia de utilidades..

### Mayores instituciones *for profit* en Estados Unidos

Institución	Matrícula	Campos
University of Phoenix	254.370	42
Devry University	28.480	12
The Art Institute	33.993	16
ITT Technical Institute	17.860	27

Fuente: College Results On Line. 2010

## Principales grupos económicos internacionales en el mercado universitario en la región

Hemos identificado en otra oportunidad una de las nuevas características de la dinámica de la educación superior en la región la superación del modelo dual público-privado y la constitución de un nuevo modelo tripartito, público, privado local y privado internacional. (Rama, Claudio, 2006). Tal proceso se articuló a marcos normativos *for profit* y grupos internacionales, a los cuales nos referiremos a continuación. No siempre son componentes conjuntos, ya que existen además en nuestros países, especialmente en Perú, Brasil y México fuertes grupos totalmente locales que gestionan instituciones de educación superior con fines de lucro.

### Grupo Laureate

Laureate Education Inc. es una empresa americana que posee una red de 67 universidades presenciales acreditadas y varias universidades distancia que ofrecen cursos de graduación y de postgrado con una cobertura de más de 675,000 estudiantes alrededor del mundo. (Laureate International Universities Network). Originalmente como Sylvan Learning Systems Inc., cambio su nombre por el de Laureate cuando fue adquirida (Rodríguez Gómez, Roberto, 16/02/2007), por un consorcio encabezado por su jefe ejecutivo, Douglas Becker, y el fondo de inversiones KKR & Co LP por \$3.82 billones en 2007.<sup>11</sup> A partir de entonces ha tenido un crecimiento muy elevado en

<sup>11</sup> El consorcio que adquirió Laureate in 2007 es un fondo de inversiones estadounidense KKP (Kohlberg Kravis Roberts) incluye firmas de inversión como Citigroup Private Equity, S.A.C. Capital Management LLC, SPG Partners, Bregal Investments, Caisse de depot et placement du Quebec, Sterling Capital, Makena Capital, Torreal S.A. y Southern Cross Capital..

la cantidad de instituciones y en la matrícula combinada. Algunos analistas consideran que el rápido crecimiento del grupo Laureate ha implicado riesgos financieros. ( Agencia Reuters, 26 marzo, 2011). En 2011, Laureate hizo cinco adquisiciones y se espera que esa tendencia continúe en el 2012.

Los ingresos del grupo han continuado creciendo debido a sus adquisiciones y el crecimiento de la matrícula. Sus ingresos son del entorno inferior de los dos dígitos (10-15%). Analistas proyectan que en el 2012, continuarán creciendo los ingresos y el EBITDA por nuevas adquisiciones y por el crecimiento de la matrícula combinada debido a la fuerte demanda de la educación fuera de los Estados Unidos. Se espera que el portafolio de universidades en los distintos países siga creciendo, aunque dicha expansión se considera que puede ligeramente desacelerarse para el 2013. El mercado espera que el margen del EBITDA se mantenga estable en este año.

Los ingresos y el EBITDA aumentaron un 10% y 11% respectivamente en el cuarto trimestre del 2011, reflejando el incremento de la matrícula a escala global. Laureate genera el 20% de sus ingresos provenientes de sus operaciones en educación en línea en los USA, que se basan en un aporte significativo de los fondos federales a través de las becas. Históricamente el Grupo Laureate ha tenido un alto nivel de repago de sus créditos. El grupo Laureate genera las 3/4 partes de su EBITDA fuera de los USA. Las deudas provienen fundamentalmente de su gran capitalización con motivo de la compra y de las opciones de los socios minoritarios de las universidades de América Latina. Ellas subsidian ligeramente las operaciones e incrementan el EBITDA. El nivel de la deuda de la compañía sigue siendo elevado aunque es menor que el existente en el 2007 a pesar de la continua compra de instituciones.

El grado de ese apalancamiento derivado de las adquisiciones es la base del indicador de riesgo financiero de la compañía según los analistas. El mercado sin embargo considera que la compañía esta en capacidad de pagar el servicio de su deuda, dado además que las adquisiciones se realizan con el flujo de capital de las operaciones globales.<sup>12</sup> En ese sentido, Laureate tiene un nivel adecuado de liquidez y de fuentes propias de fondos, aún en el caso de una moderada declinación del EBITDA. La compañía además según los reportes tiene un nivel satisfactorio de acceso a los mercados de crédito. Para diciembre del 2011, tenía una liquidez incluida en el balance de caja de \$457.2 millones de dólares, y acceso a \$88 millones bajo un crédito circular de facilidades financieras de \$350 millones. Ello permite suponer que la compañía seguirá interesada en continuar su crecimiento a través de adquisiciones, con lo cual es probable que mantenga alto su riesgo financiero y consuma los saldos de caja y al tiempo aumente su posición global en el mercado for profit. La compañía tiene vencimientos importantes en los años venideros y no ha se planteado refinanciarlos.

En este contexto recientemente en este año de 2012, Laureate Education seleccionó a Morgan Stanley y Barclays, para llevar adelante una propuesta

---

<sup>12</sup> Standard & Poor's recovery report on Laureate (June 24, 2011), on Ratings Direct.

de oferta de IPO que proyecta alcanzar entre 500 a 750 millones de dólares.<sup>13</sup> Se espera que los documentos del registro de la IPO estén concluidos en el 2012. El plan de la IPO permitirá a los competidores y al mercado analizar más en detalle a la compañía y su evaluación dado el escrutinio evaluador y la publicidad que implica a IPO, más allá de que en general Laureate tiene una alta exposición pública por el mercado donde actúa, ser una de las primeras empresas en este mercado a escala global y por su rápida expansión.<sup>14</sup> El mayor desafío en este contexto para su IPO puede ser su nivel de deuda actual. Standard & Poor's, ha clasificado en 'B' el rating crediticio de Laureate, asociado al apalancamiento, más allá de hacer notar que la carga de su deuda es menor que en el momento de la compra en el 2007. La agencia de calificación crediticia sin embargo describe el perfil de riesgo empresarial de Laureate como "débil" debido a su rápida expansión en el extranjero, y la considerable diversificación de sus fuentes de ingresos y por ende de distintos niveles de riesgo al estar en varios países. La diversificación de su cartera de inversiones le otorga un bajo nivel de riesgo asociada a alteraciones del tipo de cambio, caída de mercados o riesgos políticos.

La estrategia de Laureate ha sido la adquisición de instituciones educativas establecidas internacionales con una fuerte posición en sus mercados y luego tratar de mejorar su currículo y aumentar los niveles de matrícula. Su perfil se focaliza en universidades presenciales pero también actúa en el mercado de educación a distancia de tipo on-line, donde el grupo Laureate es propietario de dos universidades especializadas: la Universidad Walden, de Estados Unidos, y el sistema Laureate Online Education B.V., en alianza con la Universidad de Liverpool.

En la región el Grupo tiene 30 instituciones de educación superior integradas a su red. Alrededor de la mitad de los ingresos del Grupo Laureate provienen de México, Chile y Brasil, donde la matrícula terciaria está creciendo más rápidamente que en los Estados Unidos y donde las regulaciones son menores. En México la Red Laureate tiene tres instituciones: la Universidad del Valle de México, UNITEC (Universidad Tecnológica de México) y la Universidad del Desarrollo Profesional. Las universidades se posicionan en nichos de mercados y de ingresos familiares distintos (Álvarez, Germán, 2011). La Universidad del Valle de México, que es la más grande fue adquirida en noviembre del 2000, a la empresa Planeación de Sistemas S.A., por \$49,9 millones, correspondiente a los activos adquiridos por \$ 67,7 millones, menos \$17,8 millones por pasivos y obligaciones.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Initial Public Offering (IPO) es una oferta pública inicial o lanzamiento al mercado de valores de la primera venta de acciones de una compañía al público. Se trata de un tipo de oferta pública del capital de la empresa. El proceso es utilizado por las empresas para obtener capital de expansión. Tal proceso en general deriva en una cotización en bolsa para un mayor control y escrutinio de los mercados y para que exista un mercado secundario. Las empresas que llevan a cabo una oferta pública inicial también solicitan casi siempre la asistencia de una firma de banca de inversión que opera en la capacidad de un asegurador para ayudarles a evaluar correctamente el valor de sus acciones, es decir, el precio de la acción, y producir información pertinente de la evaluación de la empresa.

<sup>14</sup> La última IPO significativa en el sector de educación terciaria en Estados Unidos fue realizada por Education Management Corporation en el 2009. <http://www.edmc.edu/About/History.aspx>

<sup>15</sup> Laureate Education Inc., Selected Consolidated Financial Data 2003, citado en Inversión extranjera en universidades: a la luz pública, Rodríguez Gómez, Roberto; Campus Milenio núm. 145 [2005-09-15]

El Grupo Laureate tal vez tenga un leve impacto por la situación de Chile donde tiene el 10% de la matrícula de ese país. Se considera que las nuevas adquisiciones serán en Brasil o en mercados fuera de la región.

## Grupo Withney

El grupo Withney es un grupo educativo sin fines de lucro, con sede Dallas en los Estados Unidos en cuya red está integrada allí por múltiples universidades tales como Texas A&M University, Lamar University, American College of Education, University of Texas at Arlington, New England College of Business and Finance y la Arkansas State University. El grupo Withney se gestiona bajo un modelo de gestión diferenciado ya que actúa en mercados de la región en los cuales la figura de propiedad de las universidades es tanto asociaciones civiles o fundaciones como sociedades anónimas. En América Latina está presente en 6 países con igual cantidad de instituciones. Integran la red en Argentina la Universidad Empresarial Siglo 21; en Brasil, la Universidad Veiga de Almeida (UVA) - Centro Universitario Jorge Amado (Unijorge); en Chile, el Instituto Profesional Providencia (IPP); en Colombia, el Politécnico Granacolombiano (PG) adquirido en el 2006; en Panamá, la Universidad del Istmo (UDI) y en Paraguay, la Universidad Americana. Sólo en el caso de Brasil, Panamá y Paraguay se autoriza la existencia de sociedades anónimas a cargo de la gestión de universidades.

El proceso de incorporación de las instituciones al Grupo se ha realizado en forma continua, y ha sido predominantemente a través de la incorporación de representantes del grupo en la asociación civil propietaria de la institución. En la región en algunas negociaciones han propuesto adquirir el 100% del paquete de la institución local.

## Apollo Group, Inc

El Grupo Apollo es una corporación listada entre las 500 empresas más grandes de Estados Unidos por Standard & Poor. Basada en Phoenix, Arizona, Apollo Group, Inc., a través de sus subsidiarias es propietario de varias instituciones educativas *for profit* a escala global. Cotiza en Nasdaq bajo la sigla APOL. Apollo Group, es propietario en Estados Unidos de la Universidad de Phoenix, el Institute for Professional Development, el College for Financial Planning, la Western International University y los Insight Schools en los Estados Unidos, siendo uno de los grupos de universidades privadas más grande en ese país, con más de 300,000 alumnos. La Universidad de Phoenix es una institución con fines de lucro, con 42 sedes en los Estados Unidos y es una institución líder en la oferta de programas en línea.

Apollo Group creó el Apollo Global para gestionar y crear subsidiarias como una “joint venture” entre el Apollo Group y el Carlyle Group. Ambos accionistas invirtieron 1 billón de dólares en Apollo Global. El Apollo Group invirtió 801 millones de dólares y es propietario del 80.1% de la nueva com-

pañía, en tanto que Carlyle con una inversión de 199 millones de dólares controla la porción remanente. El nuevo grupo Apollo Global reemplazó a Apollo International. (Apollo Group, s/f). En el marco de este objetivo de internacionalización y de expansión global, Apollo Global adquirió la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación 'UNIACC' en Chile, la Meritus University en Canadá, y en 2008 la Universidad Latinoamericana S.C. (ULA) en México. La ULA con más de 30 años de experiencia en educación superior cuenta con cuatro campus: dos en el Distrito Federal, un tercero en Tlalne-pantla en el Estado de México, y el cuarto en Cuernavaca, Morelos. Cuenta con el reconocimiento (REVOE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Universidad Autónoma de México (UNAM). (Universidad Latinoamericana). También el Apollo Global adquirió el BPP Professional Education (que incluye BPP University College of Professional Studies) en Inglaterra por 607 millones de dólares en el 2009. Aunque no se conoce nuevas acciones de inversión en América Latina, y más allá de sus problemas en Chile, no se descarta que continúe su ingreso en América Latina a través de la adquisición de universidades de porte medio bajo y con mayor orientación hacia mercados educativos en línea.

Su modelo educativo tiende a la educación semipresencial y a distancia. A escala regional avanza hacia converger en una plataforma informática global de gestión y académica. Sus programas son nacionales y al tiempo impulsa la movilidad académica de docentes y estudiantes.

## Grupo Kroton

El Grupo Kroton se inicia en 1966 en el área de educación básica en Brasil desde donde se ha ido expandiendo hasta transformarse en Fundación Pitágoras. A inicios de los 2000 asociado al cambio de la ley de educación (LDB, 1996) y del marco regulador que habilita la gestión bajo sociedades anónimas realiza un acuerdo con el Grupo Apollo Internacional con el cual mantiene una relación comercial hasta el 2005 cuando Apollo vende su participación. En el 2007, Pitágoras realiza su apertura de capital a través de la oferta de acciones en la Bolsa de Valores de San Pablo y asume el nombre de Kroton Educational. En el 2009 Kroton recibe un aporte financiero por parte del fondo Adventi Internacional Corporation. El paquete accionario de control de Kroton Educacional es ejercido, a través de distintas empresas societarias (Pitágoras Administração e Participações, Neiva Participações, Samos Participações, Júlio Fernando Cabizuca y Citissimo Participações) en partes iguales por los accionistas originales de la sociedad Pitágoras y el Fondo de Inversiones, Brasil Gestão e Participação, que es el fondo de inversión administrado por Advent International Corporation.

Con el ingreso de Advent a la propiedad del 50% del capital, la empresa accedió a mayores recursos financieros y una gestión que le permitió iniciar un amplio proceso de adquisiciones. A partir de entonces ha aumentado sus adquisiciones de universidades en el país. En el 2010, Kroton adquirió el grupo IUNI propietario de las marcas y redes educativas UNIC, UNIME y FAMA.

En el 2011 adquirió la Facultad Atenea Marenhense (San Luis), la Faculdade Uniao (Paraná), FAIS (Facultade de Sorriso) y UNOPAR (Universidade do Paraná). Con la adquisición de ésta última institución, Kroton se transformó en un líder en el sector de educación a distancia, tanto en Brasil como en toda la región.

Actualmente KROTON es una de las principales organizaciones educativas del mundo, con cerca de 300 mil alumnos en enseñanza superior y 45 campus distribuidos en Brasil. Ocupa el tercer lugar en el ranking de universidades con más alumnos en educación superior en Brasil -55% en educación superior presencial, 33% en educación a distancia y 12% en educación básica- (S2Publicom). Desde julio de 2007, fecha en que realiza su IPO en la Bolsa de San Pablo, hasta la reciente adquisición de UNOPAR, Kroton realizó 17 adquisiciones por un valor total de US\$ 970,2 millones. Dichas adquisiciones, le permitieron incorporar más de 290 mil alumnos a un costo promedio de inversión de US\$ 3.337 por alumno. Previo a la adquisición de UNOPAR, Kroton contaba con 40 unidades de Enseñanza Superior, localizadas en 29 ciudades de 9 estados en Brasil.

En el 2012 Kroton anunció que mantenía discusiones preliminares con 16 instituciones que involucraban más de 152 mil alumnos, y que había firmado acuerdos de confidencialidad con otras 6 que contaban con un total de casi 60 mil alumnos adicionales y que además estaba negociando cartas de intención con otras 3 entidades con casi 93 mil alumnos. El total de estas posibles operaciones es de 33 entidades educativas con más de 312 mil alumnos.

Kroton Educacional S.A. (BM&FBovespa: KROTI1) es hoy una de las principales organizaciones educativas de Brasil y una de las mayores a nivel mundial en términos de cantidad de alumnos y capitalización de mercado, y de concluirse las negociaciones en curso tendrá cerca del doble de matrícula y será la institución unitaria con más estudiantes en la región. Es una de las mayores organizaciones educativas privadas con fines de lucro. Posee un modelo de negocios amplio y diferenciado que atiende educación superior y educación básica y media. La empresa tiene presencia en 39 campus de educación superior en 9 Estados de Brasil y en 28 municipios. En la educación básica y media atiende a 281,5 mil alumnos divididos entre el sector privado, por medio de 771 escuelas asociadas en todos los Estados del Brasil, y el sector público, donde actúa en 4 municipios. Cuenta además con cinco escuelas en Japón y una en Canadá.

## GP Investmens – Grupo Estado de Sá

GP Investments es el mayor fondo privado de Brasil con inversiones en educación. Desde su constitución en 1993, ha captado US\$ 4 billones de inversores locales e internacionales por medio de cinco fondos de capital y un fondo con centro en el sector de tecnología, además de varios fondos de co-inversiones. En el período gracias a esas captaciones adquirió 48 compañías en 15 diferentes sectores de la economía en Brasil.

En junio de 2006, GP Investments efectuó su Oferta Pública Inicial (IPO), y se tornó en la primera compañía de fondos privados listada en bolsa en América Latina, con Brazilian Depositary Receipts (BDR) negociados en BM&FBovespa bajo la sigla GPIV11. En 2007, la compañía fue pionera en emitir US\$ 190 millones en Títulos Perpetuos. En febrero del 2008, GP Investments realizó una oferta adicional de acciones aumentando su base permanente de capital en 232 millones de dólares.

GP Investments actualmente posee participación de control (o control compartido) en 13 compañías: Fogo de Chão, Tempo Assist, BR Properties, Magnesita S.A., San Antonio, Hypermarchas S.A., Allis, Invest Tur, Estácio de Sá, Leitbom, Imbra e BRZ Investimentos. En su histórico de inversiones se incluyen: ALL Logística, Gafisa, Submarino S.A., Equatorial Energia e MANDIC.

Universidade Estácio de Sá (UNESA) (Estacio Participacoes SA) era uno de los grupos universitarios más importantes en Brasil, con algunas inversiones educativas externas en Uruguay y Paraguay. Desde julio del 2007 la empresa abrió su capital a través de emisiones en la Bolsa de San Pablo (Bovespa). En el 2008, GP Investimentos compro el 20% de Estácio de Sá y a partir de entonces divide el control de la empresa con la familia Uchoa Cavalcanti, fundadora del Grupo. La familia pasó a tener el 55% del negocio, pero el control y la gestión son compartidos. La adquisición por parte de GP Investments no incluyó las inversiones que la familia Uchoa Cavalcanti tenía en Paraguay y en Uruguay que quedaron en la familia y luego se transfirieron a grupos locales.

Estácio Participações S.A. y sus subsidiarias cuentan con cerca de 200.000 alumnos en 12 estados de Brasil ofertando 94 carreras universitarias, y 140 postgrados y doctorados que se dictan en los 78 campos que posee en Brasil. En general tiene una fuerte presencia en el Estado de Río de Janeiro donde tiene su sede y en el norte y noreste del país. Estácio también gestiona en Paraguay la Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA, creada por Ley Nº 2.081 del 14 de Marzo de 2003. Esta es la única inversión externa en Paraguay identificada.

## Education Management Corporation

Este Grupo americano con sede en Pittsburg, opera bajo cuatro instituciones: Art Institute, Argosy University, Brown Mackie College y la Universidad del Sur. El 41% del capital es propiedad de Goldman Sachs. La empresa está listada en NASDAQ como EDMC. Es una de las más grandes proveedoras de educación privada terciaria en Estados Unidos. Tiene 108 instalaciones universitarias en 32 estados de los Estados Unidos y del Canadá y emplea a cerca de 20.000 profesores full-time, part-time, adjuntos y empleados administrativos y que tiene una matrícula combinada de más de 150.000 estudiantes (2011).

Ha crecido por la vía de la adquisición de instituciones y de sus redes en forma continua. Actualmente no tiene inversiones detectadas en América La-

tina, pero es altamente probable que en algún momento esta empresa inicie un proceso de internacionalización fuera de Canadá y de Estados Unidos.

### Fondo de Inversiones Linzor Capital

El Linzor BICE Private Equity II es un fondo de inversión privado cuyo objetivo es invertir directa o indirectamente en uno o más fondos de inversión. En Chile adquirió la Universidad Santo Tomás junto con varios accionistas locales. (Rebolledo Becerra, Mauricio, 2012). Tienen contemplado efectuar inversiones de carácter privado en distintos países de América Latina en diversos sectores de la economía.

### Grupo DeVry

Este grupo tiene sede en Chicago, USA. Adquirió por u\$s 40,4 millones en 2009 el 82,3% de Fanor, una universidad con fines de lucro con sede en el estado de Ceará en Brasil. A partir de este desembargo, la empresa planea "agregar nuevas instalaciones y mejorar las existentes", tanto en Brasil como en el resto de la región. Analistas refieren que DeVry busca acuerdos en México, Colombia, Chile y Perú. DeVry sigue el mismo modelo de Laureate Education Inc., de adquisición de instituciones.

### Grupo Pearson

Pearson PLC, con origen en Inglaterra pagó us\$ 520 millones en julio del 2011 para comprar SEB, un proveedor de educación básica y universitaria y de métodos pedagógicos en el estado de São Paulo. Para Pearson fue la mayor inversión en su negocio educacional desde 2006.

## Marcos institucionales de la inversión *for profit* en los distintos países de la región

---

Si bien la emergencia del sector privado en la educación viene desde fines de los sesenta y comienzos de los setenta, como una estrategia de contención social de los gobiernos de varios países, como Brasil, al que le interesaba aplacar el reclamo social por más espacios universitarios y por una mayor democratización de las universidades mismas, el marco institucional dominante que permite la educación con fines de lucro se da con la habilitación de sociedades anónimas para la gestión de instituciones de educación. Sólo que a diferencia de lo que ocurría antes, en que algunos gobiernos veían con beneplácito y apoyaban abiertamente la gestión privada, en los últimos tiempos la introducción de marcos normativos nuevos y los intentos de incorporación de la inversión *for profit* ha generado polémicas (Colombia 2011) o fuertes cuestionamientos al funcionamiento de institu-

ciones educativas basadas en una lógica de lucro, sin la existencia de un marco normativo que lo faculte (Chile).

La incorporación de la figura de sociedades anónimas en la gestión de instituciones ha sido diversa y cada vez más polémica políticamente, por lo que no se prevé que se introduzcan nuevas iniciativas de ampliación de la tipología de gestión institucional que permitan dinámicas *for profit* en nuevos países de la región, más allá de la orientación ideológica del gobierno. Los países que permiten sociedades anónimas en la gestión de instituciones de educación superior que como hemos referidos son México, Haití, Honduras, Costa Rica, Perú, Bolivia, Panamá, Paraguay y Brasil. A continuación analizaremos el marco normativo de algunos de ellos.

## Bolivia

Desde 1982 se inició la autorización al funcionamiento de instituciones privadas para ofrecer servicios en educación superior, alcanzándose actualmente más de treinta instituciones autorizadas, varias de las cuales actúan bajo sociedades anónimas (Weise, Crista (2005)). La expansión privada ha sido altamente diferenciada, expresada por ejemplo en los costos mensuales de las matrículas que varían entre 23 y 300 dólares. Las universidades privadas más importantes están focalizadas en la zona de Santa Cruz y Cochabamba. Su crecimiento está altamente segmentado socialmente dada la casi gratuidad, alta dispersión geográfica y carencia de selectividad de la educación pública, en un contexto de bajos ingresos per cápita y de las familias. La educación superior privada alcanza entre el 16 y el 21% de la cobertura.

El marco de desarrollo de las Universidades privadas se basa en el Reglamento General de Universidades Privadas del año 2001 que ha marcado el funcionamiento de este sector hasta el presente.<sup>16</sup> De acuerdo al artículo 5 de este Reglamento, las universidades privadas pueden ser personas colectivas de derecho privado, interés social y función pública. Se pueden constituir como fundaciones o asociaciones civiles en el marco del Código de Civil o como Sociedades Anónimas normado en el Código de Comercio. Sin embargo, la carencia de una ley como eje de la regulación y que ella descansa en un Reglamento, le ha conferido una alta casuística y arbitrariedad a la política pública del Ministerio en la dinámica de funcionamiento del sector. La inestabilidad y el manejo muchas veces arbitrario decisional está dado por el grado de la norma. En tanto ella es de carácter reglamentaria y por ende cambiante fácilmente a nivel de la administración, ha dado a la política regulatoria una fuerte casuística. Históricamente ello se ha expresado en actos de corrupción a nivel de funcionarios de la estructura. Actualmente parece haberse pasado de decisiones en función de intereses económicos a decisiones

<sup>16</sup> Aprobado por Decreto Supremo N° 26275 de 5 de Agosto de 2001. Durante el efímero periodo del presidente Rodríguez en el 2005 previo al gobierno de Evo Morales, se aprobó un nuevo marco pero fue derogado inmediatamente por el siguiente gobierno.

en función de intereses partidarios.<sup>17</sup> Tal vez por ello no se ha detectado la presencia de grupos internacionales en el sector terciario en el país. En varias ocasiones el gobierno ha referido la necesidad de quitar el marco normativo de sociedades anónimas para la gestión universitaria.

## Brasil

Las universidades con fines de lucro están autorizadas desde la aprobación de la LDB de 1996. La mayor parte de las universidades con fines de lucro de la región están instaladas en Brasil, donde hay más de 2.000 instituciones.<sup>18</sup> Una de las bases de la nueva dinámica ha sido también el abandono del principio de obligatoria asociación de la enseñanza con la investigación y la extensión, lo cual fue la base para expandir la masificación del acceso a menores costos a la educación privada y aumentar la diferenciación y especialización en el sector terciario. Este sector ha crecido ampliamente desde entonces y se considera además que aún se está frente a un mercado fragmentado y propicio para una mayor consolidación, la cual continuará creciendo significativamente a futuro por la vía de una mayor regionalización y centralización. En Brasil, las universidades con fines de lucro representan la mitad de la matrícula en educación superior en el país, Marion Lloyd. [2012-04-12]. Del total de 2.398 instituciones de educación superior, el 89,2% son privadas, de las cuales un 78% posee fines de lucro (Felipe Muñoz, *et. al.*, 2011). Según el documento base de Forum Nacional de Ensino Superior en tanto que para 1999 el sector privado con fines de lucro representaba el 27,48% de la matrícula total y el 42,35% de la matrícula privada, y que para el año 2008 pasó a representar el 41,14% de la matrícula total y el 55,49% del total de la matrícula privada. La concentración y las fusiones se conforman como los impulsores de una nueva fase del sector privado marcada también por la expansión pública, las regulaciones de calidad, el agotamiento de los mercados de altos ingresos y la creciente lógica mercantil, (Rama, Claudio, 2011).

Al proceso estuvo acompañado por un fuerte ingreso de inversiones extranjeras en el sector educativo. El Grupo Laureate, es el grupo internacional con mayor presencia en el país con 13 universidades, pero también han ingresado otros grupos que solo están presentes en este mercado, entre los cuales DeVry y Pearson.

La concentración de la matrícula en pocos grupos es una tendencia histórica que recibe un mayor impulso desde 1996 y que ha ganado fuerza desde 2007, cuando grupos privados importantes, como Anhanguera, con 110 mil alumnos, y Estácio de Sá, con 190 mil, captaron recursos en la Bolsa de valo-

<sup>17</sup> Información confidencial de un Rector de una universidad privada que afirmaba que anteriormente obtenía la aprobación de sus cambios cuniculares por aportes económicos y actualmente ello actualmente se obtiene a cambio de becas para estudiantes indígenas del partido de gobierno.

<sup>18</sup> Laureate Education Inc., Selected Consolidated Financial Data 2003, citado en Inversión extranjera en universidades: a la luz pública, Rodríguez Gómez, Roberto; Campus Milenio núm. 145 [2005-09-15].

res, a través de la emisión de acciones con el objeto de captar recursos para la adquisición de instituciones y una lógica más empresarial de realización previa de inversiones educativas y no a través de ir realizando las inversiones a la vez que se producían los flujos de cajas de los ingresos operativos. Un estudio realizado por LatinLink, concluyó que en el sector educacional brasileño el grado de concentración será tan grande que para el 2015, los 20 mayores grupos estarán respondiendo por el 70% de los alumnos de la educación superior privada y que el 30% restante estarán distribuidos en facultades de menor tamaño con actuación solo local o regional. (Bolha Global, 2009)

Las sociedades anónimas pagan impuestos, pero las educativas pueden tener exoneraciones a través del otorgamiento de becas estudiantiles que se procesan a través de un sistema de ingreso especial llamo PROUNI.

## Chile

En Chile no está habilitada la propiedad de universidades por parte de sociedades anónimas, sino que la normativa exige que las universidades privadas se constituyan como corporaciones de derecho privado sin fines de lucro. Sin embargo, se ha desarrollado una dinámica altamente empresarial y orientada al lucro en la gestión universitaria por el sector privado a través de lógicas de terciarización, (Mönckeberg, María Olivia, 2007 y 2005).

La dinámica competitiva de las 40 universidades privadas (2010) y una lógica pública con alto pago de las matrículas incentivó un mercado dinámico, diverso y fuertemente competitivo. Tal situación ha ido derivando hacia un proceso de concentración donde algunos grupos se han ido configurando como verdaderos 'holdings' que agrupan universidades, institutos y colegios, en ese mercado fuertemente competitivo en donde además han ido decreciendo la cantidad de instituciones. Los grupos han sido tanto laicos como religiosos y se constituyen en la forma dominante de organización de la gestión educativa privada. La matrícula total privada autónoma terciaria de Chile en 1983 era el 30,5% del total de la educación superior que tenía una matrícula de 175.250. Para el 2008, el sector privado había pasado al 71.65% de la matrícula terciaria al alcanzar a 576.790 estudiantes frente a los 804.981 del total superior. Ello implicó una tasa anual de 20.6% de crecimiento durante 25 años. Durante ese período, o sea el período democrático postpinochet, el sector llamado público tuvo un crecimiento interanual de la matrícula del 2.5%, o sea ocho veces menor.<sup>19</sup>

Muchas de las sociedades que controlan a las universidades han constituido en forma paralela empresas inmobiliarias que arriendan locales a la misma universidad y que por esa vía obtienen beneficios. El negocio propiamente tal se realiza a través de figuras, como la inmobiliaria que arrienda los edificios, y servicios como el aseo, la gestión informática u otro tipo de

<sup>19</sup> [http://compendio.educasup.cl/docMatriculas/3.4\\_1983\\_2008.xls](http://compendio.educasup.cl/docMatriculas/3.4_1983_2008.xls)

prestación por proveedores externos. Es parte de una lógica de terciarización (Mönckeberg, María Olivia, 2007). Al tiempo como instituciones sin fines de lucro tienen una serie de beneficios tributarios y están exoneradas del IVA y otros impuestos por lo que utilizan ambas figuras.

Recientemente se ha difundido el caso de la Universidad del Mar, que tiene presencia en once regiones del país resultado de una denuncia de su propio Rector quien dijo que los dueños mantenían impagos a profesores y funcionarios, privilegiando pagar el arriendo de los locales que ocupa la institución. (www.latercera.com). Ello llevó a la apertura de una investigación junto a denuncias que buscan que el Ministerio cancele la personalidad jurídica y revoque el reconocimiento oficial sobre la base del no cumplimiento de sus objetivos estatutarios e incurrir en infracciones al orientarse al lucro (Lainformacion.com, 10/06/12).

Dicha investigación puede derivar en un impulso para dar curso a múltiples requerimientos de control en otras instituciones privadas que pudieren estar infringiendo la normativa vigente.

En un complejo contexto derivado de la presión del movimiento estudiantil vigorizado en el 2011 y el 2012 a favor de la gratuidad y contra la educación con fines de lucro, se creó una comisión parlamentaria orientada a investigar la existencia de lucro en las universidades privadas. La Comisión de Diputados expresó su relativa incapacidad de poder realizar ampliamente la investigación por la ausencia de atribuciones para fiscalizar; el interés de Impuestos Internos por maximizar la recaudación fiscal y la dispersión de datos, (Lasegunda.com, 2012). Sin embargo, al tiempo, la Comisión dio a conocer un informe que destacaba que siete universidades habrían incurrido en distintas irregularidades y no responden al requisito legal de ser corporaciones educacionales sin fines de lucro. El Informe refirió a las universidades de Las Américas, Andrés Bello, Viña del Mar, AIEP, Santo Tomás, UNIACC, del Mar y del Desarrollo. Esta última casa de estudios, fue catalogada como "sociedad espejo".<sup>20</sup>

El informe de más de 400 páginas que reúne a 50 entrevistados y decenas de documentos, destacó los procedimientos utilizados para transferir recursos y funcionar de hecho como instituciones con fines de lucro, siendo ellos:

- Pagar altos sueldos a miembros del directorio o ejecutivos importantes sin sufrir consecuencias tributarias negativas.
- Terciarizar servicios relevantes. Así las utilidades que no pueden retirarse se pagan a empresas relacionadas (sociedades espejo).
- No invertir directamente en activos fijos. Como las universidades están exentas del impuesto a la renta (de primera categoría) los propietarios adquieren activos fijos relevantes a través de empresas distintas que a la vez los arriendan a las propias universidades.
- Contratar a familiares de los propietarios sin actividad en la institución.
- Vender su cartera de "deudores incobrables" a una empresa de factoring relacionada con los fundadores o controladores de la universidad.

<sup>20</sup> José Joaquín Brunner, [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2012/06/tras\\_el\\_informe.html](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2012/06/tras_el_informe.html)

- Compra y venta de universidades que caen bajo el control de grupos económicos extranjeros *for profit*.
- Pagos de royalties, patentes u otros conceptos a terceros, nacionales o extranjeros.
- Aumentar los ingresos o excedentes de las corporaciones universitarias mediante el aumento indiscriminado de matrícula y otros aranceles y minimizar los costos de operación sacrificando la calidad académica.

La comisión detectó que el funcionamiento de la Universidad del Desarrollo y su Sociedad Inmobiliaria Ainavillo, y la Universidad del Mar, con varias sociedades inmobiliarias, caen en la categoría de "sociedades espejos", al sostener vínculos contractuales financieros o comerciales con entidades que involucren a quienes integren los órganos de dirección, administración, ejecución y control de la corporación, y/o terceros relacionados (Latercera.com, 19/06/12). Algunas de las instituciones referidas en el informe, son instituciones que caen en la categoría de "compra y venta de universidades bajo el control de grupos económicos y extranjeros", y fundamentalmente se refieren a las instituciones del Grupo Laureate y a las del Grupo Apollo en el país. Se refiere también a la Universidad Santo Tomás, que fue comprada por el Fondo de Inversiones Linzor Capital.

La investigación detectó dos modos de acción para lucrar por las Universidades según la presidente de la Comisión como son aquellas que fueron compradas por grupos económicos que están utilizando este modo de realizar inversionistas privadas y en segundo lugar, sociedades espejos utilizadas para traspasar recursos de la universidad a inmobiliarias (Latercera.com, 19/06/12). En este contexto se considera que en Chile se endurecerá la legislación vigente y que dado que está prohibido el lucro en educación, se limitaran los huecos legislativos o de regulación limitando las transferencias de beneficios. Además la Comisión solicitó al Ministro de Educación que se establezcan sanciones ejemplares para aquellos que están infringiendo la ley. La Presidenta de la Comisión expresó que "hay lucro y eso implica que hay un delito que debe ser sancionado". El Informe no fue aprobado por la mayoría de la Cámara de Diputados en julio del 2012.

## Colombia

En Colombia, la Ley 30 de 1992, establece que las universidades privadas solo pueden funcionar como sociedades sin fines de lucro. En el 2011, el Gobierno presentó un amplio proyecto de ley de modificación de dicha Ley, y que entre otras cosas proponía ampliar la tipología institucional y que las universidades pudieran ser regidas por sociedades anónimas y con fines de lucro. Actualmente las universidades del país, no pagan impuestos de Renta y de IVA, ni tampoco de patrimonio y según un estudio del organismo tributario del país (DIAN) sobre la base del pago del mismo nivel tributario nacional "cada estudiante matriculado en Instituciones de Educación Superior, de carácter privado, durante el 2009, le costó al Estado 350.000 pesos por la ausencia de impuestos, ya que al estar organizadas como corporaciones,

fundaciones o instituciones de economía solidaria, no son contribuyentes del impuesto de renta, están exentas del IVA y, en su calidad de no contribuyentes, tampoco están obligadas a pagar el impuesto al patrimonio”, (Lainformacion.com, 10/06/12).

El debate sobre la iniciativa del gobierno realizado en el correr del 2011, se centró en el planteamiento de permitir que el sector privado –tanto nacional como extranjero- pueda invertir y obtener beneficios de actividades generadas en la prestación de servicios de educación superior. El proyecto ampliaba el área de oferta privada también incluyendo la prestación de servicios de evaluación y acreditación. Aunque en el sistema actual solamente pueden operar en Colombia las instituciones de educación superior sin fines de lucro, algunos analistas consideran que varias universidades privadas funcionan como instituciones con fines lucrativos. El propio organismo tributario detectó la venta a una universidad local a un grupo extranjero (Universidad.edu.co). El gobierno propendió a desear explicitar esta realidad y al mismo tiempo al establecer claras regulaciones permitir que inversionistas privados inviertan en la provisión de servicios de educación superior. La propuesta planteó agregar a las instituciones de educación superior públicas y privadas no lucrativas, una nueva categoría que agruparía a las denominadas como “instituciones mixtas”. El razonamiento utilizado por el gobierno se basaba en la necesidad de fuentes de recursos financieros significativos para apoyar la expansión y el mejoramiento del sistema de educación superior y que, en ese sentido, la posibilidad de permitir la operación de instituciones de naturaleza corporativa serviría como incentivo para que inversionistas privados ingresasen al sector de educación superior (Marmolejo, Francisco).

Luego de un amplio debate con fuertes manifestaciones estudiantiles y universitarias y el rechazo por las universidades públicas, muchas privadas y de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), el proyecto de ley fue retirado por el gobierno a fines del 2011.

## Costa Rica

Costa Rica permite el funcionamiento de las universidades privadas como sociedades anónimas y, como tal, sujetas al pago de impuestos, sobre la base de un marco constitucional de 1949 en cuyo artículo 79 “se garantiza la libertad de enseñanza. No obstante (que) todo centro privado estará bajo la inspección del Estado”(CONARE). En el 2001 se aprobó la Ley No 8114, “Ley de Simplificación y Eficiencia Tributaria”, que gravó a las entidades de educación superior privada con el impuesto de renta. Hubo iniciativas de exoneración pero no prosperaron y se consolidó un esquema de instituciones privadas con fines de lucro y pago de impuestos a la renta.<sup>21</sup> Al disponerse que las fundaciones pasaran a pagar impuestos se habilitó a que ellas se conside-

<sup>21</sup> <http://www.asamblea.go.cr/proyecto/14400/14471.doc>. Revisión: 26 de enero del 2009.

raran igual que las sociedades anónimas. Este camino habilita a que la mayor parte de las instituciones de educación superior privadas pasaran de estar en funcionamiento bajo asociaciones civiles para transformarse en sociedades anónimas. Esta estructuración facilitó la expansión de las instituciones con fines de lucro y la libertad de ofrecimiento del servicio. La libertad económica sin embargo no es total ya que ellas tienen reguladas sus rentabilidades en tanto están controladas las tarifas de las matrículas, que se calculan en función del índice de precios al consumidor y que deben ser aprobadas por el Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup).<sup>22</sup>

El marco de instituciones con fines de lucro, ha favorecido el ingreso de grupos extranjeras que ya representan el 10% del total de la matrícula. El sistema de educación superior privado en Costa Rica se basa en un sector de microuniversidades con más de 40 instituciones en decrecimiento, fusión o venta y un sector cada vez más concentrado con estándares crecientes de calidad, con una matrícula en aumento y parte de grupos internacionales. El ingreso de instituciones internacionales se ha realizado exclusivamente a través de la compra de instituciones existentes. El grupo Laureate Education Inc. adquirió la Universidad Latina y la Universidad Americana (UAM), así como el Instituto Latino de Formación Integral (Ilafori), pertenecientes al Consorcio Pro - Educación, de capital mexicano.<sup>23</sup> Con esta transacción, adquirieron la facturación de más de 20 mil estudiantes. Tal adquisición por su parte fue una derivación de la adquisición por parte del Grupo Laureate de la Universidad Tecnológica de México (Unitec), ya que Pro - Educación era propietario de esas tres instituciones. También ha habido adquisición por parte de capitales venezolanos.

El sector privado ha superado el 50% de la matrícula asociado a la alta selectividad de las universidades públicas que se posicionan en mercados de alta calidad. De acuerdo con un análisis realizado por UNIRE y según datos del 2009, la población activa que está en la universidad en el país es de alrededor de 188.500 estudiantes, de los cuales el 44% está en Universidades Públicas y el 56% en Universidades Privadas.<sup>24</sup> En el 2012 se ha referido que la matrícula privada ha alcanzado al 63% del estudiantado universitario de este país con 130.000 estudiantes, en universidades privadas.

## México

México es uno de los más grandes mercados de educación superior privada y de educación *for profit*. Aunque el sector público es dominante y creciente, la matrícula privada que tuvo un fuerte crecimiento en los 90 y que se desacele-

<sup>22</sup> [http://www.nacion.com/ln\\_ee/2009/enero/12/pais1834656.html](http://www.nacion.com/ln_ee/2009/enero/12/pais1834656.html) (Revisión: 10 junio, 2009).

<sup>23</sup> La Universidad Latina (1989) tiene su sede central en San Pedro de Montes de Oca y tiene sedes en Santa Cruz, Cañas, Puntarenas, Palmares, Grecia, Guápiles, Limón, Pérez Zeledón y Paso Canoas. Por su parte, la UAM (1997) tiene su campus principal en Los Yoses y cuenta con subsedes en Cartago y Heredia.

<sup>24</sup> <http://www.ulatina.ac.cr/?p=3172> (Revisión: 26/02/2011).

ró en la década pasada, derivado del aumento de las inversiones públicas, sin embargo continuó mostrando un crecimiento dada una dinámica estructural de crecimiento asociado a los ingresos económicos con una mayor tendencia a la concentración de la matrícula en unas pocas instituciones.

### Evolución del porcentaje de cobertura privada en México (1970 - 2009)

1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2007	2009
13,8%	11,7%	13,5%	15,7%	17,4%	22,5%	29,4%	32,8%	33%	33,2%

Fuente: Buendía con base en datos de ANUIES (Buendía Espinosa, 2012).

En la década del 2000 el crecimiento privado ha sido menor que en décadas anterior por relativa saturación del mercado y además ha sido muy similar a la del sector público. La política de crecimiento cambio en la década del 2000, como en casi toda la región, con un aumento de la diferenciación pública, mayores presupuestos y mayores restricciones a la oferta privada (Álvarez, Mendiola, Germán, 2011). Ello ha impulsado dinámicas de crecimiento al interior de las instituciones privadas por la vía de una mayor concentración. En México, la educación superior puede ser ofertada por asociaciones civiles que están obligadas a reinvertir las utilidades y por sociedades anónimas que deben pagar impuestos con un régimen especial de excepciones. Algunos autores consideran que toda la educación superior de absorción de demanda es *for profit* en distinta dimensión.<sup>25</sup>

El marco legal de la inversión extranjera directa en educación proviene de varias regulaciones: Ley de Inversiones Extranjeras (LIE) (1993), Ley General de Educación (1993) y normas secundarias del sector, Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá (2994) y otros tratados de libre comercio de carácter bilateral o multilateral. En la LIE se asegura la posibilidad de inversión extranjera en todo el sector de educación privada, incluida la educación superior y los servicios mixtos, es decir la provisión educativa en cualquier combinación de niveles y modalidades. Sin embargo, ello está acotado, en tanto su Artículo 8 indica que "se requiere resolución favorable de la Comisión (de inversiones extranjeras) para que la inversión extranjera participe en un porcentaje mayor al 49% en las actividades económicas y sociedades que se mencionan a continuación (...)". La lista de actividades incluye, entre otros, "los servicios privados de educación preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y combinados". Por su parte, la Ley General de Educación establece la obligación de los particulares que imparten educación superior a obtener, ante autoridad competente, un reconocimiento de validez oficial para cada plan de estudios (Art. 55). En lo que atañe al sector de educación superior privada es aplicable el Acuerdo 279 de la SEP que norma

<sup>25</sup> "Most of the demand-absorbing universities in Mexico can be classified as for-profit according to their funding and administrative structure" (Gustavo Gregoruttia, 2011).

el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE), o sea la autorización de sus programas (Rodríguez Gómez, Roberto, 2004).

En México, las tres instituciones compradas durante la última década por Laureate Education Inc., tienen inscritos más de 80.000 estudiantes a nivel superior. En 2009, la Universidad del Valle de México, de la red Laureate, rebasó al Tec de Monterrey (institución privada sin fines lucrativos) como la institución privada con mayor matrícula a nivel superior: la UVM reportó 61.524 estudiantes en 2009 contra 60.686 en el Tec, según cifras de la Secretaría de Educación Pública. Al interior de la Red Laureate, en tanto la Universidad del Valle de México en todas sus sedes en el país atiende a estratos medios y altos, UNITEC atiende a estratos inferiores, mostrando una diferenciación institucional asociada a nichos de mercados y precios diferenciados. Como se refiere en el análisis referido a los distintos grupos internacionales hay varias instituciones del país que han sido adquiridas en los últimos años.

## Honduras

El marco normativo permite que las instituciones oferentes de educación superior puedan ser tanto fundaciones sin fines de lucro como sociedades anónimas. La mayoría de las universidades privadas son sociedades anónimas sujetas al impuesto sobre la renta con dinámicas de gestión más gerenciales. En este contexto, el Grupo Laureate ha ingresado en el país adquiriendo a UNITEC, al tiempo que la Universidad Tecnológica de Honduras es propiedad de un grupo financiero local y que la asociación de empresarios del país ha adquirido otra universidad. La matrícula privada ha crecido en un promedio anual de 17.36 % entre el 2000 y el 2009 y para este último año representaba el 36% de la matrícula total de 154.395 estudiantes (UNAH, 2009). Para el 2009 de los alumnos que estudian en instituciones privadas, la UTH y UNICAH aglutinan a los mayores porcentajes (10%) seguidas por la UNITEC (8%), con un total de 28.3% de la matrícula nacional y un 78.6% de la matrícula privada, en tanto que las restantes 11 universidades privadas no atienden más del 3% cada una, de las cuales 2 tienen entre el 2 y el 3% de la matrícula y 9 instituciones con matrículas menos del 1% entre todas apenas alcanzan al 2.62% de la matrícula total universitaria, mostrando la alta concentración y en la cual inciden destacadamente instituciones *for profit* e internacionales, (UNAH, 2009, Anuario Estadístico).

## Panamá

Panamá desde su inicio tiene una dinámica de alta internacionalización por la presencia de universidades extranjeras en la zona del Canal de Panamá que lo conforma como la génesis del modelo tripartito caracterizado por instituciones públicas, privadas y extranjeras que crecientemente se instala en la región (Rama, Claudio, 2009). La primera Universidad extranjera en América Latina, la Florida State University, se instaló en 1957 en la Zona del

Canal como extensión de su sede en Tallahassee, Florida, de Estados Unidos para atender a la población americana residente en el país (Franco, Haydée, 2005). Inclusive previo a la Ley 34 de julio de 1995 cuando se establecieron nuevas bases legales para la creación y el funcionamiento de las instituciones de educación superior, ya existían la Nova Southeastern University de origen norteamericano (1982); la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá de origen venezolano (1986); la Universidad del Istmo que se inició con capitales colombianos y hoy esta asociada al grupo Withney (1987), la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (1991) hoy propiedad del Grupo Laureate; la Universidad Latina de Panamá (1991) la mayor universidad privada del país; la Universidad de la Paz (1994) cerrada en el año 2011; la Universidad Interamericana de Panamá (1992), también adquirida por el Grupo Laureate; la Universidad Abierta y a Distancia de Panamá (1994); y Columbus University (1994); (Castillo Noemí, 2003).

En Panamá las Universidades pueden ser gestionadas por sociedades anónimas o por fundaciones, derivado de la Ley Orgánica del Ministerio de Educación (Nº 34 de julio de 1995) que faculta que la educación particular puede ser impartida por personas o por entidades privadas, las cuales pueden ser tanto asociaciones sin fines de lucro como sociedades anónimas. Mientras que las fundaciones están exoneradas de tributos, las sociedades anónimas pagan impuestos sobre la renta, que son del 25% actualmente, o un pago alternativo llamado el CAIR (Cálculo Alternativo de Impuesto sobre la Renta), que implica el pago de renta neta correspondiente al 4.67% de los ingresos gravables que equivale al pago de un 1.67% aproximadamente sobre los ingresos brutos. La universidad paga la cantidad que sea mayor entre el ISR o el CAIR.

Normalmente las universidades tienen una sociedad anónima y de una fundación, facturando diferenciadamente a través de ambos mecanismos y triangulando la dinámica económica con miras a una menor facturación o pago impositivo. Esta es también una práctica normal a nivel regional. Los decretos de creación de las instituciones incluyen las exoneraciones de impuestos a la renta o la posibilidad de solicitud de exoneración. Hay universidades privadas cuyo decreto de fundación les exoneró de dicho pago. Tal situación de diferenciación del régimen tributario de las instituciones impone una relativa diferenciación y desigualdad tributaria de las universidades privadas. La mayor parte de las universidades privadas parecen funcionar como asociaciones sin fines de lucro. Las asociaciones sin fines de lucro están obligadas a presentar a la Dirección General de Ingresos el reporte de pagos a terceros y de donaciones recibidas anualmente. Las universidades tienen exoneraciones sobre las rentas de sus inmuebles a cambio del otorgamiento de becas al gobierno.

La presencia dominante en Panamá es el Grupo Laureate, que adquirió la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) en el 2004 y la Universidad Interamericana de Panamá en el 2003. Ambas se mantienen en dos nichos de mercados diferenciados. El grupo sigue invirtiendo a largo plazo en Panamá donde la matrícula privada esta creciendo y concentrando-

se. En el año 2012 anunciaron la construcción de un Nuevo Campus de la Universidad Interamericana de Panamá, con una inversión que supera los 70 millones de dólares y que será financiado por Laureate International Universities y el Banco Mundial. Esta inversión representa uno de los proyectos más importante de la red Laureate International Universities en la región (Laestrella.com, 23/06/12).

Históricamente ha habido universidades de propiedad de capitales colombianos, mexicanos y recientemente venezolanos, algunas de las cuales han ido pasando a manos de grupos americanos.

## Paraguay

En el año 2010 había 303.539 estudiantes matriculados en las 54 universidades habilitadas, correspondientes a 245.157 estudiantes en instituciones privadas, y 58.382 en las ocho universidades públicas (Conacyt, 2012). Esto significa que el 81% de la matrícula corresponde al sector privado. Las universidades legalmente pueden ser públicas, privadas o mixtas, y pueden ser regidas tanto por asociaciones como por sociedades anónimas, y por ende pueden ser con o sin fines de lucro. La Ley Orgánica de las Universidades (136/93) establece que las universidades sin fines de lucro están liberadas de todo impuesto fiscal o municipal (Art. 18).<sup>26</sup> En tanto sean entidades que no persigan fines de lucro y que no distribuyan sus excedentes o utilidades, directa o indirectamente, entre sus asociados, se pueden exonerar del pago de todos los tributos, entre los cuales los Fiscales (Ley 125/91 y sus modificatorias: Impuesto a la Renta, Impuesto Inmobiliario); del Impuesto al Valor Agregado (I.V.A.): Artículo 1 de la Ley 215/93 modificadorio del artículo 83 de la Ley 125/91); Impuesto a las Donaciones: se refiere a las donaciones de los Estados extranjeros y organismos internacionales, y de personas físicas o jurídicas, nacionales o extranjeras-Ley 302/93, modificatoria de la Ley 125/91 (artículos 1 y 2), impuestos Municipales (Ley 881/81), Impuesto a la Publicidad (Artículo 71), Impuesto a las Rifas, Ventas por Sorteo y a los Sorteos Publicitarios y Remates (hasta un 40%) (Artículo 91), Impuesto a los Espectáculos Públicos (hasta un 30 %) (Artículo 82).

Las universidades que no persigan fines lucrativos deben ser consideradas como Asociaciones de Utilidad Pública. Se considera sin embargo que las universidades de carácter privado que sí persiguen fines de lucro, reciben de hecho un tratamiento similar en tanto en la práctica están exentas de impuestos, de igual manera que las anteriores (Kronawetter, Alfredo Enrique, *et al.*, 1997).

En el país se registra una sola institución internacional, la Universidad de la Integración de las Américas-UNIDA creada por Ley N° 2.081 del 14 de

<sup>26</sup> El Congreso de la Nación Paraguaya, Ley 136/93 de Universidades. La Constitución Nacional en su Artículo 83 establece que "los objetos, las publicaciones y las actividades que posean valor significativo para la difusión cultural y para la educación, no se gravarán con impuestos ni municipales.

Marzo de 2003 ([www.unida.edu.py](http://www.unida.edu.py)). Nace como parte del grupo Educativo Internacional, liderado por la Universidad Estácio de Sá de Brasil.

## Perú

En Perú, la incorporación de las sociedades anónimas como modalidad de gestión educativa se habilitó a través del Decreto Legislativo 882 (1996), que aprobó la Ley de Promoción de la Inversión en Educación y sentó las bases de cambios y nuevas dinámicas en el mercado universitario. La ley desarrolló el principio constitucional de la libertad de educación y de enseñanza; reconoce la vigencia de la iniciativa privada en la educación dentro de un sistema de economía de mercado; asocia la iniciativa con la responsabilidad de la conducción de las instituciones educativas privadas; reconoce al titular de la iniciativa y de la responsabilidad el derecho a establecer la línea de la institución educativa privada; reconoce al responsable de la conducción de la institución educativa el derecho a establecer la modalidad organizativa que más se acomode a su particular concepción dentro del régimen general privado por la ley para la constitución de sociedad; reconoce a dicho responsable la libertad de régimen interno de la institución educativa privada, de su organización y del ejercicio de la autoridad en las distintas funciones que deban cumplirse, y reconoce a las universidades, como a cualquier otra organización existente en la sociedad nacional, su naturaleza de sujeto tributario, con diversas responsabilidades que cumplir en la contribución democrática al sostenimiento del gasto público.

Desde la promulgación de la ley 882, muchas de las instituciones existentes que funcionaban bajo asociaciones civiles se pasaron a funcionar como sociedades anónimas y todas las nuevas instituciones desde entonces nacieron como sociedades anónimas, y por ende “con fines de lucro”. Para el 2012 salvo las universidades de inspiración religiosa y algunas excepciones muy puntuales, la gran mayoría de las 65 universidades privadas del Perú se rigen bajo la figura de sociedades anónimas.

El marco normativo que permite la existencia de instituciones con fines de lucro ha facilitado el ingreso de capitales extranjeros en el sector, lo cual se ha dado fundamentalmente con el ingreso del Grupo Laureate, que en la última década adquirió la Universidad del Norte y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPCA). Para el año 2007 dicho Grupo alcanzó a tener 16.084 estudiantes, que representaban el 4,3% de la matrícula privada nacional y el 2,4% de la matrícula total universitaria. La forma de ingresar fue la adquisición de un porcentaje de la institución. En el 2012 estarían negociando la adquisición del remanente de entre 20 y 30% por 100 millones.

En lo tributario la norma 882 dispuso que las instituciones educativas particulares (funcionando como sociedades anónimas) se rijan por el Régimen General del Impuesto a la Renta y por ende sujetas a los impuestos a las ganancias. Sin embargo, también se dispuso que “las Instituciones Educativas Particulares, que reinviertan total o parcialmente su renta reinvertible en sí mismas o en otras Instituciones Educativas Particulares, constituidas en

el país, tendrán derecho a un crédito tributario por reinversión equivalente al 30% del monto reinvertido”, con lo cual difiere en mejores condiciones el retiro de utilidades.<sup>27</sup> También en esta línea se dispuso la exoneración del Impuesto Mínimo a la renta. Igualmente con el objetivo de facilitar las inversiones se estableció que “tendrán derecho a aplicar un crédito contra el Impuesto, las personas receptoras de rentas de cualquier categoría que otorguen donaciones a las Instituciones Educativas Particulares o a Instituciones Educativas Públicas, cuyo importe será el que resulte de aplicar la tasa media del contribuyente sobre los montos donados a las citadas entidades que en conjunto no excedan del diez (10%) por ciento de su renta neta global o del diez (10%) de las rentas netas”. También se dispuso esta exoneración a las instituciones educativas particulares no comprendidas en el Artículo 19 que otorguen donaciones a instituciones educativas particulares o públicas. En este caso, la norma dispone que el crédito será equivalente al treinta por ciento (30%) del monto donado. En el caso de donaciones en especie, el valor de las mismas deberá ser comprobado por la Administración Tributaria, de acuerdo con las normas que establezca el Reglamento, no pudiendo en ningún caso ser superior al costo computable de los bienes donados. Adicionalmente se dispuso que las instituciones educativas particulares o públicas no paguen los derechos arancelarios correspondientes a la importación de bienes que efectúen para sus fines.

El gobierno introdujo en el año 2011 el proyecto de Ley 43 a través del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) para terminar ese beneficio del Crédito Tributario a la Reinversión (CTR), que consistía en que las instituciones privadas con fines de lucro tuvieran un crédito tributario del 30%, y sus utilidades puedan ser invertidas en sus propias empresas. La Federación de Instituciones Privadas Educativas (Fipes), asegura que sus representados están dispuestos a cumplir con el pago a la Sunat siempre y cuando el cobro del impuesto a la renta se realice una vez aprobado el proyecto de ley.<sup>28</sup> Esta en discusión la retroactividad de la norma.

Las entidades educativas particulares están dentro del Régimen General de pago al impuesto a la renta si son sociedades anónimas. Están exoneradas las asociaciones educativas sin fines de lucro que no están afectadas al IGV siempre que estén reconocidas por el Ministerio de Educación.<sup>29</sup> La desafeción del IGV de los servicios educativos refiere a los ingresos por matrículas, exámenes, pensiones, por expedición de certificados, diplomas, etc., venta de publicaciones (libros folletos, revistas, etc.), ventas de activos fijos (Bienes usados de la institución de educación) y servicios complementarios (biblio-

<sup>27</sup> Tal resolución se basa en el propio Decreto Legislativo N° 882 Ley de Promoción de la Inversión en la Educación que prevé en su Artículo 13° que las Instituciones Educativas Particulares, que reinviertan total o parcialmente su renta en sí misma o en otras instituciones Educativas Particulares, constituidas en el país, tendrán derecho a un crédito tributario por reinversión equivalente al 30% del monto reinvertido.

<sup>28</sup> <http://www.larepublica.pe/27-11-2011/jalados-por-la-sunat-universidades-privadas-adeudan-1500-mlls-de-soles>, (Revisión 10 junio 2012).

<sup>29</sup> Decreto Ley. N° 882 del 09 de noviembre de 1996.

tecas, hemerotecas, archivos, etc. También están exonerados de la importación de bienes (Requisito para inafectación de IGV por importaciones).<sup>30</sup>

## Tendencias y conclusiones

---

La presencia de grupos internacionales es una nueva realidad de la educación superior en la región, y predominantemente ellos están funcionando bajo dinámicas *for profit*. La presencia fundamental es de grupos de origen americano, existiendo una correlación muy alta entre la existencia de marcos normativos que permiten el funcionamiento de universidades bajo el régimen de sociedades anónimas y el ingreso de los grupos internacionales en los distintos países de la región, pero se constata también sin embargo una pequeña presencia de grupos internacionales actuando en mercados en los cuales no se habilita la existencia de lógicas *for profit* a nivel de la oferta de instituciones. Tal proceso tiene diversidad de formas y se articula a la creciente terciarización de los servicios universitarios. No parece sin embargo haber una correlación completa entre los países que tienen marcos normativos que facultan el funcionamiento bajo sociedades anónimas y la firma de tratados de libre comercio, especialmente con Estados Unidos, dada la alta presencia de grupos extranjeros y una lógica *for profit* en Brasil. Parece constatar una alta correlación entre la existencia de marcos normativos *for profit* y el nivel de participación del sector privado en el total de la matrícula. Chile se constituye en una excepción y ello es claramente derivado de una situación en la cual la lógica *for profit* no se centra en las instituciones que ofertan servicios educativos, sino en la periferia empresarial conformada a partir de la terciarización de los servicios de apoyo.

El ingreso en los mercados locales en su totalidad se ha producido por la compra de instituciones locales. Ello indicaría que se produce una puesta en valor significativa de estas instituciones al pasar a funcionar al interior de los grupos empresariales, probablemente por escalas de costos, profesionalización de la gestión o niveles de inversiones. En los mercados más grandes como Brasil, México y Perú se constata que los grupos externos se han posicionado a través de la constitución de amplias redes nacionales con varias universidades con diversidad de alianzas y que atiendan diferenciadamente los tres nichos de mercados de altos, medios y bajos ingresos y precios. Aunque la modalidad dominante de ingreso de las instituciones internacionales *for profit* ha sido la propiedad completa escalonada de la institución, existen modalidades de regionalización y de constitución de redes nacionales a través de la figura de franquicias y alianzas. En general el sistema de ingreso es mediante la compra de un porcentaje alto durante un tiempo de la universidad local pero no siempre adquiriendo los inmuebles y estableciendo un pago por el arrendamiento de estos a los antiguos propietarios. Los empresa-

---

<sup>30</sup> Decreto Superior N° 152-2003.

rios que venden las universidades mantienen un tiempo la administración o en algunos casos mantienen la propiedad de los activos de los inmuebles que alquilan a la universidad.

El ingreso de grupos internacionales y la lógica *for profit*, junto con políticas de regulación y de limitaciones de nuevas instituciones, han contribuido a una mayor concentración de algunas instituciones en los distintos mercados con mayores escalas de tamaño. En los diversos mercados nacionales donde actúan los grupos internacionales *for profit* tienen una incidencia alta y creciente en la matrícula local, probablemente relacionada con sus niveles de inversión, sus modelos educativos y las estructuras de costos, dadas sus escalas. Ellas además tienden a tener estándares de calidad superiores a muchas de las instituciones locales -sobre todo las privadas de menor tamaño-, y hay datos para Chile y Costa Rica al menos, donde a diferencia de lo denunciado por el Comité para la Salud, Educación, Trabajo y Pensiones del Senado de los Estados Unidos<sup>31</sup>, universidades locales adquiridas por los grupos internacionales han mejorado sus estándares de calidad.

Los casos de las empresas con fines de lucro en la región funcionan sobre niveles de inversión financieros altamente significativos que se derivan de una fuerte de recursos muy importantes o de ingresos provenientes de la emisión de acciones en las Bolsas de Valores, tanto en Estados Unidos como en el caso de Brasil en la Bolsa de San Pablo. La incorporación de socios en la sociedad tiende a estar asociado a la apertura de las sociedades a la bolsa y la adquisición de nuevas instituciones. La mayor parte de los grupos empresariales e inversiones se concentran en la oferta presencial, pero se constata una creciente atención de los inversores a la educación a distancia, tanto en el marco de la diversificación del portafolio como por su propia contribución financiera y sus perspectivas futuras.

El total de la matrícula de los diversos grupos internacionales *for profit* puede ser de alrededor del 4% de la matrícula regional total, que sería cercano a los 24 millones de estudiantes para el 2010, lo cual representaría cerca del 10% del total de la matrícula privada en la región.

## Referencias

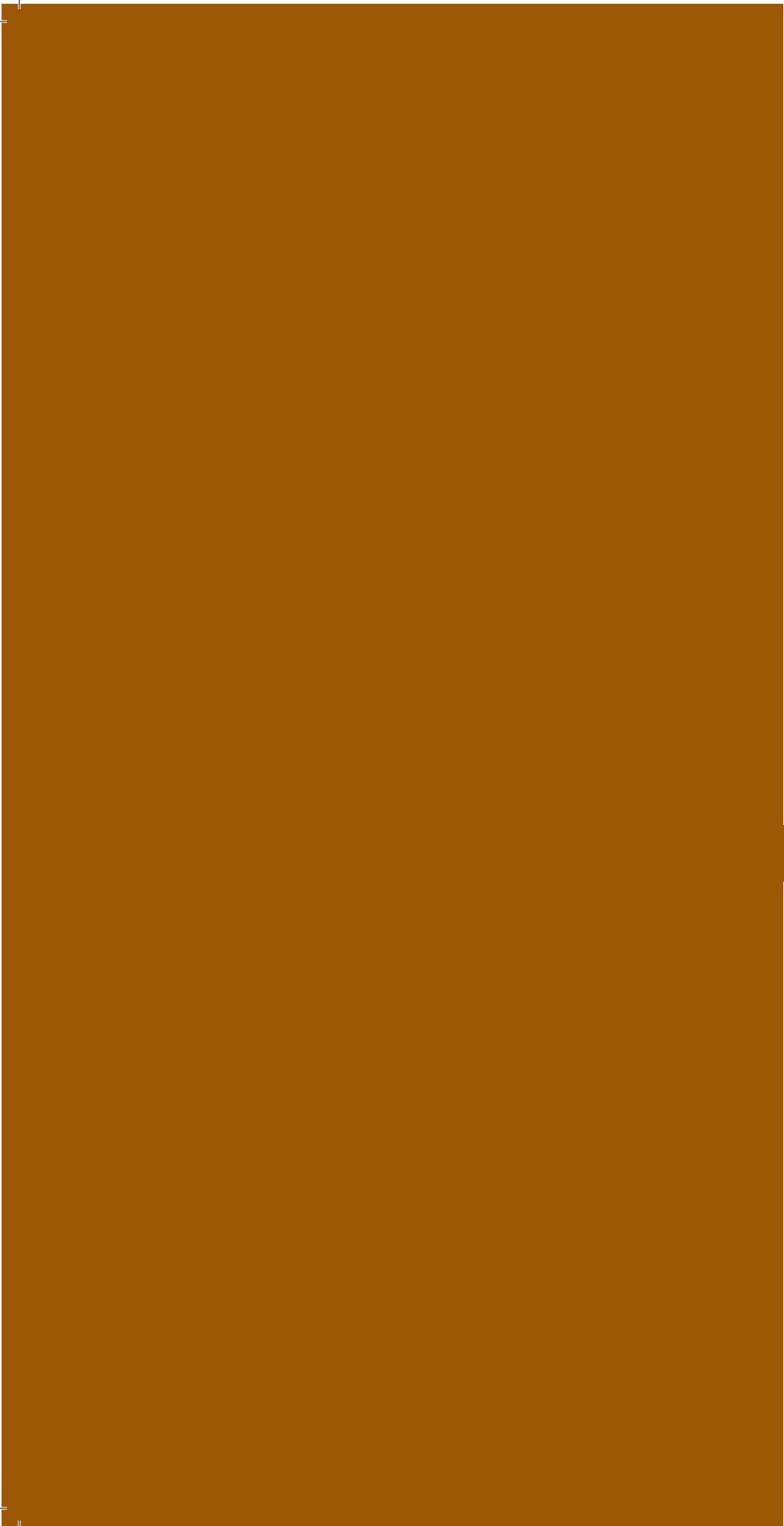
- Álvarez, Mendiola, Germán (2011), El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Reencuentro*, N° 60, abril, Año 22, México, DF
- Apollo Group. (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved 13/08/2012, from [http://en.wikipedia.org/wiki/Apollo\\_Group#cite\\_note-20#cite\\_note-20](http://en.wikipedia.org/wiki/Apollo_Group#cite_note-20#cite_note-20) +
- Bennett, Daniel, Lucchesi, Adam and Vedder, Richard (2010) "For-Profit Higher Education: Growth, Innovation and Regulation": A Policy Paper from the *Center for College Affordability and Productivity*. [http://www.centerforcollegeaffordability.org/uploads/ForProfit\\_HigherEd.pdf](http://www.centerforcollegeaffordability.org/uploads/ForProfit_HigherEd.pdf) (Revisión: 13/08/2012)

<sup>31</sup> "For Profit Higher Education: The Failure to Safeguard the Federal Investment and Ensure Student Success". Jul/29/12 <http://www.help.senate.gov/hearings/hearing/?id=cdd6e130-5056-9502-5dd2-e4d005721cb2>

- Bolha Global: Crise incentiva aquisição no ensino superior. *Correio Brasiliense* - 17/03/2009, SP. Brasil
- Brunner, José Joaquín (2012), "Lucro e ideales: mil años de debates". *Diario El Mercurio*, Junio 24, 2012, Chile
- Brunner, José Joaquín,  
[http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2012/06/tras\\_el\\_informe.html](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2012/06/tras_el_informe.html)
- Buendía Espinosa, Angélica (2012). "Análisis del diseño institucional y regulación del sector privado en México: un acercamiento a su dinámica., pp. 30 – 42 en *Reencuentro, Análisis de problemas universitarios*. Educación Superior privada. N° 60, año 22, abril. Universidad Autónoma Metropolitana, México, DF
- Caballero, Osvaldo, Lamattina, Oscar (2010), El financiamiento de las universidades de gestión privada. Mendoza: Universidad del Aconcagua
- Castillo Noemí (2003). Informe Nacional de educación superior en de Panamá. CRP - IESALC.  
<http://www4.iesalc.unesco.org.ve/programas/nacionales/panama/Informe%20Nacional%20Final%20-%20Panama.pdf> (Revisión: 4/4/2010)
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). (2012). Informe del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología 2012.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE), (2003) *Informe Nacional sobre la Educación Superior*. IESALC <http://www4.iesalc.unesco.org.ve/programas/nacionales/costa%20rica/presentación%20informe%20nacional%20costa%20rica.pdf> (Revisión: 2 abril 2010)
- Didou, Silvie, (2005) *Internacionalización de la educación superior en América Latina – ANUIES- IESALC*, México
- El Congreso de la Nación Paraguaya, Ley 136/93 de Universidades. [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YFN4mfGPLpoJ:www.cej.org.py/games/Leyes\\_por\\_Materia\\_juridica/EDUCACION/LEY%2520136.pdf+&hl=es&pid=bl&srcid=ADGEEsG2ZuWk7oYgcXbsC317IVg9cnHkw9JOq35YJ5tzd7vVoDFQp1MAw12tX9xV6pq59tsySj6S2YZATCTxvIWelWeMbJN3JrWLzVm4y1jzd6UGJIQmXkwHdNucHevKAGDuVg4yi\\_J\\_&sig=AHIEtbQNwis3bhBCU ntVpPBjmYITBGSIKA&pli=1](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YFN4mfGPLpoJ:www.cej.org.py/games/Leyes_por_Materia_juridica/EDUCACION/LEY%2520136.pdf+&hl=es&pid=bl&srcid=ADGEEsG2ZuWk7oYgcXbsC317IVg9cnHkw9JOq35YJ5tzd7vVoDFQp1MAw12tX9xV6pq59tsySj6S2YZATCTxvIWelWeMbJN3JrWLzVm4y1jzd6UGJIQmXkwHdNucHevKAGDuVg4yi_J_&sig=AHIEtbQNwis3bhBCU ntVpPBjmYITBGSIKA&pli=1)  
 (Revisión: 18 de junio, 2012)
- Franco, Haydée (2005). *Estudio sobre la educación superior privada universitaria en Panamá*. IESALC. 2005. <http://www4.iesalc.unesco.org.ve/programas/Privada/Informe%20Educación%20Privada%20-%20Panamá.pdf> (Revisión: 8/4/2010)
- Gregoruttia, Gustavo (2011). *Comparative & International Higher Education*, 3, (2011) 11. Commercialization of Higher Education in Latin America: The Case of Mexico. Mexico <http://www.higheredsig.org/cihe/Numero03-03.pdf> (Revisión: 13/08/2012)
- Hans de Wit, Isabel Jaramillo, Jocelyne Gacel- Avila, Jane Knight (editors). (2005) *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. World Bank. 2005 Washington DC
- Iprofesional.com (27/06/2011). "En Brasil se multiplican las universidades privadas". <http://management.iprofesional.com/notas/118213-En-Brasil-se-multiplican-las-universidades-privadas> (Revisión: 13/08/2012)
- Kronawetter, Alfredo Enrique, Raúl Quiñones, Rolón, Jorge. (1997). "Legislación Vigente para el Sector Privado y sin Fines de Lucro en el Paraguay" [http://www.cird.org.py/institucional/documentos/ley\\_ongs/Legislacion\\_Vigente\\_para\\_en\\_PARAGUAY.htm](http://www.cird.org.py/institucional/documentos/ley_ongs/Legislacion_Vigente_para_en_PARAGUAY.htm) (Revisión: 13/08/2012)
- Laestrella.com (23/06/12). "U. Interamericana de Panamá anuncia construcción de nuevo campus". <http://www.laestrella.com.pa/online/noticias/2012/04/12/u-interamericana-de-panama-anuncia-construccion-de-nuevo-campus.asp> Revisión 23 de junio de 2012.

- lainformacion.com(10/06/12). [http://noticias.lainformacion.com/educacion/estudiantes/estudiantes-chilenos-convocan-a-paro-nacional-contra-el-lucro-en-educacion\\_91ApRxUJnrfjVqrngdyL7/](http://noticias.lainformacion.com/educacion/estudiantes/estudiantes-chilenos-convocan-a-paro-nacional-contra-el-lucro-en-educacion_91ApRxUJnrfjVqrngdyL7/), (Revisión: 13/08/2012)[http://www.radionacionaldecolombia.gov.co/index.php?option=com\\_topcontent&view=article&id=27863:investigan-a-universidades-privadas-por-saltarse-el-pago-de-impuestos-&catid=1:noticias](http://www.radionacionaldecolombia.gov.co/index.php?option=com_topcontent&view=article&id=27863:investigan-a-universidades-privadas-por-saltarse-el-pago-de-impuestos-&catid=1:noticias) (Revisión: 10 junio 2012)
- Lasegunda.com. (2012). Diputados “caza lucro” en educación superior: *Las dificultades para encontrar pruebas*. (13/jun/2012). <http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2012/06/754784/diputados-caza-lucro-en-educacion-superior-las-dificultades-para-encontrar-pruebas>
- Latercera.com. (2012) El Informe de la Comisión de Diputados se puede ver en <http://www.latercera.com/noticia/opinion/correo-de-los-lectores/2012/06/896-465528-9-universidad-del-mar.shtml> (Revisión: 10 junio 2012)
- Latercera.com (2012). Comisión de diputados detecta siete universidades con irregularidades <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2012/06/657-467415-9-comision-de-diputados-detecta-siete-universidades-con-irregularidades.shtml> (Revisión: 19 de junio, 2012)
- Latercera.com (19 de junio, 2012). Comisión de diputados detecta siete universidades con irregularidades <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2012/06/657-467415-9-comision-de-diputados-detecta-siete-universidades-con-irregularidades.shtml> (Revisión: 2012)
- Laureate Education Inc. (s/f) Selected Consolidated Financial Data 2003, citado en Inversión extranjera en universidades: a la luz pública, Rodríguez Gómez, Roberto; *Campus Milenio* núm. 145 [2005-09-15]
- Laureate International Universities Network. (s/f). [Http://www.laureate.net](http://www.laureate.net)
- Lloyd, Marion (2012). La guerra de las *for-profit*. *Campus Milenio* N° 457, México
- Marmolejo, Francisco (2011), Vientos de cambio en la educación superior en el mundo: ¿Hacia dónde nos llevan? May 31, 2011. *The Chronicle of Higher Education*.
- Mönckeberg, María Olivia (2005), “*La privatización de las universidades. Una historia de dinero, poder e influencia*”, Editorial Copa Rota, Santiago
- Mönckeberg, María Olivia (2007), *El negocio de las universidades en Chile*, Random House Mondadori, Colección Debate, Santiago
- Muñoz, Felipe; Orellana, María Paola; Pribnow, Stefan; Vergara, Cristóbal; Aravena, Nubian; Barros, Jose Miguel; Márquez, Manuela (2011), *Informe Lucro en Educación*. Comisión Técnica FCFM. Santiago.
- Paes de Brito, Osvaldo (2012). “*Definição de preço e valor como estratégia de marketing na satisfação e fidelização dos clientes. Análise das instituições de educação superior*”. Tesis de Maestría en Administración de Empresas. Universidad de la Empresa. Montevideo
- Rama, Claudio (2006), La tercera reforma de la educación superior en América Latina, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Rama, Claudio (2009), La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias. UNICARIBE, Santo Domingo
- Rama, Claudio (2010), “La irrupción de nuevos modelos socioeconómicos, paradigmas educativos y lógicas económicas de la educación”, Universidades Año LX, N° 46, julio - septiembre, UDUAL, México;
- Rama, Claudio (2011), “*La educación superior privada en Brasil*”. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.44, p. 3-17, [http://scholar.google.com.ar/scholar\\_url?url=es&q=http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/viewFile/3118/2773&sa=X&scisig=AAGBfm1bB6RoyYTQqXdSHxKRIZfl4ClAg&oi=scholarlr](http://scholar.google.com.ar/scholar_url?url=es&q=http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/viewFile/3118/2773&sa=X&scisig=AAGBfm1bB6RoyYTQqXdSHxKRIZfl4ClAg&oi=scholarlr) (Revisión: 13/08/2012)
- Rama, Claudio (2012), “*La nueva fase de la universidad privada en América Latina*”, 1ª edición, Magro Editores y Universidad de la Empresa, Montevideo, 2012

- Rebolledo Becerra, Mauricio (2012). “Los nombres tras el lucro de la educación superior”. *El Ciudadano.cl*, Santiago, <http://www.elciudadano.cl/2012/06/27/54308/los-nombres-tras-el-lucro-en-la-educacion-superior/> (Revisión, 13/08/2012)
- Rodríguez Gómez, Roberto (2004), Roberto. “La educación superior transnacional en México: el caso Sylvan - Universidad del Valle de México”. *Educ. Soc.* vol. 25, N°88 Campinas <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300019> (Revisión: 13/04/20013)
- Rodríguez Gómez, Roberto (2007) La venta de Laureate Education Inc. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/34340> (Revisión: 13/08/2012)
- Rodríguez Gómez, Roberto (2009). *Inversión extranjera en universidades: a la luz pública*. Campus Milenio núm. 145, México.
- San Segundo, Jesús, M. (2001). “*Economía de la educación*”, Síntesis educación. España
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) (2009). *Anuario Estadístico del Nivel de Educación Superior -2009*, Dirección de Educación Superior, Tegucigalpa
- United States Senate/Committee on Health, Education, Labor, and Pensions (2012). “*For profit Higher Education: The Failure To Safeguard The Federal Investment And Ensure Student Success*”, Washington, U.S. Government Printing Office, July 30. Ref. en <http://www.gpo.gov/fdsys/browse/committeecongraction?collection=CPRT&committee=health&chamber=senate&congressplus=112&ycord=0>, consultado [Revisión: 13/08/2012]
- Universidad.edu.co (24/Feb/12) “Una universidad colombiana se vendió en el exterior por 5 millones de dólares. El observatorio de la Universidad Colombiana.” [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2769:una-universidad-colombiana-se-vendio-en-el-exterior-por-5-millones-de-dolares&catid=16:noticias&Itemid=198](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2769:una-universidad-colombiana-se-vendio-en-el-exterior-por-5-millones-de-dolares&catid=16:noticias&Itemid=198)
- Universidad de la Integración de las Américas. <http://www.unida.edu.py>
- Universidad Latinoamericana, (s/f) <http://www.ula.edu.mx>, recuperado el /13/08/12
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras, (UNAH, 2009) *Indicadores estadístico del nivel de educación superior*. Dirección de Educación Superior: Tegucigalpa.
- US Senate Committee on Health, Education, Labor & Pensions. (Jul/29/12) “*For Profit Higher Education: The Failure to Safeguard the Federal Investment and Ensure Student Success*”. <http://www.help.senate.gov/hearings/hearing/?id=cdd6e130-5056-9502-5dd2-e4d005721cb2>
- Villa Arcilla, Leonardo (2001). “*Economía de la educación*”, Universidad de Los Andes, Bogotá
- Weise, Crista (2005). La construcción de políticas universitarias en el período liberal. Estado y universidad. Contradicciones de una década de desconcierto: el caso de Bolivia. Tesis de Grado de Magíster. [http://www.flacso.org.ar/uploaded\\_files/Publicaciones/Tesis\\_Crista\\_Weise\\_Vargas.pdf](http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Publicaciones/Tesis_Crista_Weise_Vargas.pdf) (Revision: 13/08/2012).



# Mirador



Mirador

*La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana:  
narrativas docentes*

JESÚS AGUILAR NERY

*La verdadera reforma, detrás de la publicitada reforma de la educación superior*

PEDRO ANTONIO PINILLA PACHECO

*Juan Peatón. Una experiencia de intervención para la educación*

PATRICIA ARAÚJO



# LA CONFIGURACIÓN DE LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE TIJUANA: NARRATIVAS DOCENTES

Jesús Aguilar Nery\*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
ISSN: 0185-2760  
Vol. XLI (4), No. 164  
Octubre - Diciembre de 2012, pp. 99 - 121

\* Estudiante del doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (DIE-CINVESTAV). Maestro en Antropología Social, CIESAS. Licenciado en Antropología Social por la UAM Iztapalapa. Correo electrónico: jesner2008@gmail.com



## Introducción

La complejización del trabajo docente en la educación superior en las últimas dos décadas se ha hecho patente, sobre todo por la diversificación y la “elevación” de los estándares institucionales. Durante los años noventa del siglo XX se concretó la idea de que ser docente no bastaba; además de doctor/a e investigador/a, se debía cumplir con un “perfil deseable” multitareas, entre otras: asesorías, investigación, dirección de tesis, dominio de la teoría pedagógica de moda, la publicación de libros, o en revistas arbitradas, así como convertirse en tutor/a.<sup>1</sup>

La tutoría en el contexto de las universidades mexicanas no surgió de una discusión de los propios actores académicos, sino como un problema institucional con la idea de compensar académicamente a los alumnos con dificultades (UAN, s/f; Sánchez, s/f). Convengo en que hay cada vez mayor convergencia en entender la tutoría como parte integral de la docencia y no como desligada de ésta.<sup>2</sup> Sin embargo, esta postura se afina en el deber ser, el cual contrasta con las experiencias concretas, donde se observan resistencias y tensiones (Rodríguez, 2006; Arredondo, 2007; Maceira, 2008; entre otros). De acuerdo con la revisión internacional de De la Cruz, et al., (2011:202), la mayoría de reportes sobre tutorías suele adoptar una versión testimonial, prescriptiva o exclusivamente positiva (p. e. Rodríguez y Lizárraga, 2010; Villareal, 2004), sin admitir que la realización de la tutoría es un proceso, a menudo, friccionado y abierto.

De cualquier modo, la tutoría trajo a las IES la discusión de renovar un concepto de docencia centrado “en el dar clases”, así como la corresponsabilidad en la formación de los estudiantes como eje del proceso educativo (González y Romo, 2006). Asimismo, implicó decidir quién fungiría como tutor/a; en general dicha tarea recayó en los profesores de tiempo completo (PTC), aunque como sabemos, las Instituciones de Educación Superior (IES) están compuestas en su mayoría, por docentes a tiempos parciales.<sup>3</sup>

Si bien en las IES públicas se ha generalizado la inclusión de la tutoría, no así en las privadas; más aún, poco se sabe con precisión el modo de realizarla en cada tipo de IES, así como los resultados y procesos que ha desencadenado entre tutores y tutorados. No obstante esta heterogénea situación, algunos autores (De la Cruz, et al., 2006, entre otros) hablan de dar paso a una “nueva tutoría” para “la sociedad del conocimiento”, que vaya más allá de los am-

<sup>1</sup> Para agilizar la lectura y siguiendo cierta convención cuando se escribe el “tutor”, el “alumno”, se considera también que nos referimos a la “tutora”, la “alumna”, según sea el caso, o se utiliza de manera general cuando los términos admiten ambas posibilidades.

<sup>2</sup> Así lo podemos ver, por ejemplo, en la postura que asumen algunos tutores de la UTT en una ponencia reciente, donde presentan “la forma de realizar la práctica tutorial como recurso de una docencia integral e innovadora dentro de las Universidades Tecnológicas” (Rodríguez y Lizárraga, 2010:52).

<sup>3</sup> Para el año 2005 había en México un total de 2 mil 209 IES con 255 mil 274 plazas académicas. De ellas, 93,009 eran de tiempo completo o de medio tiempo. Las IES públicas tenían al 38.5% del total de su personal contratado como PTC, al 7.5% de tres cuartos y medio tiempo, y al 54% por horas. En las IES del sector privado, para el mismo año, prácticamente el 84% de su personal era contratado por horas –asignatura– (Estévez, et al., 2009:2-3).

bientes escolares, mediante modelos integrales o funcionales. Sin embargo, cabe dudar si están resueltos los problemas de las tutorías “tradicionales”, así como de que haya suficiente conocimiento de los procesos de instrumentación y maduración de las tutorías en diferentes tipos de IES. Al respecto pretende abonar el presente texto.

Un caso particular en las IES mexicanas es el de las universidades tecnológicas (UT's), cuya creación es más o menos reciente (1991), las cuales nacieron con un perfil acuñado bajo nuevas corrientes organizacionales y políticas, relativamente novedosas en nuestro país, uno de cuyos elementos característicos es aplicar un esquema tutorial. Este trabajo explora las narrativas de los tutores para conocer algo del proceso de configuración de la tutoría en la UT de Tijuana. Para ello uso tres nociones: 1) configuración; 2) producción de tutores; y 3) construcción de la tutoría.

La noción de configuración de Norbert Elias (1982) resulta útil para dividir, analíticamente –aunque de hecho están imbricados– entre elementos institucionales y la subjetividad del docente.<sup>4</sup> De este modo, hablo de configuración de la tutoría para enlazar tanto elementos narrativos como institucionales. Hablo de producción de tutores para enfatizar el proceso institucional, intencional, de cumplir la normativa de aplicar un programa de tutorías; asimismo, aludo a construcción de tutores para abordar la experiencia fenomenológica de los docentes.

Este conjunto de herramientas busca explorar ciertas narrativas entretejidas con el ámbito institucional en un caso específico, enfocando algunas tensiones sobre la configuración tutorial, en especial las relacionadas con las fronteras entre lo privado y lo público, la dependencia y la independencia, respecto al tutor, y el sesgo de género que llamaré “paternalista”/“maternalista”, el cual destacó durante la realización de algunas entrevistas iniciales.<sup>5</sup>

El texto continúa con una breve ubicación de la noción de tutoría en México, para luego ubicar su emergencia en las universidades tecnológicas. Enseguida me dirijo a presentar los procesos de producción y construcción de tutores de la UT de Tijuana. Posteriormente, puntualizo las tensiones y sesgos en las narrativas apuntados, así como algunas valoraciones para llegar a ser un(a) buen(a) tutor(a). Finalmente, cierro con algunas reflexiones del recorrido presentado.

<sup>4</sup> Elias propone hablar de “modelos de configuración mediante los cuales el campo de acción y las dependencias de los individuos serán más accesibles al estudio empírico” (1982:49).

<sup>5</sup> Las entrevistas se realizaron entre octubre y diciembre de 2007, mientras fungía como coordinador académico, con ocho profesores/as de tiempo completo (cuatro se grabaron), las cuales se complementaron con un cuestionario por escrito que respondieron otros 13. En el anexo se adjunta el cuestionario que sirvió de base para ambas tareas. El tratamiento de los datos se realizó con ayuda del programa ATLAS ti. 5.0, básicamente para agrupar las respuestas y ver las coincidencias y diferencias. El conjunto de PTC representa a la mayoría de carreras de la universidad (salvo Tecnología Ambiental, donde sólo había dos PTC). Los consultados sumaron más de la mitad del total de PTC (40), en ese momento. La idea era recuperar las experiencias en relación con las tutorías, con miras a realizar un encuentro que hiciera un balance al respecto, pero dicho evento quedó pendiente.

## Antecedentes de la tutoría en México

Diversos investigadores trazan los antecedentes de la tutoría entre los griegos, figuras homologas en los siglos siguientes se fueron desarrollando en dos grandes tradiciones: la europea, con centro en Alemania, y la anglosajona (Alcántara, 1990; De la Cruz, *et al.*, 2011). Por ejemplo, en los siglos XVI y XVII, el tutor se movía en torno de la educación de los hijos de la realeza o de las clases adineradas; mientras en la universidad medieval, quizá el antecedente más próximo a las figuras actuales, el papel de tutor estaba abocado a servir de guardián eclesiástico de la fe de los tutorados, una suerte de padrino actual. Asimismo, durante el siglo XIX la atención del tutor se enfocó en los estudios, más que en la conducta de los tutorados (Alcántara, 1990).

Entre los antecedentes de la tutoría en México, apuntados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001), estos se remontan a la década de 1940 en el posgrado de la Facultad de Química de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), luego a nivel licenciatura en el sistema de enseñanza abierta, durante los años setenta, en otras facultades de la misma UNAM (Alcántara, 1990).

Durante los años noventa del siglo XX fue cuando se presentó la mayor oleada mundial de interés por la tutoría. De este modo, organismos internacionales<sup>6</sup> y nacionales como la ANUIES, y la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT), etc., han incluido en su menú de recomendaciones o en sus “líneas estratégicas de desarrollo”, tanto a mediano como a largo plazo, a las tutorías como un mecanismo para “elevantar la calidad de la educación superior”, partiendo de un acompañamiento más individualizado a los estudiantes, dentro de un marco general derivado de la idea de hacer del alumno/a el centro del aprendizaje. Esto a la par de cierta renovación de los discursos de las IES, en relación con otra serie de conceptos y nociones como generación y aplicación del conocimiento, eficiencia, competitividad, rendimiento de cuentas, calidad, pertinencia y equidad, más o menos en ese mismo orden.

Entre los discursos internacionales más importantes de la década del noventa destaca el de la UNESCO (1998), cuya Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, estableció la necesidad de transformación, así como “colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene.”<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Tales como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y La Organización de Estados Americanos (OEA).

El impacto de este tipo de discursos tuvo eco masivo en las políticas educativas en México a finales de los años noventa. Por ejemplo, la ANUIES en su prospectiva para el 2020 estableció como meta para el 2001, que la mayoría de las universidades mexicanas debían ponerla en práctica, y para 2002 “todas las IES deberían contar con un programa institucional de tutorías adecuado”, así como un mecanismo para mantenerlo actualizado (ANUIES, 2000:212).

Dicho mecanismo tutorial ha sido impulsado por las políticas gubernamentales en los distintos planes y programas de la última década, convirtiéndose en uno de los ejes fundamentales para “elevar la calidad educativa” en México, pues se le observa como una práctica transformadora de docentes, estudiantes e instituciones educativas. Se introdujo desde el Programa Nacional de Educación de 2001 y se mantuvo en el de 2007,<sup>8</sup> en el de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), en el Fortalecimiento del Postgrado (PIFOP), en el de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y en el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES). También ha sido establecido como parámetro de evaluación de los planes de estudio por las instancias evaluadoras y certificadoras nacionales.<sup>9</sup>

La elaboración de planes de desarrollo institucional ha sido otro de los mecanismos que se ha instrumentado para regular y acelerar los cambios en las instituciones por parte de la Subsecretaria de Educación Superior, donde también se alude a las tutorías. En conjunto, tales políticas educativas se han venido instrumentando en las IES del país con mayor o menor celeridad. Pero también han generado críticas por el grado de coacción implícito en tales instrumentos, pues han estado ligados a la consecución de los subsidios, de fondos concursables y de estímulos a docentes (González y Romo, 2006:172); así como por el grado de estandarización que promueven, el cual soslaya las condiciones particulares, la historia y el contexto de cada IES, lo cual ha generado prácticas de simulación para cumplir con tales “indicadores” (Ibarra, 2009; Arredondo, 2007:39; Sánchez, s/f:7, entre otros).

Tal convergencia a escala nacional se deja ver como ineludible, al menos para las IES públicas. Sin embargo, más allá de sus supuestos beneficios, se reconoce cierta imposición del mecanismo, el cual ha visto resultados más o menos ambiguos en su instrumentación en las IES más tradicionales, como las universidades autónomas estatales y los institutos tecnológicos, así lo atestiguan muchas de las ponencias presentadas en los encuentros nacionales de tutorías, impulsados desde 2004 por la ANUIES;<sup>10</sup> algo diferente ha sucedido

<sup>7</sup> Debido al papel fundamental que juega el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la UNESCO sugería aumentar las responsabilidades del profesor, quien debería ser capaz de proporcionar, en su caso, “orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, que haga posible el mejoramiento de sus condiciones de vida.”

<sup>8</sup> El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el objetivo 1, relacionado con elevar la calidad de la educación superior para mejorar los logros de los estudiantes, se planteaba: “Contribuir al impulso de programas de tutoría y de acompañamiento académico de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar para mejorar con oportunidad su aprendizaje y rendimiento académico.” (SEP, 2007:27).

<sup>9</sup> Principalmente los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

en las universidades tecnológicas, como veremos más adelante, las cuales desde su origen contienen dicho dispositivo.

Si bien han sido los docentes la piedra de toque para instrumentar la labor de la tutoría, también ha sido donde mayores dificultades se han presentado, pues idealmente se ha pretendido que sean los de tiempo completo (PTC) quienes la lleven a cabo (UAN, s/f). Para ello se han instrumentado políticas que han creado un “perfil deseable” de PTC que incluye la función tutelar de estudiantes. Las características básicas de dicho perfil consisten en: “atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia y participar en actividades de tutorías y gestión académica.”<sup>11</sup>

En suma, en los instrumentos descritos se destaca la tutoría como una estrategia que puede tener efectos multiplicadores, tales como favorecer la interacción entre alumnos y docentes, “espacios comunes para la reflexión y sobre todo con un trabajo colectivo, teniendo como eje la formación integral del estudiante y un impacto importante en los índices de eficiencia terminal.” (ANUIES, 2004-2005:2). Pero este deber ser, contrasta con lo que se presenta en cada IES, por ello conviene detenerse en cada caso, para desde ahí ofrecer rutas de mejora, no sólo prescripciones descontextualizadas. Además, se sobreentiende que al PTC se le evaluará respecto a esta nueva función, por lo que de no hacerlo se ve comprometido, ante todo, algún incentivo, por ello se ha reportado que ha sido prácticamente imposible que muchos tutores no caigan en la inercia del descuido y de la simulación (Sánchez, s/f:7; Arredondo, 2007:178).

## Las tutorías en las universidades tecnológicas y en la UT de Tijuana

Las Universidades Tecnológicas (UT's) nacieron en México en 1991, con la misión de formar profesionales del nivel 5B, según la clasificación internacional normalizada de la educación de 1997, con duración de dos años, cuyos títulos otorgados son denominados Técnicos Superiores Universitarios (TSU). Esta categoría se empezó a ampliar en 2009, por lo que a partir de entonces estas universidades ofrecen también el nivel 5A, es decir, grados de licenciatura o ingeniería. Tales universidades dependen centralizadamente de la CGUT.

<sup>10</sup> Los resultados de la mayoría de las evaluaciones a los programas de tutorías presentan datos a favor, sin embargo, no es posible atribuir a ésta todos los impactos encontrados. Así lo señalan las relatorías de los dos primeros encuentros nacionales (Romo, 2004; Calvillo y Douglas, 2006). En el III Encuentro, realizado en Puebla, Julio Rubio (ex subsecretario de educación superior en el sexenio de Fox), precisó algunas fallas o carencias, entre otras: “la resistencia de los docentes a participar en el programa, la falta de capacitación adecuada para el mejor desempeño, la confusión entre asesoría y tutoría y, el principal, seguir considerando a la tutoría como una actividad remedial y no sustantiva que coadyuve en la formación integral del estudiante” (Relatoría, 2008:2).

<sup>11</sup> Véase el perfil deseable promovido por el PROMEP. <http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html>

Entre los principios organizativos con los que nace cada UT (78 hasta 2010), es que los grupos deben tener un tamaño óptimo de 25 alumnos, atendidos por un PTC, dedicando aproximadamente 10 de sus 40 horas de compromiso a brindar asesoría y tutoría a los estudiantes, para supervisar sus estadías en empresas y su desarrollo en general. Aunque cabe apuntar que tales precisiones fueron documentadas hasta el año 2000 (CGUT, s/f). De hecho, el criterio de los grupos de 25 estudiantes (igual a un tutor), se ha convertido en el principal criterio de asignación del presupuesto del gobierno federal, el cual tiene como contraparte la asignación de la entidad federativa donde se ubica cada universidad.<sup>12</sup>

En uno de los primeros documentos que se difundieron sobre el subsistema –conocido como el Libro Azul–, se aludió a la tutoría en dos esferas diferentes. Por un lado, tutores en las empresas (que harían mancuerna con un tutor designado por la universidad), para la realización de la “estadía” (espacio de formación no escolarizado del último cuatrimestre para los alumnos); por otro lado, se sugería establecer tutores para el “apoyo de estudiantes con bajo rendimiento” (SEP, 1991:44). A partir del año 2000, se expidieron las Políticas de Operación del Modelo Educativo del Sistema de Universidades Tecnológicas, fue entonces que se hizo explícito: “Impulsar estrategias para desarrollar un modelo de tutorías que apoye la formación integral del alumnado. Esta acción conllevará la evaluación periódica de su impacto y pertinencia.” (CGUT, s/f.).<sup>13</sup>

Observamos que a partir de entonces, con la creación de cada organismo descentralizado –figura jurídica que adopta cada UT–, nace con la figura de tutor, quien atenderá, de preferencia, desde el ingreso hasta el egreso a un grupo de estudiantes. Esto supone que cada PTC debe cumplir con esa función, esté o no formado para ello.<sup>14</sup> Asimismo, la CGUT impulsó que todas las universidades establecieran y certificaran “sistemas de gestión de calidad”, bajo la norma ISO 9001. Dentro de dicho sistema se incluye el “servicio” de tutorías (siempre que se buscara regularlo, pues varias universidades sólo incluyeron los procesos administrativos y no el pedagógico o lo hicieron parcialmente sin incluir la tutoría), creándose para ello una serie de formatos y procedimientos que fijaron un mecanismo de cómo realizarlo y documentarlo.

La Universidad Tecnológica de Tijuana (UTT) se fundó en 1998 y comparte entre otros elementos comunes con otras UT's, el origen socioeconómico

<sup>12</sup> Esto contrasta con lo establecido en los orígenes de tales instituciones, donde se previó distribuir en cuatro partes iguales su financiamiento: alumnos, el sector productivo, el gobierno estatal y el gobierno federal (SEP, 1991:60).

<sup>13</sup> La importancia de las tutorías en el subsistema ha sido recientemente reconocida con un evento nacional: Primer Congreso Nacional de Tutorías de Universidades Tecnológicas: “Retos para la consolidación e innovación de la Acción Tutorial” realizado en el mes de agosto de 2011 en la UT de Nezahualcóyotl.

<sup>14</sup> Es interesante hacer notar que circulan algunos textos escritos en su mayoría por tutores de las UT's que no dan cuenta del peso institucional con que nacieron y nacen las tutorías dentro del subsistema. Por ejemplo, Villareal (2004), de la UT de Coahuila, describe el modelo de su universidad haciéndolo parecer como creación propia; aunque, cabe mencionar que cada UT la ha apropiado e instrumentado de modo particular.

bajo y muy bajo de los alumnos, por lo que su matrícula se ha compuesto de casi 90% de universitarios de primera generación (De Garay, 2006:27-28; OCDE, 2006:32). La UTT ofrecía siete programas educativos de TSU hasta finales de 2007 en 2 turnos, para aproximadamente 1,200 estudiantes: dos del área administrativa y cinco del área tecnológica (UTT, 2008).

Respecto a la tutoría, en la UTT siguieron los lineamientos de la CGUT fielmente, es decir, se apegaron a establecer grupos de aproximadamente 25 estudiantes con un tutor a cargo. Debido a que los PTC contratados no tenían experiencia previa en dicha labor, la universidad improvisó tal ejercicio. Para finales del año 2002, previo a una fuerte dosis de trabajo para cumplir los requisitos, las autoridades de la UTT certificaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los procesos administrativos bajo la norma ISO 9001:2000. Entre la enorme cantidad de documentación que se elaboró para normar el ejercicio de las distintas funciones, dentro del área académica se incluyó el “procedimiento de tutorías”, el cual se convirtió en la pauta para desarrollarla. Entre otras cosas, se estableció fijar reuniones cuatrimestrales entre tutores y tutorados, con base en las calificaciones de cada uno de los tres momentos parciales en que se dividió la evaluación de cada materia. Esto no dejó de ser en gran medida un trámite administrativo, ya que la única alternativa explícita (estandarizada y válida) para solucionar las calificaciones no aprobadas era ofrecer una “asesoría” (repaso del tema) de la materia, buscando la calificación aprobatoria siguiente. Los tutores comentaron que tal medida, en la mayoría de casos, era insuficiente o inadecuada por razones diversas: por tratarse de asuntos no pedagógicos (falta de interés, ausencias, etc.) o simplemente, falta de entrega de trabajos a tiempo, por ello sólo llenaban papeles para cumplir con la “burocracia ISO”.

## La producción de tutores en la UTT de Tijuana

Los PTC se dividen por cada carrera, por lo que depende de la matrícula la cantidad de tutores. Generalmente inician con grupos, en promedio de 28 alumnos, previendo una reducción de los mismos según avanza el trayecto de los cinco cuatrimestres de cursos hasta el sexto, cuando realizan la “estadía”; ahí el tutor supervisa el trabajo que desarrolla cada estudiante (un proyecto en el “sector productivo”), para entonces los grupos se han reducido hasta un 40%.<sup>15</sup>

A pesar de normar el procedimiento de tutoría poco después de la creación de la UTT, pronto las autoridades reconocieron que el sólo decretar y estandarizar la atención de los tutorados resultaba insuficiente. Por tal razón, en el año 2003 la institución ofreció una primera experiencia de formación de tutores, cuyo número también empezó a ser más estable, mediante un

<sup>15</sup> Los datos globales de egreso y titulación de la generación 2005-2007, fueron 61% y 60%, respectivamente, considerando los estudiantes que ingresaron. Tales datos fueron semejantes en la generación previa, cuando tuvieron una mejora respecto a la generación 2003-2005, donde apenas alcanzaron el 53% y al 47%, respectivamente (UTT, 2008).

curso breve que seguía los planteamientos de la ANUIES y la experiencia regional de otras UT's. El curso fue impartido por personal de la UT de Hermosillo y dejó un manual elaborado en la UT de Querétaro que no tuvo el impacto deseado, pues muy pocos PTC lo recordaban para el 2006. En tal fecha se realizó un nuevo curso de 60 hrs., que replicaba en buena medida el diplomado a distancia ofrecido por la ANUIES desde 2003 a nivel nacional, el cual fue impartido por personal de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Tijuana al total de PTC (32) de ese momento.

Dicho curso fue decisivo para conceptualizar y contextualizar la tutoría, asimismo, porque permitió un espacio de encuentro e intercambio de experiencias entre los PTC. Tal vez el aprendizaje más significativo de dicha experiencia consistió en reducir la ambigüedad que tenían sobre dicho rol, cumpliendo así algunos de los objetivos del curso: tener presente la noción de “formación integral”, enfatizar la idea de “acompañamiento” y conocer la red de apoyo para los estudiantes, así como algunas herramientas para realizar la tutoría (ANUIES, 2004-2005). Sin embargo, esto no eliminó las tensiones que reconocemos en la mayoría de las narrativas docentes, como se puntualizará más adelante.

El curso sobre tutoría tuvo un enlace complementario muy importante con un diplomado previo de 120 hrs. realizado durante 2005, sobre “aprendizaje significativo y estrategias docentes”, avalado por la Universidad Autónoma de Querétaro, que también involucró a todos los PTC en su momento, y sobre el cual la mayoría de tutores tenía comentarios satisfactorios.

En conjunto con lo anterior, también se modificó en 2005 el procedimiento de tutorías para reforzar tres ámbitos: 1) la atención personalizada de cada estudiante; 2) Identificar necesidades y dificultades del estudiantado, con énfasis en los aprendizajes académicos; 3) la canalización y orientación hasta donde el criterio profesional y ético de cada docente indicara. Además, el procedimiento cerraba con un punto de retroalimentación y seguimiento, a través de la supervisión de la dirección de carrera de dos reportes trimestrales de cada tutor/a, así como de la coordinación académica, la cual debía emitir observaciones y/o sugerencias a cada tutor.

## La construcción de la tutoría en la UTT de Tijuana

Empezaré señalando cierta heterogeneidad de significados con los que los tutores definen la tutoría. Dicha actividad se definía en el procedimiento citado como “dar orientación y apoyo a los alumnos en su desarrollo académico, a través de las diferentes modalidades: individuales, grupales, programadas, abiertas y especiales.” Como se puede observar la carga de la definición recae en la dimensión académica de modo general. Observamos un detalle extra en el objetivo del citado procedimiento, que hablaba de “brindar apoyo y orientación a los/as alumnos/as, en especial aquellos que presenten mayores

dificultades en su proceso de formación.”<sup>16</sup> Si bien parece destacar un sesgo remedial, porque se alude al seguimiento de ciertos alumnos, éste puede matizarse debido a que, quienes presentan mayores dificultades en su proceso de formación (entendido de modo amplio), casi nunca implica, exclusivamente, asuntos académicos.

La mayoría de tutores consultados tiene una gama más o menos diversa de la noción de tutoría y de ser tutor/a. Por ejemplo una tutora del área tecnológica la definió como el “seguimiento y orientación a los alumnos con la finalidad de ofrecer un servicio personalizado para evitar la deserción.” Mientras otra tutora del área administrativa<sup>17</sup> apuntaba que se trata de: “la actividad personalizada que se realiza con los alumnos, ésta consiste en un seguimiento, estando al tanto de sus calificaciones, asistencias y comportamiento en las diferentes materias, y si lo necesita, brindarle orientación en el ámbito que requiera.”

En ambas citas hay dos vertientes que apuntan a extremos en la comprensión de la tutoría. Por una parte, quienes la ven como una actividad personalizada y con dimensiones que cubren más allá de lo “académico”, aludiendo generalmente a dimensiones personales. Por otra parte, quienes lo observan como un ejercicio de acompañamiento lo más “despersonalizado” posible, ligado casi exclusivamente al “rendimiento escolar”, e incluso sólo como otra tarea administrativa.

Entre ambos extremos se ubica la mayoría de tutores de la UTT y esto se explica, en gran medida, debido a que subyace cierta lucha en torno a la definición de la tutoría, y en especial, la manera de realizarla. Esta lucha es pocas veces explícita, suele expresarse veladamente en algunas reuniones formales e informales, pero más a menudo subyace latente.<sup>18</sup> Dicha lucha es inherente a la configuración de la tutoría, donde se mezclan elementos tanto institucionales como subjetivos, asimismo las interacciones entre tutores, autoridades y estudiantes.

Llamo la atención hacia cierto “proceso de conversión” que vivieron los tutores consultados, ya que todos reconocieron que no tenían experiencia previa, esto a partir de los cursos de formación citados, así como por la interacción entre tutores, en dichos cursos y en lo cotidiano.

<sup>16</sup> Rodríguez y Lizárraga (2010:55-56), reportan que a partir de 2010 hubo cierta modificación normativa en la UTT, que parece dar una nueva ruta a la definición de tutoría y a la formación de estudiantes, mediante el documento Plan de acción tutorial 2010, tratando ahora de “conseguir adultos con criterio propio, autoformativos (sic), flexibles y con aptitudes de trabajo en equipo”.

<sup>17</sup> Distinguiré entre docentes de áreas tecnológicas (mantenimiento industrial, procesos de producción, tecnologías de la información) y docentes de áreas administrativas (comercialización y contaduría), básicamente por género. Para proteger el anonimato de los PTC y para facilitar su ubicación, los citaré como sigue: Tutora de área tecnológica (TMT); tutor de la misma área (THT). Tutora del área administrativa (TMA) y los varones de la misma como THA.

<sup>18</sup> Entre las reuniones formales podemos citar las relacionadas con la “evaluación docente”. Los PTC son evaluados en su calidad de docentes, de tutores, además de aspectos de gestión, investigación y vinculación académica. Intervienen en ello alumnos, directores y la coordinación académica. El mayor peso en la evaluación lo lleva el alumnado. Entre los elementos que los alumnos evalúan de los tutores están: apertura al diálogo y confianza, atención a problemas académicos y personales, canalización de asesorías u otras alternativas para superar dificultades académicas, y una valoración global sobre las tutorías.

Lo que interesa subrayar es la permanente amalgama entre elementos personales e institucionales, cuyo resultado nos permite hablar de configuración de la tutoría. Un THT lo apunta así: “Sí, ha habido una evolución, sobre todo a raíz del curso de aprendizaje significativo, que aunque la tutoría no era el fin, aprendí mucho de otros compañeros tutores, a través de sus experiencias.”

El peso institucional, mediado por la subjetividad, se puede reconocer en especial en los tutores que se fueron incorporando sin haber recibido los cursos de 2005 y 2006. Un ejemplo lo narró una TMT: ella se acercó a quien, entre los propios tutores, le recomendaron como “buena” tutora. De ella aprendió algunos “trucos” (tener comunicación con los padres de los estudiantes que se ausentaban, el uso de alumnos “monitores” para ayudar a compañeros con más dificultades, etc.). También se acercó a otra fuente pocas veces reconocida en el entramado tutorial: la secretaria de la dirección de carrera;<sup>19</sup> asimismo reconoció una apresurada “inducción” de parte del director; además de algunas reuniones ocasionales o formales con otros colegas, de la propia carrera o de otras. Todo ello le sirvió, más que la lectura del procedimiento u otras normas al respecto.

Vayamos ahora a explorar en las narrativas de los tutores algunas tensiones que se presentaron en la muestra de información recopilada. Me detengo en dos tramas principales: 1) asociada con lo personal, lo privado vs. lo público; tal tensión está asociada tanto con la distancia que los docentes deben o pueden mantener con los estudiantes, como con el lidiar con los impactos derivados de las interacciones con los tutorados; 2) la dependencia vs. la independencia entre tutores y tutorados, que guarda relación con la anterior, pero tiene su propia trama conceptual, ligada al paternalismo.

## La tensión entre lo privado, lo personal y lo íntimo vs. lo público

De entrada se observaron un par de elementos que los tutores aprecian en su ejercicio como tales: el acercamiento a los alumnos, a nivel personal e incluso privado, con el fin de apoyar su desempeño académico, pero también rebasando esa línea para reconocer cierta influencia en su vida en general. Tal énfasis fue marcado en las narrativas de docentes de las carreras administrativas, más que de las carreras tecnológicas.<sup>20</sup> Esto sugiere la hipótesis de que el perfil disciplinar cataliza pautas de distancia entre tutor/tutorado. Cito un par de ejemplos.

<sup>19</sup> La PMT acudió con la secretaria para que la apoyara en cuestiones administrativas, o cuando no ubicaba a otro/a colega para resolver dudas inmediatas, también aceptó su sugerencia de acudir con la psicóloga de la universidad.

<sup>20</sup> Este énfasis fue claro en varias tutoras de carreras tecnológicas, cuyos perfiles eran administrativos e incluso un par con carreras humanísticas; una de ellas era tutora en la carrera de electrónica y otra de tecnologías de la información. Esto apenas se adelanta como una hipótesis de trabajo que merece otro tratamiento más profundo, el cual rebasa los objetivos del presente texto.

Una TMA anotó: “Algo que a través del tiempo he visto mejor definido es la manera en que puedo acercarme a los alumnos sin que se tome como una intromisión a su vida personal. He comprendido que es más cómoda una charla informal (aunque después se documente) a tratar de realizar tutorías de oficina demasiado formales.” Otro THA abundó en el mismo sentido: “creo que esta actividad me ha permitido redimensionar mis conceptos y valores y me ha permitido acercar de otra manera a mis estudiantes, entrando en muchas ocasiones a terrenos privados o íntimos (...) provocando en ocasiones respuestas más empáticas o familiares y muchas veces cubriendo la atención que les hace falta en su vida, como amigo o consejero.”

Prácticamente todos reconocen esa dimensión personal, de confianza, como parte fundamental de la relación entre tutores y tutorados. De hecho, lo anterior se refuerza cuando la mayoría precisa como apoyos para mejorar su trabajo tutorial, cursos de psicología, de relaciones humanas; técnicas o herramientas que les permitan lidiar con problemas emocionales de los estudiantes y de los propios tutores, así como sobre motivación.<sup>21</sup>

Sin embargo, como dije al inicio de este apartado, no todos aceptan ese papel y subrayan las tensiones. Como lo apuntó un THA: “De hecho, es lo más difícil que puede haber, trabajar bien y que todo salga en equilibrio, poder educar, orientar y tener el cuidado suficiente para poner un límite, porque no sabes hasta dónde puedes o debes llegar ante la problemática que se te presente.” Otro THT manifestó como evita, en lo posible, el involucramiento: “Con respecto a problemas personales, cuando es algo que de plano no me compete y que es de carácter emocional prefiero turnarlos a orientación educativa. Soy ingeniero, no psicólogo.”

El trabajo de los límites es un asunto complejo, tanto para los tutorados como para los tutores. La negociación de los límites pasa entre otras rutas, por cómo entienden alumnos y tutores la tutoría, las normas que establecen dicha relación y las prácticas cotidianas en las que se realiza. Como ha notado Maceira (2008), dichas relaciones se dan de manera diferenciada y singularizada (por empatía, por afinidad política o de intereses temáticos, por edad, sexo, etnia, clase u otras condiciones particulares), por lo que su concreción es una tensión permanente.

## La tensión dependencia vs. independencia

Muy cercano al asunto de los límites personales encontramos en las narrativas de los tutores y tutoras de la UT de Tijuana la tensión entre las responsabilidades entre tutor y tutorados. Esta tensión se expresa particularmente debido a la carga explícita que adquiere cada tutor en relación con cada estudiante bajo “su” tutela desde el ingreso hasta su posible egreso, lo cual se ve

<sup>21</sup> En un reporte de la ANUIES se mencionan necesidades semejantes: entrevistas, técnicas de aprendizaje, diagnósticos de percepción de los alumnos, identificación de problemas de aprendizaje, de hábitos de estudio y trabajo, y de problemas de conducta (ANUIES, 2000).

reforzado verbalmente por las direcciones de carrera y administrativas, y por la normatividad académico-administrativa. A menudo se responsabiliza a los tutores por las bajas que van ocurriendo, así como por el desempeño académico de cada estudiante. Esta narrativa podíamos enmarcarla en la versión del sentido común, más precisamente la “versión jurídica” de la tutoría; es decir, en el sentido de defensa y amparo de menores de edad o minusválidos. Aunque, de hecho, esto nunca se mencionó ni en las entrevistas ni en el cuestionario aplicado, se infiere de varias entrevistas cuando aluden a los componentes de su formación como tutores. Un THA al responder la pregunta de qué le había servido de guía para ser tutor lo dijo escuetamente: “Ser padre y comprometido con la docencia”. Otra TMA en el mismo sentido anotó su “experiencia obtenida en la interacción con los alumnos y como madre”. Incluso otra TMT, quien a pesar de no ser madre, dijo que al estar al pendiente de cada alumno, era “parecido a ser mamá.”

Los tutores a menudo mezclan mediación y protección del alumnado (ante la propia institución, ya sea enfrentando a la burocracia, o a otros docentes u otros estudiantes), esto genera cierta dependencia en algunos estudiantes, quienes a veces manipulan este sentido de responsabilidad para cargar casi del todo a los tutores por sus acciones (e inacciones).

Sin embargo, desde el ángulo de los estudiantes más distantes del ideal de “buen alumno” su tutor se vuelve un inestimable aliado para cubrir, precisamente, las expectativas institucionales e incluso la mediación ante posibles arbitrariedades, esto último debido a que hasta 2007 no existía una representación estudiantil, ni una figura precisa de defensoría de los derechos de los estudiantes en la UTT. Además, esta situación de “orfandad” que perciben los tutores respecto a la mayoría de alumnado está anclado en dos rasgos del contexto fronterizo tijuanaense: a) la migración, según datos de los aspirantes que hicieron el examen de ingreso a la UTT (EXANI II) en 2006 reportaron que 60% nació fuera de Baja California; b) la violencia que amenaza a la comunidad y la rudeza a la que están expuestos los estudiantes y sus familias, especialmente de los estratos más bajos; un dato aproximado, de 2006, reportó que el 75% los aspirantes a la UTT tenía ingresos familiares de 10 mil pesos o menos (el 50% reportó ingresos familiares de cinco mil pesos o menos).<sup>22</sup> En tales preocupaciones se origina un compromiso muy poderoso con los estudiantes, dado, básicamente, por la protección y resguardo que la escuela puede hospedar. Encontramos en este punto el sentido que muchos profesores dan a su trabajo, la utilidad de su tarea, que los lleva a expresar un alto nivel de satisfacción por su ocupación.

Nuevamente, debemos reconocer, la mezcla de asuntos subjetivos e institucionales, así como la dificultad para establecer una línea definitiva entre ambos. A pesar de que las normas establecen que mediante la tutoría los es-

<sup>22</sup> A nivel nacional un reporte de la OCDE, reportó que entre el 50% y 60% de los estudiantes de las universidades tecnológicas pertenecen a familias con ingresos equivalentes a tres salarios mínimos (OCDE, 2006:32).

tudiantes deben ser individuos independientes, la comprensión de varios PTC advierte la complejidad y dificultad de transmitir el valor de la autonomía. Un THT fue contundente: “marco mi raya cuando supone que debo enterarme a fondo de las vidas de los estudiantes y que soy responsable de su desempeño, no hay tiempo para tanto.”

En contraste, la mayoría de PTC reconoce que casi a diario está pendiente de lo que sucede en “su” grupo, y con ello, manda una señal a los estudiantes que es “su” protector, consultor y guía casi permanente. Al estar pendiente del itinerario de los estudiantes genera confianza, y aunque tal vez los tutores reconocen que no es una convicción personal, sino un “obligación”, esto abre la posibilidad para que ciertos alumnos abusen. Uno de los tutores más críticos al respecto sostuvo: “Sigo pensando que los alumnos ya son adultos y deben tomar decisiones propias, veo la tutoría como un apoyo no como una muleta académica. Hay egresados que aún me buscan como si yo estuviera obligado a ser su tutor eternamente, esa dependencia es lo que creo no debe crearse.” Otro THA se expresó en el mismo sentido al reflexionar sobre las posibles fallas de los principios que sustentan el modelo educativo de las UT's, esto es, “el desarrollo del ser”;<sup>23</sup> en contraste con el saber hacer: “estamos distorsionando el concepto de tutor porque estamos haciendo [a los estudiantes] irresponsables y dependientes o codependientes de nosotros.”

Las dos últimas citas dan entrada para explorar mediante qué mecanismos se establecen las dependencias. De las entrevistas y el cuestionario destacan dos elementos: las relacionadas con asumir, por parte de los estudiantes, que el tutor funge como padre, al que hay que pedir permiso, y de quien hay que obtener aprobación, o peor aún, el solapamiento de sus errores o faltas, ya que hará lo necesario para que permanezcan en la universidad.<sup>24</sup> Por otro lado, al confundir el horizonte de la tutoría –encaminada a fortalecer el apoyo y el seguimiento de cada estudiante– algunos tutores asumen algunos problemas, especialmente de tipo académico, de modo análogo como con sus hijos; como si fuesen “sus” problemas, y con ello, su primera reacción es reprender y regañar. O bien, en otro extremo están los tutores que en el afán de motivar y propiciar la convivencia con el grupo, descuidan la parte académica, así como su papel orientador que propicie la autonomía de sus tutorados, convirtiéndose, según un THT, en tutores “populistas”.

En mi opinión, es difícil establecer quién es responsable de generar dependencias indeseables, es probable que sea un resultado que se configura

<sup>23</sup> En los planes de estudio de las universidades tecnológicas, se dice que están fundamentados sobre los términos del “saber” (adquisición de conocimientos), “saber hacer” (fortalecimiento de habilidades) y “saber ser” (desarrollo de actitudes). Véase <http://cgut.sep.gob.mx/cgut/VINCULACION.HTM>. Sin embargo, un dato significativo del descuido del punto del “ser” hasta el año 2008 es que cada programa de las materias estaba dividido sólo en los rubros del “saber” y “saber hacer” (teoría y práctica, respectivamente). A pesar de los cambios en las normas sobre el “ser”, marcado en las narrativas que describen el modelo educativo, hay una enorme distancia con las prácticas cotidianas. Un reporte de los primeros 15 años del subsistema, apunta que son cuatro los ejes fundamentales que orientan el modelo educativo: saber, hacer, ser e innovar (CGUT, 2006:27).

<sup>24</sup> Un THT escribió: “La dependencia desde mi punto de vista la genera el estudiante, pero el sistema la solapa y a veces la motiva, esperando que los PTC dejemos tirado todas las labores para rescatar a algunos que no quieren ser rescatados.”

entre ambas partes, a veces propiciado por el estudiante, otras por los tutores; es decir, hay una línea difusa entre una relación digamos equilibrada y su sombra: la dependencia. En este sentido, se combina un asunto que se mantuvo latente en las narrativas recopiladas: la analogía del tratamiento paternal/maternal en la relación con los tutorados, un asunto que conlleva cierto sesgo que profundizo en el apartado siguiente.

## El sesgo paternalista/maternalista

Adelanté que los y las tutoras echan mano de sus experiencias, conocimientos y saberes diversos para realizar su labor; en ello su papel como padres/madres (incluso quienes no lo son) ha sido una fuente de inspiración válida y significativa ante las variadas situaciones que enfrentan ante los jóvenes (no sólo en su calidad de estudiantes) y que sobre todo, asumen como “su” responsabilidad ante la institución. En ese sentido, los tutores saben que la tutoría sirve de criterio para valorar su trabajo como PTC. Una TMA lo dijo así: “nos evalúan por deserciones de alumnos, muy a pesar de darles todo el apoyo posible, por cambio de institución o porque simplemente no quieren continuar.” Aunque cabe aclarar que no hay penalizaciones a los PTC por las bajas de estudiantes, ni por sus calificaciones, hay un impacto en el reconocimiento de los estímulos, sobre todo económicos, que si bien todavía escasos en la UTT, empezaban a ser un mecanismo de complemento salarial ligado a mejores resultados.

El punto es observar la analogía a la que aluden varios tutores/as en relación a la semejanza de ser padres/madres. Un THA lo aclaró: “Esto es como ser padre, cada quien tiene que dejar salir lo mejor de sí y creo que el resultado es bueno; cualquier estrategia o estilo son buenos, pues esta actividad, aunque está regulada en esencia por un procedimiento, se desarrolla más bien por las características personales de cada quien.”

Sabemos que las formas de crianza y de relación con los hijos son heterogéneas y mediadas por roles de género, así que podemos ver en las narrativas cierto continuum, en especial en la asociación entre tutoría y cuidado materno, la cual emergió en algunas entrevistas y luego se abordó explícitamente como un problema de género. En un extremo están quienes asumen que las mujeres tienen un “don innato”. Así lo sugiere una TMA: “Para empezar las mujeres nacemos con la capacidad de sobreproteger, somos diferentes al sexo masculino, nos dejamos llevar hasta cierto punto por la intuición”. En el otro extremo están quienes relativizan la asociación entre maternidad, cuidado y tutoría. Una TMT escribió: “no creo que se tenga alguna ventaja con los tutores (hombres) ya que cualquiera de los dos podría obtener un mejor resultado.” Otro THT consideró: “es relativo, se me han acercado alumnas para comentarme sobre problemas muy íntimos, y ahí es en donde considero que estoy haciendo bien mi trabajo, porque hay confianza.”

La mayoría, tanto hombres como mujeres, tendieron a relativizar si era (o no determinante) el género. Si bien ante este tipo de preguntas cabe suponer que se impondrá lo “políticamente correcto”, un THT escribió con ambigüe-

dad lo que parece la tendencia principal: “No creo que haya diferencia, pero podría facilitarse porque las mujeres tienen más sensibilidad.”

Vale la pena considerar el sesgo de “maternalismo” o paternalismo, según el caso, cuando quien echa mano de sus experiencias y conocimientos al respecto, admite situaciones de dependencia y solapamiento. En ese sentido, cito la observación de un THT, respecto a que tal vez no todos deberían ser tutores: “mi vocación subyace en la pedagogía tecnológica, así como en la investigación y desarrollo de nuevas tecnologías, no en hacer cuestionamientos personales a los estudiantes, (...) ni en sesiones de terapia personal o grupal.” Sin embargo, cabe acotar que las normas no dejan abierta esa posibilidad en la UTT. El riesgo de cerrar esa opción, de acuerdo con Sánchez (s/f:7), “es la contradicción que surge al solicitar que la tutoría sea una labor que debe manar como «natural» dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el requerimiento de ciertas características que el docente siente como artificiales en él.” (También Arredondo, 2007:168; Rodríguez, 2006:1).

### **Sobre dificultades, satisfacciones y rasgos para ser un/a “buen/a” tutor/a**

Como ha reportado Romo (2004), entre otros, las dificultades que a menudo destacan los tutores son conocer la personalidad de los alumnos y el tratamiento de ciertos problemas (personales, íntimos) relacionados con la sexualidad, la desadaptación, las adicciones, la violencia, etc.<sup>25</sup> Así también lo indican varios tutores de la UTT preocupados por tener más recursos para enfrentar las situaciones más complicadas de los estudiantes; incluso varios de ellos acuden con cierta regularidad con la psicóloga a pedir consejos o directamente a trabajar sobre la definición de sus límites. Una TMT expresó: “al principio yo sufría con ellos; luego ya no”.

El complejo trabajo de relaciones personales en que se han tenido que ver involucrados los tutores ha significado cierta reconversión, para la mayoría, para otros el resistirse a ello. En todo caso, hay tensiones constantes y aunque en las entrevistas y los cuestionarios no surgió explícitamente, debemos reconocer la vulnerabilidad que deja entrever las solicitudes de apoyo de los PTC cuando se ven interpelados a involucrarse, así como las relaciones de poder de la relación tutorial para desmarcarse de tal interpelación implicante.

A pesar de las tensiones, en las apreciaciones de los tutores de la UTT, los estudiantes encuentran en la tutoría un abanico de elementos, donde el conocimiento (principalmente académico) tiene, o más precisamente, debe tener, un peso mayor que el afecto, la escucha o la amistad. En ese sentido,

<sup>25</sup> A diferencia de lo que reportan Calvillo y Douglas (2006), acerca de las preocupaciones, en cuanto al reconocimiento institucional de la actividad, y a la delimitación de responsabilidades por parte de las diferentes instancias involucradas, como un rasgo común entre los tutores de las IES “tradicionales”, creo que tales preocupaciones son secundarias en el horizonte de las universidades tecnológicas, así lo sugiere el caso de la UTT.

un porcentaje alto de las respuestas de los tutores marcan que sienten reconocimiento por la tarea que cumplen, ya sea de parte de los padres, de sus colegas, pero ante todo de los propios estudiantes. Una TMA anotó: “lo más importante es sentir la satisfacción de poder ayudarlos en sus necesidades, y poder incidir favorablemente en su formación personal y profesional.”

El no dejar de lado la dimensión personal, e incluso abrirse plenamente a la participación en la formación de personas, nos remite a cierto carácter místico del desempeño de los tutores, especialmente con estudiantes de las estratos más vulnerables de la población, que a menudo se echa de menos en la educación básica en México, y otras latitudes (Dussel, 2008). El alto nivel de satisfacción general que expresan los tutores de la UTT, y la conformidad con la institución en la que trabajan es un dato que arroja este estudio exploratorio. En dicha condición es importante diferenciar entre aspectos laborales y profesionales de la tarea docente.<sup>26</sup>

Finalmente, es interesante apuntar algunos elementos de las narrativas donde se mencionaron rasgos para ser un/a “buen/a” tutor/a. De ello resulta una imagen curiosa que mezcla elementos “pastorales” (combinación de gobierno y cuidado) con habilidades de administración de personal, e incluso con cierta vocación e integridad, advirtiendo que unos dan más peso a unos elementos que a otros. Para un THT un buen tutor “es el que pone el ejemplo y motiva a los estudiantes en empeñarse a mejorar. Un buen tutor es el que busca que los estudiantes se enfoquen en lo que importa: comprender, aprender y formar un criterio autónomo.” Otro THA puso el énfasis en que “debe de ser una persona que tenga un gran deseo de ayudar a la gente y que realmente le guste hacer esto.” Por su parte una TMA, anotó: “que tenga conocimiento de la carrera, empatía con los jóvenes, liderazgo, capacidad de escuchar y aceptar limitaciones, vocación.” Otros destacaron habilidades de comunicación, especialmente escuchar, paciencia, tolerancia y congruencia.

De lo previo, claramente se refuerza lo que hemos anotado antes acerca de la pluralidad de formas de entender la tutoría, así como lo que debe ser un(a) “buen(a)” tutor(a), lo cual es un campo abierto a la discusión y en permanente configuración.

<sup>26</sup> De acuerdo con Ezpeleta (1991), lo laboral alude a las condiciones de trabajo que equiparan a los docentes con el conjunto de trabajadores de otras profesiones. Con los aspectos profesionales aludimos a la especificidad de la tarea docente de modo cotidiano. En nuestro caso nos referimos a la satisfacción asociada con aspectos profesionales, ya que en lo laboral no deja de haber inconformidades. Un THT lo escribió con sarcasmo: “a los PTC se nos exige tener funciones triplicadas: profesor de materias del área de especialidad técnica (...), de burócratas del ISO 9001-2000 (cuya papelería resultante es útil para “manejar” los indicadores y deslindar responsabilidades) y de tutor (que equivale a ser un trabajador social sin que se le reconozca como tal). Es decir, ¡tres labores por el precio de una!”

## Consideraciones finales

---

**E**n primer lugar, destaco la utilidad de las herramientas teórico-conceptuales que permitieron explorar la compleja configuración de las tutorías. La amalgama de elementos institucionales y subjetivos, así como las interacciones personales, son la trama que en todo momento va definiendo, precariamente, conflictivamente, el ser y el hacer de cada tutor/a, así como en el conjunto de la institución. Así lo pudimos constatar en las narrativas de los tutores de la UTT, pero es posible suponer, por la literatura revisada, sea del mismo modo para el resto de IES.

En segundo lugar, dado que el horizonte de generalización es exclusivamente el de la UTT, apunto que describí algunas de las tensiones y conflictos que están modulando y modelando el rol y las prácticas de los tutores, para destacar no sólo lo complejo de dicha labor, sino los procesos narrativos que ha suscitado la “construcción” de tutores en un marco institucional que implica un distanciamiento personal constantemente negociado. De tal manera, podemos sugerir una discusión colectiva que incluya no sólo tutores o docentes de asignatura, sino directivos y personal de apoyo, para buscar responder cuestiones como: ¿cuál es la distancia y qué se necesita saber para educar?, ¿cuál es la red de apoyo de los alumnos y de los tutores?, ¿cómo configurar buenos tutores en la UTT?, ¿cómo desarrollar una enseñanza y una tutoría que atienda las diferencias de los estudiantes y luche contra las desigualdades sociales y escolares, discutiendo las tensiones esbozadas y los sesgos de género, de etnia, origen social, etc.? Esto con el fin de establecer un espacio de intercambio y discusión permanente. No se sugiere que debe llegarse a un consenso pleno, ni pensarlo como un proceso que debe cerrarse, dicha alternativa es mera ilusión, sino se presume la construcción de cierta corriente hegemónica, pero dinámica, la cual siempre se verá amenazada por la pluralidad que infunden tanto los nuevos PTC como los que ya están; debido a su reformulación cotidiana conforme se va realizando (perform) la acción tutorial.

En tercer lugar, convengo con Sánchez (s/f), que atribuir toda la responsabilidad en la formación del alumnado al tutor es, sin duda, exagerada en un contexto que exige una gran cantidad de actividades al docente y con una articulación difícil o insuficiente de las figuras componentes del “sistema de tutorías” (centro de atención psicológica, consultorio médico, departamento de becas, comedor, etc.), esto debería ser una prioridad de las autoridades universitarias: fortalecer y ampliar dicha red de apoyo, y esclarecerla a menudo, tanto para tutores como para tutorados.

En cuarto lugar, los testimonios presentados destacan que la mayoría de tutores conserva aún algunas certezas en su trabajo con alumnos de bajos recursos económicos: la escuela para ellos puede y de hecho hace “algo” por los estudiantes; y ese algo en el contexto fronterizo de pobreza y de exclusión, es bastante. Pero la UTT, como todas las IES, puede entregar algo más: una enseñanza significativa, un lugar para aprender y una buena formación para

la empleabilidad.<sup>27</sup> De hecho, los tutores no se resignan a mirar con indiferencia a sus alumnos, esto es, se comprometen. En ese sentido, a menudo se subrayan tareas de tipo asistencialista, aunque la transmisión de conocimientos académicos es para los tutores la prioridad. En cualquier caso, su tarea tiene un sentido que ellos consideran fructífero.<sup>28</sup> De acuerdo con Dussel (2008:6), no es necesario que se polarice entre “asistencialismo versus enseñanza”, ya que generalmente en tal caso subyace una visión intelectualista de la enseñanza. No es que desatienda lo académico, ni mucho menos haya que bajar las pretensiones en ese nivel. Lo que hay que plantear es observar a cada estudiante como sujeto de conocimiento, sujeto de derecho, sujeto de expresión, sujeto de deseo y sujeto con capacidades para el trabajo. Con ello devolvemos una imagen multidimensional a los estudiantes, pero también otra que corresponda a los tutores. De este modo, se introduce una dimensión ética y sobre todo política de su intervención, que en varios casos elude o malentende al alumnado como sujetos “carenciados”; por el contrario, se sugiere partir de una definición de la igualdad como principio y como proceso, ligada a estrategias de equidad como horizonte de corto plazo.

Finalmente, a pesar de la complejidad y las tensiones que genera la tutoría, la corriente principal de narrativas en la UTT sugiere reforzar una pedagogía basada en la confianza de los educadores con respecto a la capacidad de aprendizaje del alumnado, en el fortalecimiento de la capacidad de éstos para conocerse a sí mismos y definir sus proyectos de vida, y en la capacidad para construir narrativas sobre aquello que están viviendo para superar las condiciones de adversidad en las cuales se encuentran ellos y sus familias. Aquí resulta sugerente el concepto de *políticas de subjetividad*, que apunta a romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje desde las propias metodologías de enseñanza (Tedesco, 2004), asimismo se recomienda acercarse a la propuesta de enseñanza para la justicia social de Cochran-Smith, et al., (2009).

En conclusión, la tutoría es un proceso complejo, tenso y abierto, donde no hay maneras sencillas de establecer límites entre las relaciones tutores-tutorados, entonces surge la necesidad de argumentar la permanente configuración y el desarrollo de relaciones equilibradas, donde tal equilibrio es precario y frágil, nunca definitivo.

<sup>27</sup> Flores-Crespo (2009), ha sintetizado algunas de las críticas, tensiones y contradicciones que han caracterizado al subsistema de UT's desde su surgimiento. Convengo que una de las principales contradicciones es la mezcla entre el “paradigma funcional-económico de la educación” y una idea redistributiva de oportunidades educativas, pero difiero que sea exclusivo de las UT's; creo es un rasgo no sólo de la educación superior sino de todo el sistema escolar. Convengo también en su crítica asociada a la obnubilación propiciada por algunas estrategias exitosas y algunas certificaciones, que eluden las críticas al subsistema, relacionadas sobre todo con los principios filosóficos y sociológicos que las sustentan.

<sup>28</sup> Sin embargo, también reconozco ausencias significativas en las narrativas de los tutores de la UTT, relacionadas con el género y la etnia de los estudiantes, incluso a veces con el origen social (cruzado en muchos casos por la condición migrante), dimensiones que como en muchos otros espacios, siguen invisibilizadas, pero subyacentemente y continúan determinando tratos desiguales e injustos. Sobre tales temas se sugiere una discusión amplia en la institución.

## Anexo

---

### Cuestionario para tutores de la UTT

1. ¿Cuánto tiempo has trabajado como tutor/a en UTT?
2. ¿Has trabajado como tutor/a en otro sitio fuera de la UTT? ¿Qué diferencias hay en ambos casos.
3. ¿Cómo defines el trabajo de tutoría?
4. Describe qué haces en tu trabajo como tutor/a (en un día común, por ejemplo, o desde el inicio del cuatrimestre).
5. Describe la evolución que has tenido en tu trabajo como tutor de inicio a la fecha (cambios de expectativas, definiciones, suposiciones).
6. En relación con las tutorías, ¿cuál(es) crees que son tus mejores cualidades o habilidades?
7. ¿Cuáles son tus mayores dificultades o carencias para desempeñar tu función tutorial, en caso de tenerlas? ¿Qué sugerirías para mejorar?
8. ¿Qué cambios has visto en tu persona y en tu trabajo como tutor/a, a partir de los cursos o diplomados ofrecidos por la UTT?
9. Explica de acuerdo a tu experiencia qué características debería tener un buen tutor/a.
10. ¿Cuáles son los motivos principales de atención de tutorías a los/as estudiantes?
11. Describe algunas prácticas o estrategias que han resultado efectivas en tu atención a estudiantes con mayores dificultades académicas o personales.
12. ¿Qué te desagrada de tu trabajo como tutor/a?
13. Describe lo que te agrada de tu trabajo tutorial.
14. ¿Qué ideas o lecturas han orientado tu trabajo como tutor? ¿Podrías dar alguna recomendación en especial, que te sirviera como guía?
15. ¿Qué aprendizajes has tenido como tutor del trabajo de otros tutores?
16. ¿Qué elementos sugerirías para mejorar el trabajo de tutorías en la UTT?
17. ¿Qué significa para ti ser tutor/a?
18. ¿Crees que la condición de ser mujer influye para ser un buen tutor? Si tu respuesta es afirmativa, en qué sentido.
19. ¿Cuándo fue tu más reciente consulta del procedimiento de tutorías?
20. Honestamente y sin consultarlo, ¿puedes mencionar 2 puntos importantes del procedimiento de tutorías?

## Agradecimientos

A los y las tutoras de la UTT que respondieron franca y pacientemente mis preguntas y dudas, dándose a menudo un diálogo enriquecedor. Este trabajo está dedicado a ellos. A los revisores anónimos, que con sus sugerencias y comentarios ayudaron a mejorar el texto. No obstante el apoyo, la responsabilidad de las omisiones y fallas sigue siendo de quien suscribe.

## Referencias

- Alcántara, Armando (1990). "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria" en *Perfiles Educativos*, Nos. 49-50: 51-55. México, UNAM.
- ANUIES (2004-2005). *Diplomado a distancia: gestión e instrumentación de la tutoría en las IES 2004-2005* (Carpeta informativa para las instituciones sede). México, ANUIES. Mimeo.
- ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. <[http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib42/000.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/000.htm)> [julio 21, 2010].
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. <[http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/documentos\\_estrategicos/21/sXXI.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf)> [julio 21, 2011].
- Arredondo, José D. (2007). *La tutoría a estudiantes de economía en la Universidad de Sonora*. Tesis de doctorado en educación, México, Universidad Durango Santander. <[www.eumed.net/tesis/2008/jdal/](http://www.eumed.net/tesis/2008/jdal/)> [julio 29, 2011].
- Calvillo, Martha y Leticia Douglas (2006). "Relatoría general del II Encuentro Nacional de Tutoría", realizado en la Universidad Autónoma de Nuevo León, del 12 al 14 de octubre <[www.tutoria2008.buap.mx/nl/relatoria.doc](http://www.tutoria2008.buap.mx/nl/relatoria.doc)> [diciembre 22, 2012].
- CGUT y 60 UT's (2006). *15 años 1991-2006 Universidades Tecnológicas. Impulsando el desarrollo de México. Querétaro*, CGUT-SEP <<http://cgut.sep.gob.mx/Libro/1991-2006.HTM>> [21 julio, 2011].
- CGUT (s/f). Políticas para la operación, desarrollo y consolidación del Subsistema <<http://cgut.sep.gob.mx/cgut/NORMASYLINEAMIENTOS.HTM>> [junio 12, 2011].
- Cochran-Smith, Marilyn, et al. (2009). "Good and just teaching: the case for social justice in teacher education" en *American Journal of Education*, Vol. 115, núm. 3: 347-377.
- De Garay, Adrián (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas*. Colombia, SEP-CGUT- UT de la Sierra Hidalguense.
- De la Cruz, Gabriela, Edith Chehaybar y Luis F. Abreu (2011). "Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura", en *Revista de la Educación Superior* Vol. XL, núm. 157: 189-209.
- De la Cruz, Gabriela, Tonatiuh García y Luis F. Abreu (2006). "Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 11, núm. 31:1363-1388. México, COMIE.
- Dussel, Inés (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Documento PIIIE, <[http://www.redligare.org/IMG/pdf/desigualdad\\_social\\_desigualdad\\_educativa\\_dussel.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/desigualdad_social_desigualdad_educativa_dussel.pdf)> [junio 26, 2011].
- Elias, Norbert (1982). *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Estévez, Ety H. et al., (2009). "El perfil docente del académico de tiempo completo mexicano" Ponencia presentada al X Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado del 21-25 de septiembre en la ciudad de Veracruz, México, COMIE. Memoria electrónica.
- Ezpeleta, Justa (1991). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", en *Propuesta Educativa*, núm. 5: 47-57.
- Flores Crespo, Pedro (2009). *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México* UNAM, Dirección General de Evaluación Institucional. Cuadernos de Trabajo # 3. <<http://www.dgei.unam.mx/cuaderno3.pdf>> [Julio 1, 2011].
- González, Rubén y Alejandra Romo (Comps.) (2006). *Detrás del acompañamiento: ¿una nueva cultura docente?* México, U. de Colima-ANUIES.
- Ibarra, Eduardo (2009). "Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: Valoración y debates", en *Revista de la Educación Superior* Vol. 38, núm. 149: 173-182.
- Maceira, Luz (2008). "Posibilidades y riesgos de las tutorías en la educación superior. Apuntes para el análisis" *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, núm. 51. <[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10436](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10436)> [Julio 1, 2011].
- OCDE (2006). *Análisis Temático de la Educación Terciaria/ México, nota de País*. México, SEP. <<http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CountryNote.pdf>> [Julio 31, 2011].
- Relatoría general del III Encuentro Nacional de Tutoría (2008). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 17-19 de septiembre. <<http://www.tutoria2008.buap.mx/relatoria.pdf>> [agosto 4, 2011].
- Romo, Alejandra (2004). Relatoría general. Primer Encuentro Nacional de Tutoría. Realizado en la Universidad de Colima, 23 a 25 de junio <[www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/RelatoriaColima.doc](http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/RelatoriaColima.doc)> [agosto 2, 2011].
- Rodríguez, Sergio G. (2006). "Perfil de personalidad del tutor de la Universidad Tecnológica del Sur de Sonora según el P-IPG" *Memorias del Segundo Encuentro Nacional de Tutorías*, México, UANL. <<http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/Memoria2doEncuentro.pdf>> [diciembre 26, 2012].
- Rodríguez, Catalina y Gabriel Lizárraga (2010). "Cómo hacemos la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana" *Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Tutoría*, Hermosillo, Universidad de Sonora. <<http://www.uv.mx/tutoria-cuartonacional/MEMORIAS%20CUARTO%20ENCUENTRO%20NACIONAL%20DE%20TUTORIAS.pdf>> [diciembre 26, 2012].
- Sánchez, Omar (s/f). Tutoría y universidad pública <[http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria\\_y\\_Universidad\\_Publica.pdf](http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria_y_Universidad_Publica.pdf)> [julio 23, 2011].
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* México, SEP.
- SEP (1991). *Universidad Tecnológica. Una nueva opción educativa para la formación profesional a nivel superior*. (Libro Azul), México, SEP.
- Tedesco, Juan Carlos (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa", en *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 34, núm. 123: 555-572, San Pablo, Fundación Carlos Chagas. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/ao3v34123.pdf>> [julio 23, 2011].
- Universidad Autónoma de Nayarit, UAN (s/f). *Programa institucional de tutoría académica*, México, UAN <<http://tutoria.uan.edu.mx/pit.html>> [junio 14, 2011].
- Universidad Tecnológica de Tijuana, UTT (2008). *Informe de actividades 2008*. Tijuana, UTT.
- Villarreal, Adriana (2004). "Propuesta para la instrumentación del programa institucional de tutorías." *Memorias del Primer Encuentro Nacional de Tutoría*, Universidad de Colima, <<http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/primer-nacional.zip>> [diciembre 21, 2012].



# LA VERDADERA REFORMA, DETRÁS DE LA PUBLICITADA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Pedro Antonio Pinilla Pacheco\*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
ISSN: 0185-2760  
Vol. XLI (4), No. 164  
Octubre - Diciembre de 2012, pp. 123 - 133

\* Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad de La Salle en San José, Costa Rica.  
Correo e: [pedroapinilla@yahoo.com](mailto:pedroapinilla@yahoo.com)



## Introducción

---

**A**l eliminarse el ánimo de lucro de la propuesta de reforma elaborada por el Ministerio de Educación Nacional, se pensó que había llegado el momento de abrir un debate sin prevenciones para concertar el proyecto de educación superior que demanda el país. Gran equivocación.

El proyecto de reforma de la Ley 30 de 1992 (No. 112 de 2011, Cámara) entregado al Congreso de la República mantiene la estructura del proyecto “socializado” desde el mes de marzo, con una ventaja: ahora se hace más visible el contenido y objetivos de la verdadera opción que se propone al país, así como el ocultamiento en que ésta se ampara, tras una retórica vehemente y plena de exageraciones acerca de las transformaciones que vendrían en cobertura, calidad y financiación, las cuales terminan como el parto de los montes.

## Convertir la reforma publicitada en una acción positiva

---

**Y**a los estudios realizados por las universidades y los centros de investigación han demostrado que los recursos financieros provenientes del presupuesto nacional, o de las regalías, son insuficientes e inciertos, y que su distribución entre 80 universidades, instituciones universitarias, instituciones tecnológicas e instituciones técnicas profesionales estatales (y no entre 32 universidades como hasta ahora) –más cerca de 200 escuelas normales que adquieren el derecho a recursos para inversión al convertirse en IES–, constituye el mejor camino para que muchas adquieran la calidad de sociedades de economía mixta y liberen de su carga presupuestal al Estado.

En el mismo contexto, es evidente el abandono financiero a que se han visto sometidas tradicionalmente las instituciones técnicas profesionales y las instituciones tecnológicas, lo cual hace loable el interés por superar tal situación. Lo que no es comprensible es la solución propuesta, medida que no favorece adecuadamente el campo de la técnica y la tecnología pero si afecta en materia grave a las universidades, efecto no deseado por el país.

Los 600,000 nuevos cupos ofrecidos en pregrado se vienen desinflando rápidamente para dejar que ellos sean llenados por los puestos que dejan los egresados y quienes desertan cada período académico, ya que, en el caso de las instituciones oficiales, estas se encuentran saturadas de estudiantes, por las presiones que con el mismo propósito se han ejercido cada año sin respaldo en recursos financieros, que les permitieran ampliar sus espacios académicos o sus ofertas virtuales y a distancia. La ampliación de cobertura sólo viene produciendo hacinamiento inhumano en las aulas de clase y efectos nocivos sobre la calidad.

Acierta el Ministerio de Educación al señalar que sólo el 13% de los programas de pregrado cuenta con acreditación de alta calidad, apenas 8% de las instituciones han obtenido la acreditación institucional, y únicamente 13.5%

de los profesores cuentan con el doctorado. Cambiar esta situación requiere diversas soluciones, no sólo el diagnóstico; en el articulado del proyecto no se vislumbra la forma de enfrentar tales problemas.

De otra parte, la fórmula para mejorar la calidad no aporta novedad alguna pues sólo se limita a repetir lo que ya está en la Ley 30, y en los desarrollos que ésta ha tenido o vienen desde el decreto 80 de 1980: registro calificado, acreditación de alta calidad, acreditación institucional, aseguramiento de la calidad, inspección y vigilancia, convalidación de títulos académicos y fomento, del cual no se encuentra ninguna pista concreta para entender el desenvolvimiento que tendrá esta acción indispensable para avanzar con seriedad en la búsqueda de la calidad.

Las políticas expuestas por el Ministerio de Educación Nacional –cuyo contenido no guarda relación con el articulado del proyecto de reforma–, podrían ser objeto no de una Ley sino de un plan de desarrollo elaborado con la participación de las instituciones académicas, de la sociedad, del Congreso de la República y del Gobierno, que tenga en cuenta el estado real del sistema y lo proyecte a 20 ó 30 años. Este plan se puede preparar teniendo como marco la legislación existente y constituir la base para determinar cambios constitucionales o legales que fundamenten la construcción del futuro deseado y proyectado.

A partir del acuerdo sobre una visión integral de la educación superior, su complejidad, su composición y articulaciones, la conceptualización del sistema y de los distintos subsistemas que podrían conformarlo, del reconocimiento de las vocaciones institucionales y de las demandas sociales, sería viable la configuración de programas específicos a través de los cuales se diseñen estrategias que indiquen, por ejemplo, el número de instituciones que se deben crear, construir y dotar, su ubicación, sus funciones, la formación de docentes e investigadores, lo mismo que las soluciones aplicables a las instituciones existentes.

El Plan sería el espacio apropiado para proponer las estrategias de cambio del sistema de educación superior con el fin de adecuarlo a las condiciones del tercer milenio y de las necesidades actuales y futuras de gestión del conocimiento; para impulsar las innovaciones pedagógicas que demanda la enseñanza y el aprendizaje, y para incorporar y ampliar el uso de medios virtuales y de redes sociales; para construir redes de formación, información e investigación entre universidades, instituciones universitarias, instituciones tecnológicas e instituciones técnicas profesionales, que complementen su labor académica y su servicio a la sociedad desde sus propias vocaciones; para profundizar y consolidar las relaciones universidad-empresa-Estado, así como las interacciones con las regiones y las ciudades, lo mismo que los vínculos académicos y científicos internacionales, todo lo cual se ha venido construyendo conjuntamente y con programas específicos de inmenso valor formativo y productivo.

De la misma manera, el plan propiciaría el escenario para tratar y cuantificar los temas relacionados con el bienestar institucional de los actores de la educación superior, así como para determinar la cantidad de beneficiarios de la gratuidad y el valor de los subsidios, superando la focalización que niega la universalización y limita su cobertura a poblaciones demostrativas que dejan por fuera a la mayoría de estudiantes carentes de recursos financieros.

Naturalmente, esta perspectiva de desarrollo planificado debe estar amparada en asignaciones presupuestales que no demandan una Ley de Educación Superior, sino su incorporación en las leyes anuales de presupuesto, para lo cual se podría considerar el establecimiento de dos subsistemas de modo que se acoja a los excluidos: el subsistema de educación universitaria y el de educación superior para el trabajo y el desarrollo humano; la incorporación presupuestal de este subsistema y la asignación suficiente de recursos al mismo, resuelve el tema de manera clara y con visión integral del sistema de educación superior, sin recurrir al expediente de afectar la formación universitaria y de posgrado, o inculparla por las limitaciones de instituciones que tienen igual derecho para acceder a los recursos públicos. La Ley 30 de 1992 es utilizable para el efecto.

Una acción similar integral de desarrollo de la oferta (a cargo de las universidades) y de estímulo a la demanda de investigación (con motivación al sector productivo), se llevó a cabo –por iniciativa del Departamento Nacional de Planeación y mediante la ejecución del ICFES, de algunas universidades del Estado y de COLCIENCIAS–, en la segunda parte del decenio de los años ochenta y primera del decenio de los noventa del siglo pasado, en el marco de la Ley 30 de 1992, con bastante éxito para el desarrollo de maestrías de investigación y para la generación de interés del sector productivo por la asociación con las entidades de educación superior. La propuesta es, ahora, extender este tipo de programas, suficientemente financiados, a todas las IES estatales.

### **Las intenciones subyacentes del proyecto de ley**

Una vez aclarada la confusión entre plan y reforma legal, es preciso hacer visibles los elementos implícitos que enmarcan y dan sentido a esta última. Para ello es indispensable observar el articulado con independencia de la exposición de motivos y de los elementos que han fundamentado su “socialización”, a través de los cuales se viene formando la opinión pública favorable o desfavorable al proyecto de ley.

Para ello es imperativo encontrar la estructura de lo propuesto, lo cual demanda una lectura cruzada de los artículos, teniendo en cuenta que, en este caso, lo esencial se encuentra en los detalles y estos se reparten a lo largo del texto, pero van construyendo un tejido coherente que contradice los propó-

sitos de los enunciados políticos. El marco de referencia que brinda soporte a esta estructura se encuentra en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 Prosperidad para Todos, en el Documento CONPES 3674 de julio 19 de 2010 Lineamientos para el Fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano, y en normas y políticas formuladas desde el año de 2002 en las cuales se gesta el proyecto en curso.<sup>1</sup>

Es evidente que el proyecto de ley no ordena privatizar las IES del Estado, ni aumentar el costo de la matrícula, ni acabar con las universidades del Estado, tampoco ordena la pérdida de autonomía, ni pretende erradicar el estudio de las artes, la filosofía, las ciencias sociales y humanas, pero sí establece la causalidad para que más pronto que tarde ello suceda, pues tampoco garantiza el derecho a la educación.

La razón es que la política contenida en el documento Bases del PND, que constituye parte integrante de la Ley 1450 de junio de 2011 “por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014”, propone un “modelo” de educación que señala la meta hacia la cual se deben conducir todos los esfuerzos del Estado en este sector. La relación adversa a la educación superior, entre la política y el proyecto de ley, se hace visible en los siguientes aspectos

### Idea y visión del “modelo” de educación superior propuesto.

Este modelo se inscribe en el Sistema Colombiano de Formación de Capital Humano conformado por la integración del sistema de educación formal con el sistema de educación para el trabajo y el desarrollo humano, que realiza la unión del SENA y el Sistema de Protección Social con el Ministerio de Educación Nacional; a través de ello se procede a convertir la educación formal en educación para el trabajo y el desarrollo humano, anterior educación no formal.

A pesar de que esta transformación se encuentra contenida en los documentos oficiales (Documento CONPES 3674 de 2010 y PND 2010-2014) su conocimiento no es de dominio público ni hace parte del conjunto de temas tratados a lo largo de la discusión del proyecto de reforma, por lo cual su importancia y efectos se mantienen ocultos.

Su fundamentación está acompañada de un cambio conceptual profundo en el cual los mismos términos adquieren significados diferentes al adecuarse al nuevo contexto, es decir, al quedar inscritos de forma dominante en el ámbito del sector productivo; tal política deslegitima el valor de la educación como derecho y formación para volverla instrumento de negocio y rentabilidad.

<sup>1</sup> Pinilla Pacheco, Pedro Antonio. Alcance de la “regulación” que propende la propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992, mayo 10 de 2011, El fin de la educación y la deificación de la formación de capital humano, julio 11 de 2011, Sin ánimo de lucro: comienzo de una reforma educativa impostergable, septiembre 1 de 2011. El Observatorio de la Universidad Colombiana, <http://www.universidad.edu.co>

De ahí que se pueda afirmar con toda seguridad que el nuevo “modelo” contiene una idea y una visión muy definida de educación, de pedagogía, de didáctica, de calidad, de pertinencia, de relevancia, de organización y de sistema, diferente a la construida en el país, que incorpora, adaptados a su nuevo marco de referencia, los principios establecidos. En consecuencia, lo importante para tramitar la reforma no es discutir acerca de los principios, sino acordar las estrategias bajo las cuales debe operar el nuevo “modelo” en el marco de las políticas del Sistema de Formación de Capital Humano.

En este caso no hay lugar a equivocación: la fundamentación y las características de dicho “modelo” son explícitas, pero sus detalles deben ser elaborados con el transcurso del tiempo. La lectura de los artículos 6 y 7 del proyecto de ley, referidos a los principios y los fines del sistema de educación superior, debe realizarse en este contexto que es el determinado por el PND 2010-2014 y en el Documento CONPES mencionado.

### La formación de operarios y trabajadores calificados

El proyecto presentado al Congreso de la República introduce un artículo (el 125), no considerado durante el proceso de “socialización”, mediante el cual se ordena el desarrollo del MARCO NACIONAL DE CUALIFICACIONES con la participación de los sectores productivos y sociales, y sus asociaciones, gremios o similares, además de la academia. Esta novedad, originada en la Recomendación 195 de 2004 de la OIT a sus países miembros, es la portadora del verdadero sentido de la reforma.

La Recomendación 195 de 2004 de la OIT a los países se refiere a la necesidad de:

Desarrollar un marco nacional de cualificaciones que facilite el aprendizaje permanente, ayude a las empresas y las agencias de colocación a conciliar la demanda con la oferta de competencias, oriente a las personas en sus opciones de formación y de trayectoria profesional, y facilite el reconocimiento de la formación, las aptitudes profesionales, las competencias y la experiencia previamente adquiridas; dicho marco debería ser adaptable a los cambios tecnológicos y a la evolución del mercado de trabajo, y dar cabida a las diferencias regionales y locales, sin que ello le reste transparencia en el plano nacional.

Es obvio que esta recomendación va dirigida a los empresarios empleadores, a los trabajadores y a las instituciones dedicadas a la formación profesional como el SENA. El modelo educativo que gestiona es integral y comprende los desarrollos curriculares elaborados a partir de las competencias requeridas por las empresas; los sistemas de acreditación de competencias; el diseño de sistemas estadísticos y de información; la creación de incentivos al sector de formación para transformar la estructura de la oferta académica; el fortalecimiento de los canales de comunicación directa entre el sector de formación y el sector productivo, para que sean atendidas las demandas específicas de mano de obra especializada de manera directa; la articulación de la educa-

ción para el trabajo y la educación no formal o educación profesional, con la educación formal, incluida la media y la superior.

De acuerdo con los documentos de política educativa que constituyen el verdadero soporte del proyecto de ley, la recomendación 195 de la OIT se transforma, en el país, en la ESTRATEGIA NACIONAL PARA LA GESTIÓN DEL RECURSO HUMANO entre cuyos propósitos se incluye el reconocimiento de conocimientos, destrezas y competencias, independientemente de la forma, lugar, momento y duración del aprendizaje; la eliminación de los títulos académicos de pregrado, máster o PhD; la disminución al mínimo de la duración de estudios en los establecimientos de educación superior, formas todas ellas, según este “modelo”, de garantizar la inserción productiva de la población en el ciclo económico, aumentar la productividad laboral de los trabajadores, propiciar la generación de ingresos y establecer estándares de empleabilidad que permitan proteger a las personas de riesgos futuros, a la vez que reducir los costos de oportunidad de la educación.

Naturalmente la educación debe preparar para el trabajo; toda educación lo hace; la relación entre educación y empresa, entre formación y sector productivo no solo es bienvenida sino que constituye un imperativo social. Pero, constituye sin duda un despropósito querer transformar en el país la educación formal en educación no formal o para el trabajo; y una perversión sectorial crear una confusión de tal magnitud pensando que el aumento de la competitividad nacional –ligada a los Tratados de Libre Comercio–, así como el desarrollo de la investigación en ciencia, tecnología e innovación, se logra sin el concurso de la universidad y sólo con la formación de operarios y trabajadores calificados. Es necesario comprender que la técnica, la tecnología y la ciencia constituyen un *continuum* articulado que se requiere mutuamente, lo cual crea la colaboración insoslayable entre los distintos tipos de institución de formación, investigación y empresa, respondiendo cada uno a su vocación.

### Persistencia del ánimo de lucro y eliminación de la gratuidad

La relación estrecha entre educación y mercado, vista en la óptica definida en los instrumentos de política nacional, conduce a una desviación adicional que consiste en el establecimiento del ánimo de lucro, pues la educación deja de ser un derecho y se convierte en mercancía; esta consecuencia pretende liberar al Estado de su responsabilidad fiscal con la formación de los colombianos y, por ende, hace innecesaria la destinación de recursos presupuestales para su financiamiento, hecho que conlleva la eliminación de la gratuidad y la elevación de los costos que quedarán a cargo de las familias o de los egresados, ya sea por la cancelación directa de los valores de matrícula o por el pago diferido al tiempo del ejercicio profesional para quienes no disponen de recursos ni cuentan con subsidios condonables.

No puede ser otro el propósito del artículo 24 del proyecto de ley que ordena a las instituciones de educación superior “garantizar los recursos para

asegurar la continuidad y sostenibilidad de la prestación del servicio en condiciones de calidad a las cohortes en curso”; situación resultante de la disolución, liquidación o transformación de las IES en entes privados con motivo de las reglas establecidas en el capítulo dedicado al régimen financiero de las instituciones de educación superior estatales.

### Desfinanciación de la educación pública e impulso a su privatización

Los artículos 143 a 147 que regulan la asignación de recursos de funcionamiento e inversión para las IES estatales, determinan unos incrementos dependientes del crecimiento real del Producto Interno Bruto (PIB) y establecen para el período 2012-2022 recursos adicionales anuales equivalentes a tres puntos reales respecto a los aportes de la Nación asignados en cada año inmediatamente anterior. Hechas las cuentas, la asignación de recursos adicionales para el año 2012 (aparte del incremento en pesos constantes) debería ser del 4.5% sobre el presupuesto del año 2011, es decir, llegaría a un máximo adicional de cien mil millones de pesos que, en valor presente serían los mismos para los años siguientes.

Siendo relativamente bajo el crecimiento, en relación con las necesidades aplazadas de las instituciones, es claro que existe un aparente efecto positivo, efecto que en verdad se elimina radicalmente con la medida explícita, en los citados artículos, de aplicar los mismos recursos a todas las IES estatales –dando prioridad a las instituciones técnicas y tecnológicas–, lo cual afecta negativa y sustancialmente a las universidades y, por tanto, al sistema de educación superior como un todo, hecho que se materializa al abrir la vía al ánimo de lucro y a la privatización de las IES estatales.

### Las instituciones mixtas conjugan el ánimo de lucro con la privatización

Es evidente que el ánimo de lucro aparentemente eliminado del articulado mantiene plena vigencia en el actual proyecto de ley. El artículo 152 constituye el marco de referencia para tales fines al transformar al FODESEP en sociedad de economía mixta, vinculada al Ministerio de Educación Nacional, constituida como sociedad anónima; esta fórmula abre las puertas para el establecimiento de instituciones de educación superior organizadas como sociedades anónimas o como sociedades por acciones, figuras propuestas en los primeros proyectos de ley.

La creación o transformación en sociedades de economía mixta o sociedades anónimas se hace visible desde el artículo 20 que crea las IES mixtas, cuyo único fundamento es el origen de los recursos; una vez incorporado capital privado para el funcionamiento de las IES estatales, éstas se convierten en mixtas y “se someterán a lo dispuesto en esta ley y demás normativa aplicable”.

También el Artículo 116 asegura la entrada de capital privado a las IES estatales y facilita su conversión en mixtas, al señalar de manera abierta que “las instituciones de educación superior podrán celebrar alianzas estratégicas con otras instituciones o entidades, para el desarrollo de programas académicos de educación superior y de las actividades que los soportan” (Resaltado fuera del texto).

### CONACES, el camino hacia el ánimo de lucro

La llave maestra del ánimo de lucro se deposita en el sistema de aseguramiento de la calidad, pues este podrá “autorizar la prestación del servicio” (artículo 92) a través de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, Comisión cuya integración estará conformada por autoridades gubernamentales y no por pares académicos como lo es en la actualidad. Con base en este concepto, el Ministerio de Educación Nacional “autorizará la prestación del servicio de Educación Superior” (Artículo 21).

Como se observa, el tejido elaborado en el proyecto de ley hacia la desfinanciación de las IES estatales y hacia la creación o transformación de IES en instituciones con ánimo de lucro es uno mismo, y queda asegurado por el articulado del proyecto y el organismo que se encarga de darle cumplimiento sin violar la ley.

### Igualitarismo y populismo del Ministerio de Educación Nacional

Las políticas anteriores, evidentes en una lectura cruzada del proyecto de ley, pero diluidas para la opinión pública por la acción mediática del Ministerio de Educación Nacional, tienen su máxima capacidad de daño al interior del sistema de educación superior, por defecto de los artículos que conducen hacia la pérdida de identidad de las instituciones universitarias y de las universidades no acreditadas, la extensión de la autonomía constitucional de las universidades a todas las IES y la libertad de ellas para ofrecer todo tipo de niveles de formación.

La pérdida de identidad de las instituciones universitarias y de las universidades no acreditadas es consecuencia de la eliminación de las tipologías construidas mediante el Decreto 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992; el proyecto actual introduce en el artículo 9 la denominación de “Instituciones de Educación Superior” al listar las entidades que forman parte del Sistema; el artículo 13 las vuelve a mencionar para extender a ellas la Autonomía en los aspectos administrativos y financieros, y las facultades que estos aspectos conllevan; el artículo 14 consagra tal denominación con la determinación de las facultades que se otorgan a todas.

Al aceptar exclusivamente la existencia de IES y universidades –entendiendo que estas últimas sólo pueden ser las acreditadas institucionalmente–, el proyecto de ley traslada la autonomía universitaria, de origen constitucional, a todas las IES (artículo 10) y les concede la facultad de desarrollar programas académicos en cualquier nivel de formación y campo de acción (artículo 16), incluidos los doctorados, pues estos según el párrafo del artículo 16 pueden ser “desarrollados por Universidades o Instituciones de Educación Superior Acreditadas de Alta Calidad”, lo cual incluye a las Escuelas Normales Superiores que por virtud del Artículo 43 “serán tenidas como Instituciones de Educación Superior”, así sea para Programas de Formación Complementaria cuyo campo de acción carece de definición precisa.

El artículo 23 faculta a todas las IES para ofrecer “por lo menos un programa de doctorado debidamente autorizado”, si aspiran a convertirse en universidades, ya que esto constituye una condición previa para obtener la denominación de Universidad.

Es notorio que estas estrategias parten de la falta de lectura de las condiciones que tiene todo sistema de educación superior, su organización, la conformación por elementos que interactúan en cada caso y de manera especializada, armónica, interdependiente en busca de la excelencia. Con ello se crea una ilusión igualitaria, pero no de igualdad, que se traduce en populismo académico y científico, sin efecto real sobre la sociedad pues conduce a la pérdida de identidad. La ocupación en los detalles estratégicos para lograr el nuevo “modelo”, no permite relación alguna con el principio que debería ser su fundamento: el derecho a la educación.

Esta situación abre una lucha indeseada entre instituciones y personas, que se amplía con la aparente redistribución de recursos financieros. La política de educación superior y toda la política educativa está llamada a la universalidad en todos los campos, de manera que el sistema se desenvuelva integralmente; de ahí que sea indispensable tratar en condiciones de equidad tanto a la educación técnica profesional, como a la tecnológica, la universitaria, incluidos los posgrados, y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. El dinero es parte de la solución, pero no toda la solución. El “modelo” propuesto por el MEN puede dar al traste con los avances que se han logrado gradualmente y constituir un salto al vacío.

Es curioso, por decir lo menos, que el Ministerio de Educación Nacional no se haya dado cuenta del contenido real del proyecto de ley, no reconozca el Plan Nacional de Desarrollo ni haya tratado los temas aquí mencionados a lo largo del denominado proceso de “socialización”. Es evidente que existe una distancia inexplicable entre la acción mediática que invita a “no dejarse engañar” y la propuesta presentada al Congreso de la República.



# JUAN PEATÓN. UNA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN

Patricia Araújo\*

Traducción del portugués al español por Ileana de la Cruz Salgado  
Correo e: ileanadelacruz@hotmail.com

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
ISSN: 0185-2760  
Vol. XLI (4), No. 164  
Octubre - Diciembre de 2012, pp. 135 - 144

\* Psicóloga de la Universidad de Porto, Portugal. Profesora invitada de la Universidade Jean Piaget de Angola – Pólo de Benguela. Correo e: pattaraujo@gmail.com



## Introducción

---

Las estancias prácticas de los planes de estudio de las licenciaturas en psicología son sumamente importantes y representa el momento en el que el estudiante pone a prueba las fortalezas y debilidades de su formación. Por otro lado, también es un momento óptimo para echar abajo ideas y mitos fuertemente arraigados en la sociedad sobre la profesión del psicólogo. En Angola, un país en desarrollo que apenas salió hace una década de una guerra, la práctica de la psicología es bastante reciente y marcada por un aspecto clínico. En 2011, la Universidad Jean Piaget de Angola – Pólo de Benguela, envió a sus primeros estudiantes de psicología a su primera estancia práctica. El objetivo de la estancia era crear un proyecto transversal, en el terrero de la educación

## "Las aventuras de Juan Peatón": De la idea a la instrumentación

---

La psicología es una ciencia reciente, su desarrollo se enmarca en las dos guerras mundiales, en donde tuvo un papel muy relevante en lo referente a la selección de personal para la guerra, este desarrollo bastante los test psicológicos y, posteriormente la psicología tuvo impacto en las actividades de la post-guerra, sobre todo lo referente al stress post traumático y consecuentemente, la idea de que la psicología es para curar enfermedades mentales.

Esta visión es limitante para la psicología, que comienza apenas a dar el debido reconocimiento a todas las actividades de los públicos en general, que no sufren de psicopatologías.

Angola sufre un poco de esta influencia, ya que salió de una situación de guerra hace apenas una década, y tal vez por eso, el aspecto marcadamente clínico y hospitalario de la psicología consigue reforzar esas visiones.

Para agravar la situación, la investigación científica en cualquier ramo de la psicología está poco desarrollada, lo que limita bastante la actividad de los psicólogos, en general y tira para abajo, casi completamente la posibilidad de general diagnósticos clínicos.

Con la llegada de la Psicología positiva en el año 2000, propuesta por Martin Seligman, vemos renacer la psicología humanista rogeriana, que es una gran influencia para nuestro trabajo (Seligman, 2002).

El objetivo de la Psicología Positiva es *realizar un cambio en la práctica psicológica para que esta cambie su foco de atención en "descubrir" los peores aspectos de la vida de las personas para ofrecerles una mejor calidad de vida* (Seligman, 2002: 3).

El trabajo del psicólogo, en contextos escolares y educativos, también es limitado muchas veces al trabajo con perturbaciones y dificultades de aprendizaje. La evaluación y la intervención psicológica en la dislexia, perturbaciones emocionales, indisciplina, miedos y fobias entre otras, ocupan gran

parte del tiempo de los psicólogos en las escuelas. Esto también justifica la necesidad que sentimos de mostrar a la sociedad en general y a las comunidades educativas en particular, que el psicólogo es un profesional del desarrollo humano, que no sólo trabaja con psicopatologías, también planea y realiza intervenciones positivas, en el sentido de mejorar los aprendizajes y las vivencias dentro de los contextos educativos.

Además de esto, frente al hecho de tener un estudiante practicante para cada escuela con centenares de niños, era necesario realizar intervenciones grupales y comunitarias para que se consiguiera crear alguna dinámica en toda la comunidad educativa, echando por tierra de una vez, los mitos existentes de que la psicología sólo opera a través de la consulta psicológica individual.

La estancia práctica en psicología representa un momento crucial en el desarrollo y consolidación de profesionales competentes en el área de psicología. En Angola, como en gran parte del mundo, la estancia práctica es un componente indispensable para convertirse en psicólogo. (Araújo, 2011b).

En 2010, de cara a la primera experiencia de estancia de la Licenciatura en psicología, se decidió crear un tema transversal para todos los practicantes. Esta filosofía creada bajo la supervisión de los practicantes, servía también para apoyar la penetración de la psicología en las escuelas, permitiendo salir del paradigma presente en Angola, que liga a la psicología a las actividades clínicas, principalmente actividades para las enfermedades mentales.

La posibilidad de realizar una estancia curricular en el área de educación y desarrollo, pero involucrando también la Psicología vial, nos parece una excelente respuesta a los problemas de la comunidad.

La psicología vial estudia el *comportamiento de las personas involucradas en la vialidad, este sistema complejo que, a pesar de los grandes avances que se han producido, también continua mostrándose bastante problemático* (Cristo, 2006). Todos los involucrados en la vialidad, directa o indirectamente, son “objetos” de la psicología vial: automovilistas, pasajeros, peatones, ciclistas, ingenieros de tráfico, instructores de tránsito etc. (Cristo, 2006).

Además de esto, busca investigar los factores determinantes en los comportamientos, tanto los aspectos psicológicos, sociales, culturales, políticos, económicos, etc. que están implicados en esos comportamientos, teniendo como finalidad colaborar en la seguridad y el bienestar de las personas en sus traslados (Cristo, 2006).

Podemos citar algunas de las intervenciones clásicas de la psicología vial (Araújo, 2011a): (a) la evaluación psicológica de conductores; (b) Criterios para la emisión y renovación de licencias de conducir (a ciudadanos de más de 65 años, profesionales taxistas, conductores con alguna discapacidad, etc.); (c) Rehabilitación y educación de conductores infractores (reincidencias, múltiples multas etc.); (d) Formación de conductores, directores, instructores, etc.; (e) Fobias al volante, Manejo del Stress, etc.; (f) Consultoría a órganos públicos y privados relacionados con el tránsito; (g) Acciones preventivas de educación vial; y (h) Relación directa con la psicología am-

biental y la planeación urbana.

Sumado a todo lo anterior, la comunidad de Benguela-Lobito, vive días de preocupación debido a la calle Benguela-Lobito (con una extensión de 30 km) que, a pesar de estar recientemente construida y en excelentes condiciones, sufre de diversos problemas (mala iluminación, pocos pasos peatonales, recorridos demasiado rectos que incentivan indirectamente el exceso de velocidad, etc.) lo que provoca tasas de accidentes y muertes muy elevadas. Además, sufre de un tránsito intenso; se estima que por ahí pasan cerca de 3000 vehículos. (Diario de Angola, 2009).

Según la Comisión Nacional de Vialidad y Ordenamiento de Tránsito (Félix, 2011), murieron en territorio angoleño, 12.150 personas en accidentes de tránsito. En los municipios de Benguela, Lobito y Caimbambo ocurrieron 817 accidentes de tránsito, 111 muertos y 816 heridos, resultado de la colisión entre vehículos y motociclistas. La provincia de Benguela, en general, registro, durante el año de 2012, 719 arrollamientos que tuvieron como consecuencia 157 muertos y 607 heridos. (Félix, 2011).

Una explicación posible para este fenómeno puede ser el hecho de que las poblaciones aun no se han acostumbrado a la calle y al rápido crecimiento general del país. (Diario de Angola, 2009:1). Aún marcado por un aspecto rural, *las personas que viven a lo largo de ella [de la calle Benguela-Lobito], en su vida cotidiana, en el ejercicio de ir a trabajar, acarrear agua y tomar el transporte público o privado, se ven obligadas a pasar de un lado a otro de la vía* (Diario de Angola, 2009:1). Los puentes peatonales elevados no representan una solución, ya que la población los utiliza poco.

En el año de 2010 en Benguela, ocurría una media de tres accidentes por día, con dos muertes e igual número de heridos (Genito, 2011).

Por otro lado, *aumentó el número de automóviles y motos, la circulación de peatones se realiza en forma desordenada, sin el más mínimo respeto por el recorrido de una vía nacional o avenida urbana* (Genito, 2011).

En el ámbito de la promoción general de la ciudadanía en sus diferentes vertientes, la supervisión de las prácticas en psicología, se entiende que todos estos factores eran argumentos fuertes para intervenir directamente en la ciudadanía y cultura vial de los niños y jóvenes, que serán los futuros peatones y conductores adultos en Angola.

## Metodología

---

### Participantes

Participaron en este proyecto 9 estudiantes de la Licenciatura en Psicología, de los cuales uno era de sexo masculino y el resto mujeres.

Las escuelas que recibieron a estos practicantes fueron 5 (ver cuadro 1.) Es importante mencionar que todos los directores de las escuelas recibieron este proyecto con los brazos abiertos, permitiendo y motivando a los psicólogos a realizar sus intervenciones.

La Universidad Jean Piaget-Benguela patrocinó esta intervención, ofreciendo el apoyo logístico y administrativo (fotocopias, tiempo de GAPE- Gabinete de Apoyo al Estudiante para apoyar a los practicantes, etc.)

## Procedimiento

Los supervisores de los practicantes contactaron 5 escuelas en la provincia, que aceptaron a otros 9 estudiantes.

En las primeras sesiones de los seminarios de orientación, la supervisora expuso la posibilidad de realizar un proyecto de cultura vial, explicando los principios por los cuales se regiría. Debido al panorama angoleño, los practicantes acordaron escribir una narración y socializarla en las instituciones, sin cobrar nada a los involucrados. Este es un principio que entrará en vigor para la utilización de esta historia sea por quien sea.

Los estudiantes iniciaron las prácticas en las escuelas en agosto de 2011 y terminaron el enero de 2012.

Los supervisores visitaron en diversas ocasiones las actividades, visitas que fueron registradas en el archivo fotográfico (Anexo B).

## Instrumentos

La construcción y las características de la historia "Las aventuras de Juan Peatón"

La concepción y la construcción de esta historia tuvieron como principio fundamental la teoría de la Psicología cognitivo-constructivista, partiendo del principio de que el lenguaje estructura nuestras vidas. Es a través del lenguaje que estructuramos nuestra narrativa de vida, y toda nuestra vida y vivencias transcurre según esa narrativa. Si se incorpora desde temprana edad la narrativa y el papel social de ser un peatón en los niños, contribuiremos para la formación integral de los ciudadanos, y del ciudadano peatón en particular.

Se construyó esta historia a propósito para que esta pudiera ser implementada por diversos aplicadores, como por ejemplo, profesores, educadores, psicólogos y otros profesionales o agentes educativos que deseen promover la cultura vial.

El material necesario para la implementación es: (a) la propia historia (narrativa) en papel, de colores o negra, en una primera fase y en una segunda, otros materiales para *Follow up* (Realización de debates, diseños, teatro, composición de canciones y otras dinámicas, dependiendo de su integración con el proyecto educativo de la escuela y los recursos disponibles). Consideramos el *follow up* un momento esencial, para la consolidación de los aprendizajes y la verificación de la interiorización de la narrativa en los ciudadanos peatones.

Debido a las carencias de las poblaciones y al hecho de que el proyecto no tenía financiamiento, se concibió el proyecto con mayor incidencia en el empeño de los practicantes que de los recursos materiales.

La intervención puede ser realizada a título individual, grupal: en grandes grupos o en pequeños grupos.

En cuanto a las franjas de edad, concebimos la historia (Anexo A) para que pudiera ser utilizada en niños de los dos a los 4/5 años, hasta los 12/13 años, con adaptaciones a las competencias de los niños (competencias de lectura, escritura, socialización, etc).

Los objetivos generales de la intervención con la historia “Las aventuras de Juan Peatón” son: (a) Promover competencias de comportamiento adecuado en los niños peatones, en situaciones de peligro en la calle (b) promover la cultura en general, y la cultura vial en particular de forma lúdica y promover el desarrollo infantil general.

Los objetivos específicos de esta intervención son: (a) Saber identificar los colores de los semáforos; (b) Saber identificar las señales de tránsito; (c) Saber identificar un cruce; (d) Saber atravesar el cruce; (e) utilizar siempre que sea posible los pasos peatonales (f) Saber caminar y no correr; (g) Ver y escuchar atentamente lo que está a lo largo de la calle; (h) Utilizar durante la noche, materiales reflectores (chalecos, mochilas, etc.); (i) Circular siempre en el sentido opuesto al tránsito cuando se anda a pie (de frente a la circulación), para tener mejor visibilidad; (j) Saber pedir ayuda a la autoridad cuando sea necesario; (k) Respetar las señales de tránsito si existieran; (l) Mirar siempre a la izquierda y después a la derecha antes de cruzar una calle; (m) Respetar las indicaciones de los padres.

Además de los anteriores, teníamos también otros objetivos pensados específicamente para el contexto de Angola: (a) Promover el desarrollo general de los niños; (b) Estimular la lectura; (c) Estimular la escrita; (d) Promover la creatividad y la imaginación; (e) Permitir a los niños estar en contacto con juegos (ludoterapia), que son los cimientos de un desarrollo saludable.

## Resultados y reflexiones finales

Las diversas intervenciones realizadas a lo largo de aproximadamente 7 meses, llevaron la historia de “Las aventuras de Juan Peatón” a 830 niños, de la provincia de Benguela (ver cuadro 1.).

Desde el inicio hasta el final del proyecto, las instituciones escolares que recibieron el proyecto se mostraron muy participativas y motivaron a los estudiantes practicantes a realizar más sesiones de educación vial utilizando la historia de “Juan Peatón”.

Las sesiones de *Follow-up* realizadas principalmente a través del dibujo infantil, ilustraron rápidamente el empeño de esos niños en la participación en el proyecto. (Anexo C).

No queremos hacer de este artículo un análisis del dibujo infantil pero

**Cuadro 1**  
**Difusión de "Las aventuras de Juan Peatón"**

	BENGUELA				LOBITO	
	Universi- dad Jean Piaget [Día Mundial del Niño]	Colegio N <sup>a</sup> . Sra. Conceição [Escuela y Hogar]	Aldea SOS [Hogar, Escuela y Jardín de niños]	Escuela 10 de febrero	Colegio Imaculado Coração de Maria	Escuela Bom Sama- ritano
<b>Datos de intervención</b>	04 de junio de 2011	Aprox. Septiembre / Octubre 2011	Aprox. Septiembre / Octubre 2011	Aprox. Septiembre / Octubre 2011	Aprox. Septiembre / Octubre 2011	Aprox. Septiembre / Octubre 2011
<b>Franja de edad</b>	Distribución a padres y niños de todas las edades	· <b>Hogar:</b> De los 6 a los 14 años ( <i>Sólo sexo femenino</i> ) · <b>Escuela:</b> Dos grupos de 3er. grado: 8-9 años	· <b>Hogar:</b> De los 7 a los 12 años · <b>Escuela:</b> Dos grupos (9-10 años) · <b>Jardín de niños:</b> 5 a 6 años	· <b>Turmas:</b> De 7 <sup>a</sup> clase (Aprox. 12-13 años)	· <b>Turmas:</b> De 2 <sup>a</sup> clase (Aprox. 8-10 años)	· Varios · Grupos de 2 <sup>o</sup> , 3 <sup>o</sup> y 4 <sup>o</sup> año (Aprox. 8-13 años)
<b>Número de niños</b>	Aprox. 80 niños	· 28 Niños · 35 Niños · 33 Niños	· 70 Niños · 80 Niños · 28 Niños	· 150 Niños	· 70 Niños · 42 Niños	· 86 Niños · 128 Niños
<b>Follow-up junto das Niños:</b>	No	No fue posible	Noviembre <i>Dibujo infantil Jardín de niños</i>	No se realizó	Noviembre <i>Dibujo infantil, articulación "Educación Visual y Plástica)</i>	Noviembre <i>Dibujo infantil</i>
<b>Sub-Total por escuela</b>	80	96	178	150	112	214
<b>Sub-Total Geográfico</b>	BENGUELA: 504 NIÑOS				LOBITO: 326 NIÑOS	
<b>Niños</b>	TOTAL=830 Niños					

posiblemente lo que más encontramos en ellos son los colores de los semáforos (que aún existen pocos en Angola) y los uniformes de los policías de tránsito. El objetivo principal de estos dibujos era introducir a los niños en el tema y consolidar los aprendizajes que obtuvieron con la historia, mientras tanto, el componente lúdico fue altamente valorado por los niños.

En la hoja que fue distribuida para que otro personal educativo continuara con la intervención, anexamos ideas para otro tipo de *Follow Up* y otras sugerencias para incluir en el Proyecto Educativo de la Escuela. Por ejemplo, algún tiempo después, el motivador puede hacer un seguimiento, pidiendo

a los niños que recuerden el día de la historia y lo que aprendieron, etc. Puede realizarse a través de un debate, fotocopias, trabajos de educación visual a través de collages, dibujos etc. Otras actividades transdisciplinarias y que involucran a la comunidad educativa son muy fructíferas como por ejemplo, una obra de teatro. La música es también un campo para explorar que muchas veces se olvida. Cantar, componer canciones, crear coreografías, etc. son excelentes actividades. Por último, la creatividad puede ser estimulada, sugiriendo a los niños la escritura de una nueva aventura de João Peão o hasta creando un concurso literario.

El equipo de practicantes fue invitado posteriormente a presentar este proyecto públicamente, tanto en las “II Jornadas de Psicología de la Universidad Jean Piaget de Angola-Pólo de Benguela” como en un seminario público organizado por la Administración Municipal de Benguela y por la Conduril Academy (Araújo, 2011a).

Las entidades que acogieron a los practicantes invitaron a la Universidad a continuar enviando estudiantes, lo que nos causa gran satisfacción.

En un país con una realidad complicada y lleno de carencias, este fue un proyecto exitoso, realizado con un gran esfuerzo pero con muy bajo presupuesto. Tal vez para otros países desarrollados, pueda parecer demasiado simple, sin embargo, con una pequeña historia que nació de nosotros y unos cuantos pesos en fotocopias, conseguimos realizar una intervención válida y única en la práctica. Con este artículo, nos gustaría llamar la atención para otros dos aspectos esenciales: **(a)** El papel de las universidades en el desarrollo de un país es mucho más importante de lo que cualquier persona puede pensar. Tenemos la certeza de que el desarrollo de Angola deberá pasar por esos espacios; **(b)** El aspecto profundamente teórico de la licenciatura en Psicología (en todo el mundo), resta credibilidad a la profesión y sus competencias. Es muy importante que cada vez más universidades hagan más prácticas los trabajos en sus aulas, y que las prácticas de sus alumnos se concreten en proyectos.

Esperamos que este artículo contribuya a una mayor sensibilización sobre la cultura vial y los accidentes viales en general, y en particular en Angola, y que por otro lado, el mundo universitario adquiera calidad, promoviendo y desarrollando futuros profesionales de la psicología activos y con participación en la comunidad.

Si está leyendo este artículo, utilice nuestra historia o sugiérasela a alguien. Tal vez continuemos con “Las Aventuras de Juan Peatón” un día, y si nosotros escribimos más aventuras, ¿Por qué usted, lector, no continúa esta historia?

## Referencias

- Araújo, P. (2011a). *Educação Rodoviária: Implementação do Projeto “As Aventuras do João Peão” em Escolas de Benguela e do Lobito*. Comunicação Oral apresentada no Seminário “Prevenção Rodoviária”, organizado pela Conduril Academy e Pela Administração Municipal de Benguela. 28 de Novembro. Benguela. Angola.
- Araújo, P. (2011b). *Ser Psicólogo*. HM Editora. Porto. Portugal.
- Alchieri, J., Cristo e Silva, F. & Gomes, J. (2006). Estágio curricular como desenvolvimento e atualização da psicologia de trânsito no Brasil. *Psicologia: Pesquisa e Trânsito*. v.2 n.1, Junho, Belo Horizonte.
- Azevedo, V., Ferreira, A., Oliveira, D. & Maia, A. (2009). *Os Acidentes Rodoviários: Um Problema de Saúde Pública nos Jovens*. Livro do IV Congresso Saúde e Qualidade de Vida. 12 e 13 de Fevereiro de 2009. ESEP-Escola Superior de Enfermagem do Porto. Pp.218-228. Consultado Em Novembro de 2011 e Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11204/1/artigo%20acidentes%20rodovi%C3%A1rios.pdf>
- Costa Jr., A. & Holanda, A. (1996). Estágio em Psicologia: discussão de exigências e critérios para o exercício de supervisor de estágio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n.º 16, 4-9, [Versão eletrônica do artigo impresso]. Consultado em Fevereiro de 2011 e disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v16n2/02.pdf>
- Cristo, F. (2006). *Psicologia e Trânsito*. [Artigo Electrónico]. Consultado em Novembro de 2011 e Disponível em: [http://colunas.digi.com.br/fhvcs/title\\_32/](http://colunas.digi.com.br/fhvcs/title_32/)
- Félix, S. (2011). Doze mil pessoas morrem de acidente de viação. *Jornal O País*. [Edição online]. Consultado em Janeiro de 2012 e disponível em: <http://www.opais.net/pt/opais/?id=1657&det=19224>
- Genito, A. (2011). Imprudência é a principal causa de morte nas estradas. *Portal Benguela online*. [Artigo Eletrónico dia 23 de Fevereiro]. Consultado em Janeiro de 2012 e Disponível em: <http://benguelacacias.blogspot.com/2011/02/imprudencia-e-principal-caoa-de-morte.html>
- Jornal de Angola. (2009). Cocaína em Angola: Tráfico de drogas na mira da Polícia nas cidades do Lobito e Baía Azul. *Jornal de Angola*. [Artigo Eletrónico]. Consultado em Dezembro de 2011 e disponível em: <http://www.angolaxiami.com/Cronica-angolana/Cocaina-em-Angola-Trafico-de-drogas-na-mira-da-Policia-nas-cidades-do-Lobito-e-Baia-Azul.html>
- Seligman, M. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. IN Snyder C. & Lopez, S. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press





# Reseñas

Reseñas

*La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*

ADRIÁN ACOSTA SILVA

*Privatización, cambios y resistencias en educación*

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO



# LA CULTURA INSTITUCIONAL DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA\*

Adrián Acosta Silva\*\*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
ISSN: 0185-2760

Vol. XLI (4), No. 164,  
Octubre - Diciembre de 2012, pp. 149-155

\* Palomar Vereá, Cristina. (2011) *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México, D.F.: ANUIES, 160 p.

\*\* Profesor-investigador del Departamento de Políticas Públicas, CUCEA-Universidad de Guadalajara. Correo e: aacosta@cucea.udg.mx



No, no proteste, no me censure,  
 palabra de honor que hago lo posible y con todo,  
 qué se le va a hacer,  
 la memoria tiene su mecanismo propio, su ritmo, sus leyes, sus caprichos...  
 Antonio Lobo Antunes, *El orden natural de las cosas*

El libro es una exploración sociológica dentro y en los alrededores de un tema complejo, que suele suscitar confusiones y emociones encontradas, a veces algunos debates, y que también es utilizado frecuentemente por gobernantes, por las élites políticas y las autoridades institucionales como parte del arsenal retórico ya habitual de lo políticamente correcto: la equidad de género. Como es sabido, un ingrediente infaltable en el discurso político contemporáneo para presentar una imagen sólida de modernidad y democracia es incorporar las alusiones al género como parte de las preocupaciones éticas y estéticas, políticas y cívicas de políticos y funcionarios en los distintos campos de la acción pública, incluyendo por supuesto la que ocurre en la vida universitaria. Ese discurso, arraigado en diversos grados entre partidos de izquierda y de derecha, de gobiernos panistas, priistas o perredistas, sin embargo, no parece corresponderse con las prácticas cotidianas que ocurren en las organizaciones e instituciones sociales, públicas y privadas. Y ello es la expresión de un viejo hábito político mexicano: cambiar la realidad a fuerza de palabras, pensar que enunciar buenas intenciones bastan para cambiar incómodas realidades; para el caso que nos ocupa, los deseos de equidad como recursos cuasi-mágicos de cambio en las políticas de género. Nombrar palabras como exorcismo para tratar de cambiar el *orden natural de las cosas*, para decirlo en palabras del escritor portugués Antonio Lobo Antunes.

Esta tensión entre discursos y prácticas, entre deseos y realidades, está en el origen y en el fondo de la investigación que nos ofrece la investigadora de la U. de G., Cristina Palomar. Y lo hace a partir de examinar un contexto institucional específico: el universitario, un mundo donde se supondría que la vida académica contemporánea, el lugar donde se practica la racionalidad fundada en el saber, en el debate y la pluralidad, es el lugar “natural” donde las relaciones de género tenderían quizás a ser más equilibradas que en otras zonas de la vida social. Sin embargo, como veremos más adelante, ello no ocurre necesariamente así. No hay una suerte de excepcionalidad universitaria en este tema, como tampoco en muchos otros (la cultura política, por ejemplo). La autora explora cuidadosamente esa dimensión poco conocida de nuestras instituciones universitarias: el peso de las relaciones de género en la estructuración de las creencias, los significados y las prácticas de sus actores y espectadores.

A continuación, organizo en algunos puntos mis impresiones sobre el texto, que no tienen más intención que convertirse en la invitación hacia una ruta de entrada para quienes deseen mirar con mayor profundidad y detenimiento su libro.

1. **El tema y el objeto.** Obviamente, el tema tiene que ver con los estudios de género, una perspectiva cultivada sistemáticamente desde hace ya casi dos décadas por la autora, y cuyos productos hemos leído en diversas publicaciones y trabajos. Sin embargo, el objeto de este libro posee el atractivo irresistible de la novedad: la configuración de ciertos comportamientos institucionales en torno al tema de género, vistos a través de lo que la autora denomina, “la cultura institucional de género”, en una universidad pública, la U. de G. La pregunta inicial de Palomar es: “¿Cuál es la precisa forma de convivencia que, a partir del orden de género, se construye en el mundo universitario como parte de la cultura institucional de la Universidad de Guadalajara?” (p.12-13)

Para evitar confusiones y malos entendidos, en el texto se ofrece desde el principio una definición específica de sus categorías centrales: género y cultura institucional. Género “como principio simbólico de ordenamiento social, cuyo origen se basa en el sexo de los sujetos, y que se concreta en prácticas, normas, símbolos...que conforman una estructura invisible y naturalizada, con efectos en todas las dimensiones de la vida cotidiana institucional” (p.13). *Cultura institucional* como la “particular red de signos, prácticas, tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias propias de una institución, en las que se encuentran tejidos también los conflictos y negociaciones entre los distintos agentes, dando lugar a los diversos juegos de poder generados por las prácticas cotidianas institucionales.” (p. 25)

Estas definiciones precisan la perspectiva analítica de la autora, sus lentes conceptuales: se trata de mirar las prácticas que habitan el orden socio-institucional de todos los días, una suerte de sociología de la vida cotidiana vista desde la ventana del género, en una casa que por exigencias técnicas es la Universidad de Guadalajara, pero que podría ser también una oficina de gobierno, una empresa, un comercio, tal vez una familia. Con ello, me parece que Cristina se aleja de los lugares comunes del feminismo más ortodoxo, pero también del activismo que basa su combustible en la denuncia de todos los machismos y sexismos imaginables. Su interés no es denunciar o moralizar, sino tratar de comprender la complejidad de un fenómeno rebelde a las simplificaciones y a las intencionalidades políticamente correctas que hemos observado en los últimos años en distintos campos de la acción social.

2. **La mirada.** Como narra la propia autora, el origen de esta investigación parte de un esfuerzo convocado hace unos años por la SEP, ANUIES e Inmujeres para “introducir la perspectiva de género en todos los niveles institucionales del ámbito educativo como perspectiva de democratización de sus instituciones” (p.7). El supuesto obvio de tal iniciativa -y bien mirado, de todo discurso generista-, es que la inequidad de género es una realidad incontrovertible, obvia, cuyas sombras se extienden por las universidades y por todo el sistema educativo, y donde la expresión cotidiana es la dominación masculina

como el producto natural e invisible de todas las instituciones de la sociedad contemporánea. Este supuesto implica discriminación, violencia de género, desigualdades y exclusiones, especialmente hacia las mujeres, pero también hacia homosexuales, travestis o bisexuales. En otras palabras, la iniciativa descansa en el supuesto de que la inexistencia de una perspectiva de género en las universidades explica un comportamiento antidemocrático de las mismas. Sin embargo, como señala la Dra. Palomar, antes que decidir cómo instrumentar acciones de equidad, y qué tipo de políticas son las más adecuadas, lo primero era dilucidar cómo se comportan las instituciones (en este caso la universidad) en la vida cotidiana respecto a las relaciones de género; saber los significados, las prácticas, las creencias y las rutinas de negociación de los conflictos entre géneros, y el grado de naturalización de los órdenes de género en estas instituciones.

En otras palabras, se trataba, más que de actuar, de comprender; más que de tomar acciones prácticas para introducir ciertas políticas institucionales favorecedoras, teóricamente de la equidad de género, de entender primero cómo se desarrollan dichas prácticas en las universidades, a partir de una exploración de las evidencias empíricas disponibles.

Para ello, la autora formula una hipótesis general, que le permite organizar su estudio a través del análisis de cierta información cuantitativa y cualitativa: en la U. de G. existe una cultura institucional que implica, “de manera naturalizada, una práctica cotidiana discriminatoria, sexista y homofóbica acorde con el contexto cultural en el que se ubica la institución, en tanto que dicho contexto cultural, sus valores y prácticas penetran en todos los niveles de la vida universitaria y reproducen diversos fenómenos de inequidad de género” (p. 46). Este argumento coloca en perspectiva dos fenómenos fuertemente interrelacionados, y, para el ojo común, invisibles, indistinguibles: el “orden natural” de las cosas en la vida institucional, y la construcción simbólica de un orden social que reproduce y legitima la inequidad de género. En otras palabras, la sólida conformación de un orden natural de patrones sexistas que impone su invisibilidad cotidiana al orden socioinstitucional en el ámbito político, académico y laboral de la universidad.

3. **Los hallazgos.** Es un hecho que la universidad pública mexicana ha experimentado un claro proceso de feminización de su matrícula y de su personal académico desde finales de los años sesenta del siglo pasado. Como ha sido estudiado desde hace tiempo, la incorporación masiva de las mujeres a la educación superior se ha constituido como uno de los motores de la expansión educativa general en los últimos años. Hoy, visto el conjunto de la educación superior en México, uno de cada dos estudiantes universitarios son mujeres, lo mismo que en el caso del personal administrativo, y 1 de cada tres académicos son mujeres. También y aunque en mucha menor proporción, hay mujeres que ocupan puestos medios y altos en la estructura burocrática y de autoridad en la universidad. Sin embargo, dice la autora, este proceso se desarrolla sobre el “principio simbólico de género”, de los códigos de la dominación masculina de los rituales, las estructuras y las prácticas cotidianas universitarias (p.98). A partir de estas consideraciones, se explora la cultura de género entre personal académico, entre el personal administrativo y entre el estudiantado.

En aras del tiempo, me concentraré solamente en los hallazgos respecto a la cultura de género entre el personal académico. En este segmento, dice la autora, encontramos un panorama contradictorio, un patrón doble: uno “tradicional” en términos de género en lo que se considera la vida privada, y un “patrón de avanzada” en el ámbito profesional. El primero implica que las mujeres tienden a intercambiar o a sacrificar sus trayectorias académicas por la dedicación de tiempo a las tareas familiares y domésticas, mientras que, a la vez, hay un reconocimiento institucional cada vez mayor a los logros académicos, independientemente del género. (194-195). La delimitación de la frontera entre lo privado y lo profesional es más “borrosa y elástica” en el caso de las mujeres que en el de los varones.

La existencia de matrimonios entre académicos revela la fuerza de estas determinaciones privado/profesionales, donde el peso de los hijos, la escuelas y guarderías tiende a caer bajo la responsabilidad principal de las mujeres y no de los hombres.

4. **Algunas consideraciones y nuevas interrogantes.** Como señala la autora, el discurso de género en la vida institucional cumple dos funciones contradictorias: por un lado, legitima a las autoridades institucionales y a las elites políticas universitarias, pues las coloca en una posición de modernidad y democracia, pero por otro lado también puede ser un discurso que favorece la discriminación y ahonda las desigualdades de género. “Hemos visto secretarías sindicales, funcionarias de alto nivel y coordinadoras académicas, esgrimiendo discursos sobre la equidad de género para asegurar su metas y disimular el pragmatismo de sus objetivos personales, aunque el resto de los agremiados no disfrute ningún beneficio práctico de dicho discurso” (139-140). En otras palabras, es un discurso que produce la legitimación cotidiana de dos imposturas: una impostura política, y una impostura de género. La primera cae en el ámbito de lo políticamente correcto, mientras que la otra tiene que ver más con los códigos de la competencia por el poder y los reconocimientos que con la equidad de género.

Otro punto que resaltaría como aportación del libro tiene que ver con un tema viejo de las políticas públicas: la factibilidad de las políticas, en este caso de género. Es indudable que las distintas generaciones del feminismo mexicano han colocado en la agenda pública mexicana el tema del género como preocupación política, intelectual e institucional. Eso forma parte del lento, quizá silencioso y conflictivo pero persistente proceso civilizatorio mexicano de los últimos años. Además, el campo de investigación en torno al tema ha ganado fuerza y legitimidad académica y científica en la educación superior de nuestro país. Ello no obstante, la formulación, el proceso de diseño e implementación de las políticas públicas de género padecen de los mismos problemas de las políticas públicas en general: su inconsistencia, sus supuestos, sus confusiones.

Como dice el axioma del sentido común, buenas intenciones no son buenas acciones. En términos de políticas, los deseos y las intenciones no anticipan realidades. Más aún, las políticas públicas suelen conllevar efectos no

deseados o contrafácticos, es decir, contrarios a las intenciones y objetivos declarados. El problema suele consistir en que el voluntarismo político de las políticas (enmarcados en discursos más o menos extensos o intensos) no contempla el problema práctico de las capacidades de las instituciones para transformar prácticas y hábitos de individuos y grupos. Esa distinción entre palabras y hechos, entre dichos y hechos, parece estar en el centro de esa baja permeabilidad de las políticas de género en las vidas institucionales. Y el libro de Palomar nos ofrece, de manera clara, un conjunto de nuevas interrogantes, sospechas e hipótesis para tratar de descifrar la complejidad de las relaciones entre las dimensiones políticas, simbólicas y culturales que subyacen a las prácticas de género en aulas, pasillos y cubículos de las universidades mexicanas. Ello tiene una aportación significativa a un campo emergente de las políticas públicas en México: el diseño e implementación de políticas basadas en evidencias, una forma de aproximación que enfatiza el conocimiento de los fenómenos sociales antes de tratar de actuar sobre ellos.

Esto también conduce a una línea de reflexión asociada a la relación entre las ideas y las políticas. ¿Cómo traducir una buena idea –entendida como sistema de creencias– en políticas públicas realistas y factibles? Para el caso de las perspectivas de género: ¿Cómo articular el potente discurso del género –un conjunto de ideas claras– con la transformación de cierto orden simbólico y práctico dominado por la desigualdad y la discriminación, de maneras visibles e invisibles? Creo que ahí, es esa perspectiva, libros como el de La cultura institucional del género... ayudan a reconocer la complejidad de un territorio institucional que, gracias, entre otras cosas, a los reclamos políticos y prácticos de la perspectiva de género, ya no es, desde hace tiempo, lo que solía ser.



# PRIVATIZACIÓN, CAMBIOS Y RESISTENCIAS EN EDUCACIÓN\*

Armando Alcántara Santuario\*\*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
ISSN: 0185-2760  
Vol. XLI (4), No. 164,  
Octubre - Diciembre de 2012, pp. 157-163

\* Olivier, María Guadalupe (coord.) (2011) Privatización, cambios y resistencias en educación. Hacia la demarcación de escenarios en la educación pública y privada en la primera década del siglo XXI. México, UPN.

\*\* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Correo e: aralsantuario@gmail.com



La privatización de la educación en general, y en particular de la educación superior, es uno de los fenómenos más notables en el panorama educativo mundial desde hace poco más de tres décadas. Una de las fuerzas principales que lo han determinado es la irrupción de las políticas neoliberales que a lo largo de dicho periodo han ido reduciendo el llamado “Estado de bienestar”. Las políticas privatizadoras han sido también parte de los esfuerzos por crear una especie de nuevo “sentido común”, que se pretende imponer en diversos ámbitos de la vida económica, social y cultural de las sociedades contemporáneas.

El libro coordinado por Guadalupe Olivier es una notable colección de trabajos acerca de la privatización de la educación superior, principalmente en México, aunque incluye también a América Latina y algunos países de Europa. La obra pretende, por tanto, mostrar algunos de los múltiples rostros de la privatización. Los ocho trabajos que componen este esfuerzo colectivo constituyen una valiosa aportación a un tema del cual no existe demasiada producción.

En la introducción, la coordinadora explica los motivos que la llevaron a convocar a un grupo de colegas de la Universidad Pedagógica Nacional interesados en estudiar “el impacto de la transformación de las políticas educativas y el surgimiento de nuevas configuraciones institucionales y actores educativos, en el marco de escenarios nacionales e internacionales”. La invitación también se extendió a profesoras e investigadoras de otras instituciones. Es notable que en este esfuerzo colectivo también se haya dado cabida a experiencias en las que se documentaron movimientos de resistencia y rechazo a las políticas neoliberales que promueven la privatización de la educación en diversos tipos y niveles.

La manera de ordenar los textos que componen este libro sigue una lógica que va de lo general a lo particular. De esta manera, el primer capítulo elaborado por Citlalli Hernández, ‘¿Es la educación superior una mercancía? La globalización y las dinámicas globalizadoras’, explora de manera muy crítica la relación entre la globalización neoliberal y los procesos de privatización y mercantilización, al igual que lo que ella considera como los activos espacios y servicios públicos estratégicos, especialmente la educación superior pública. En su examen del recorrido que han seguido las políticas neoliberales en el país desde los años 80, su crítica se centra en los procesos de globalización y los cambios que han tenido los últimos cinco gobiernos que han administrado el país. En dicho análisis subyace la idea de que el Estado es quien debe llevar las riendas de los asuntos de mayor interés social, político, económico,

etc., pues no se vislumbra con claridad el papel que puede desempeñar la sociedad civil frente a un posible exceso en las atribuciones estatales.

En el segundo capítulo de la obra, Guadalupe Olivier se pregunta si, ante la configuración del escenario educativo mundial, se puede hablar de tendencias hacia la privatización. Aunque la respuesta parece ser obvia, la autora hace un extenso análisis de diversos elementos que ilustran dichas tendencias, tomando como estudios de caso el sistema de educación superior francés y, en América Latina, las experiencias de Argentina, Brasil y Chile. Para Olivier la situación de Francia ilustra de manera emblemática el caso de un modelo absolutamente público hasta finales del siglo xx, y que en años recientes ha sido impactado por políticas privatizadoras con pocos precedentes dentro del contexto europeo. Los ejemplos latinoamericanos, según argumenta la autora, sirven para ilustrar las formas en que los procesos privatizadores se adoptan y se adaptan a contextos diferentes en la región. En estos tres casos también observa la forma en que los países responden a las recomendaciones de los organismos internacionales para reformar sus sistemas de educación superior.

Por su parte, la profesora María de la Luz Arriaga, elabora un amplio análisis de distintos procesos de resistencia y alternativas a las políticas privatizadoras de la educación promovidas por los organismos internacionales. En su trabajo, pasa revista a las iniciativas que realizan el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), así como a la inclusión de la dimensión educativa en el Tratado de Libre Comercio para Norteamérica (TLCAN) y, más recientemente, las rondas de negociaciones que, en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC), se han iniciado para acordar que se considere a la educación dentro del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS). Arriaga también cuestiona la proliferación de pruebas a gran escala (PISA) en países como México, así como la creación de instituciones privadas para el mismo fin (CENEVAL).

Lo que a mi juicio es la principal contribución del capítulo de María de la Luz Arriaga es documentar diversos movimientos sociales para resistir las políticas neoliberales en el ámbito educativo. Dichos movimientos han sido encabezados principalmente por estudiantes y profesores, especialmente de nivel básico. En el primer caso, la autora hace un recuento de los movimientos estudiantiles en México, Ecuador, Colombia, Chile, y Brasil. En cuanto a los movimientos magisteriales, se enfoca a los ocurridos en Argentina, Canadá (Columbia Británica), México y Ecuador. El capítulo termina con un balance de las luchas llevadas a cabo por estos movimientos en las últimas dos décadas, así como con las perspectivas inmediatas y de mediano plazo para organizaciones que se han constituido a nivel trinacional (México, Canadá y Estados Unidos) y de todo el continente.

El cuarto capítulo, intitulado 'Educación superior mexicana: las articulaciones entre lo público, lo privado y el mercado', Elena Torres revisa diversas posturas acerca de la educación como bien social y como inversión. Otro elemento importante de su análisis es el examen de lo público y lo privado, así como las tendencias al crecimiento de la educación pública y privada en

México. En la conclusión de su trabajo, Torres señala que durante los últimos 20 años en México se ha ido configurando un nuevo escenario para las universidades públicas en el que pueden observarse relaciones cada vez más estrechas con las lógicas del mercado, en tanto que la participación del sector privado en la educación superior se ha incrementado de modo significativo y constante.

El siguiente capítulo del libro incluye un estudio elaborado por Andrés Lozano, acerca del sentido de la privatización en el nivel medio superior. Desde un enfoque sociológico, su trabajo se centra principalmente en analizar la participación de los sectores público y privado en el gasto educativo del nivel antes mencionado durante el periodo 1995-2005. Los tres espacios en que Lozano centra su trabajo son la matrícula, los planteles y los profesores. Una de las conclusiones a las que llega el autor es que han sido las entidades federativas las que han desarrollado los mayores esfuerzos en la atención al subsistema de educación media superior. Asimismo, señala que en casi todos los estados del país se puede observar un crecimiento desigual en la oferta del sector privado. Considera necesario, en este sentido, buscar una explicación para este fenómeno y vincularlo con los demás niveles y sectores involucrados con el subsistema bajo estudio. La lectura de este capítulo es muy pertinente, sobre todo ahora que se debate en torno a la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) y la obligatoriedad de dicho nivel, recientemente aprobada por el Congreso de la Unión.

El sexto capítulo de la obra, realizado por Yazmín Cuevas, lleva por título 'Rasgos generales del sector de educación superior privada en México', tiene como propósito general una comprensión de los factores que han determinado su origen y desarrollo. Para lograrlo, la autora lleva a cabo una especie de 'estado de conocimiento' en el cual revisa literatura relevante sobre el tema durante el periodo 1981-2009. De esta forma en su análisis del desarrollo de la educación superior privada en México, destaca la diversidad y heterogeneidad de las universidades privadas. En esta parte, Cuevas examina los trabajos de distintos autores que han intentado clasificar y crear tipologías con respecto al heterogéneo universo de las instituciones de educación superior (IES) privadas en nuestro país (Levy, Balán y García, Mendoza, Kent y Ramírez, Silas, Vega Tato y Muñoz Izquierdo). La autora también pasa revista a tres estudios sobre la formación profesional de los estudiantes de las universidades privadas elaborados por Díaz Barriga, Ruiz Larraguível y Barrón Tirado. Incluye, asimismo, un estudio con estudiantes de IES privadas de Tijuana, Colima, Monterrey, Pachuca, Distrito Federal, Oaxaca, Mérida y Veracruz. En sus conclusiones, Cuevas sostiene que hay una escasez de estudios sobre los estudiantes de las IES privadas de perfil bajo, según la clasificación propuesta por Juan Carlos Silas.

La parte final del libro contiene dos trabajos que incluyen referentes empíricos. El primero de ellos, a cargo de M. Angélica Buendía ('Diseño institucional y regulación de la educación superior privada en México: una aproximación a la coordinación del Sector'), estudia la expansión de la demanda de educación superior a partir de los años 70 e identifica las áreas

disciplinarias en las que ha habido mayor crecimiento de las IES privadas. La autora llama la atención sobre la importancia de la política pública para estimular el crecimiento del sector privado en la educación superior. Subraya también que a partir del 2000 se fortalecen las prácticas de mercado en dicho sector.

En este capítulo la autora describe la estructura organizacional de la SEP para la atención de la educación superior pública y privada, aspecto poco conocido y atendido en los estudios sobre el tema. También hace una revisión crítica de los mecanismos creados por dicha dependencia gubernamental para el reconocimiento y autorización de las IES privadas. Esta revisión la contextualiza dentro del marco legal que para dicho sector se ha establecido en los últimos años. Finalmente, hace alusión al debate actual en torno a la regulación y calidad del sector privado de la educación superior. Cabe mencionar que la autora incluye en este capítulo una serie de entrevistas realizadas con funcionarios de la SEP y directivos de instituciones particulares en las que recoge sus experiencias y consideraciones acerca de los procesos de incorporación y reconocimiento de las IES del sector privado. Algunos de ellos señalan diversas irregularidades, insuficiencias y opacidad en la realización de tales procesos. En la conclusión del capítulo Buendía se pregunta si es necesario hacer un ajuste radical a la normatividad existente en la materia.

El capítulo con el que cierra el libro, a cargo de Griselda Vega Tato, es una investigación sobre los estudiantes de las instituciones particulares emergentes de educación superior. En ella, la autora se interesa en indagar los orígenes, trayectorias y condiciones que impelen a los estudiantes a elegir instituciones de educación superior privada que, independientemente del Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE), parecen estar fuera del patrón de legitimación que otorga el reconocimiento social de su eficiencia y la eficacia en las formaciones que ofrecen. El estudio combina las técnicas cuantitativas y cualitativas e incluye un cuestionario aplicado a 581 estudiantes y entrevistas semi estructuradas a algunos estudiantes y directivos de las IES.

La conclusión a la que llega la autora es que el estudiante de dichas instituciones toma una decisión que marcará su vida sin la información suficiente, que subsanará con representaciones mentales conteniendo altas expectativas y juicios incompletos del significado de la institución en la que hallará un espacio para integrarse a una nueva identidad de universitario, con la que aumentará su capital cultural, recuperará su afán de superación y logro, y construirá el ideal de un mejor horizonte de futuro.

Como puede apreciarse en esta síntesis, los trabajos seleccionados por la coordinadora para integrar la obra que aquí se comenta, comprenden un conjunto muy interesante que va desde trabajos que describen y analizan la privatización de un modo muy general, hasta otros que describen experiencias concretas de resistencia a las políticas que pretenden implantarla en perjuicio de lo que se considera como un derecho inalienable. Lo anterior se ve complementado con la inclusión de revisiones de la producción sobre el tema en los últimas décadas y un par de indagaciones con referente empírico. La obra contiene, a juicio de quien esto escribe, los temas, elementos y

debates más relevantes que se pueden encontrar sobre el tema. Más allá de algunos descuidos en la edición de los textos, el libro es una contribución muy valiosa a una problemática que cobra cada vez mayor importancia en el terreno de la educación superior. Su lectura también alienta la realización de más estudios e investigaciones para responder a las múltiples interrogantes que de ella se derivan. Por todo ello es altamente recomendable su estudio y discusión entre especialistas, profesores, estudiantes e interesados en los temas educativos.



## INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

### **Propósitos y destinatarios:**

La *Revista de la Educación Superior* es un espacio académico plural de gran calidad que se propone publicar textos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión latinoamericana e internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente se difundirán artículos de investigación, redactados de manera que sean comprensibles para profesionales de la educación superior que no sean investigadores, así como ensayos, artículos de opinión y otros textos rigurosos, tratando de que los lectores, tanto investigadores como tomadores de decisiones, ensanchen el horizonte en que desarrollan su labor.

### **Temáticas prioritarias:**

Los artículos de investigación que se publicarán serán aquellos que estudien el comportamiento de las instituciones de educación superior (IES), de sus componentes o conjuntos de ellas, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias como la teoría de las organizaciones, la sociología o la política educativa, entre otras. Por lo que se refiere a ensayos y otros textos, se tratará de que revisen a fondo los conceptos, supuestos y paradigmas que dan pauta a la conducción de la educación superior nacional e internacional, y que permiten establecer bases comparativas para que las casas de estudios puedan desarrollarse en la perspectiva de un entorno formado por instituciones del

país y el mundo con las que pueden colaborar y complementarse y con las que tiene que competir.

Se buscará que, por su enfoque y calidad, los textos que publique la Revista tengan un interés que rebase los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se dará prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas de política educativa, como planeación estratégica y prospectiva; cobertura y equidad; calidad, evaluación y acreditación; marco jurídico y gobierno; toma de decisiones, cambio institucional y aspectos organizacionales; financiamiento; innovaciones institucionales; vinculación con el entorno; internacionalización.
- b) Trabajos sobre los diversos actores de la educación superior—académicos, alumnos, directivos y administrativos— así como sobre los grupos externos que tienen interés por la educación superior, como empleadores, padres de familia, etcétera.
- c) Estudios de tipo histórico o filosófico, si por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

El Consejo Editorial podrá definir como prioritarios otros temas, sobre lo cual se informará en cada número de la Revista. Por el contrario, y salvo que tengan elementos de los que se mencionan en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular y reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación superior.

## **Materiales publicables y secciones:**

En cuanto al tipo de escritos que se publicarán, se manejarán las siguientes secciones:

- a) Investigación, con artículos originales derivados de investigaciones.
- b) Ensayos, para dar cabida a trabajos rigurosos y originales.
- c) Innovación, con trabajos que documenten casos innovadores desarrollados en la IES y validados por la práctica, en campos como la gestión, la evaluación y la vinculación.
- d) Mirador, se integra con colaboraciones de estudiosos de la educación superior (ubicados en varios países de América Latina, Canadá, Estados Unidos, España y otros países de Europa, quienes fungen como corresponsales de la Revista, enviando información de coyuntura sobre la situación de las universidades en el país respectivo, descripción de las reformas universitarias, y entrevistas con rectores, funcionarios, intelectuales e interesados por el accio-

- nar de las políticas o instituciones de educación superior que proporcionen una visión innovadora y crítica sobre alguna temática de la educación superior.
- e) *Reseñas*, sección en la que cabrán varios tipos de revisión bibliográfica: reseñas convencionales –no meramente descriptivas sino analíticas–, de una obra significativa reciente; comparaciones de varios textos relacionados temáticamente; simposia con textos de varios autores sobre un texto particularmente relevante.

### Otros aspectos:

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la Revista implica obviamente que los originales recibidos sean también adecuados en cuanto a sus características formales: respeto de la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción y de la estructura y apego a las normas de citación incluidas en el apartado siguiente. La dirección podrá hacer correcciones menores de estilo a los originales aceptados para publicarse, sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido de los textos.

El envío de un original a la Revista supone el compromiso por parte del autor de que la obra no ha sido publicada ni enviada previamente para su publicación a otra revista. Se podrán recibir textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos anteriores. Si se recomienda su publicación se traducirán al castellano. Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. Se informará oportunamente a los autores de las decisiones tomadas sobre los originales recibidos.

Los originales recibidos se someterán a una lectura previa, denominada Primer Filtro, para determinar su pertinencia temática, metodológica y estilística; únicamente las colaboraciones que superen este filtro pasarán al proceso de arbitraje por pares académicos que tomará en cuenta únicamente los criterios de calidad académica y pertinencia, observando el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores.

### Informaciones prácticas:

- a) La extensión máxima de los artículos de investigación y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Los demás textos no deberán exceder de 6,000 palabras. Los artículos y ensayos deberán presentarse acompañados de un resumen de 100 palabras como máximo tanto en inglés como español, que incluirá las palabras clave del documento. Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- b) Los trabajos deberán presentarse utilizando procesador Word o compatible.
- c) Las citas utilizadas respetarán un formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

### Citas integradas en el texto, con un autor:

- De acuerdo con Apellido, nombre (año), el juego en la infancia influirá en...
- En un estudio sobre el juego en la infancia... (Apellido, año).
- En el año 2010, Apellido, estudió el juego en la infancia y la posible influencia...

### Citas integradas con varios autores:

- Con dos autores: se citan los apellidos de ambos cada vez que aparece la referencia en el texto.
- Si son tres, cuatro o cinco autores: se citan a todos los autores, la primera vez. Ejemplo: Hernández, López, Pérez y Ramírez (1999) encontraron que los estudiantes...  
En las citas posteriores, se escribe sólo el apellido del primer autor más *et al.* y el año de publicación. Ejemplo: Hernández *et al.* (2008) expresaron que...
- Seis o más autores: Desde la primera vez, se cita sólo el apellido del primer autor, seguido por *et al.* y el año de publicación. En las referencias, se anotarán los apellidos de todos los autores.

### Citas textuales

Citas textuales cortas (menos de 40 palabras): se integran en el texto y entre comillas. Citas textuales de 40 o más palabras: se incluyen en el texto en forma de bloque, sin comillas. Sangría de cinco espacios.

### Referencias:

En orden alfabético por apellido del autor e incluyendo completo su primer nombre (a diferencia de APA), a menos que en el original del texto referenciado se haya registrado sólo la inicial.

- Sangría francesa.
- Títulos de revistas o de libros, en cursivas.
- Un solo espacio después de cada signo de puntuación.
- Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

f) La dirección de la Revista informará a los autores sobre la recepción de los originales en un plazo de ocho días y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se devolverán originales.

g) Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la *Revista* y sea puesto en línea a texto completo en el sitio web de publicaciones de la ANUIES (<http://publicaciones.anui.es.mx>). La Asociación, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que ha sido publicado previamente y proporcionando la referencia completa.

- h) Por concepto de regalías por la cesión de derechos de autor, la ANUIES enviará sin costo a cada autor una separata en facsímil electrónico de su artículo y dos ejemplares del número de la Revista en que se publique el texto.

## Consideraciones generales para la elaboración de gráficas, tablas, cuadros, esquemas, recuadros y similares

Los Cuadros y Gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar en que deberá insertarse cada uno. Es importante que mediante un archivo adicional se envíe el original en Excel o Word, para facilitar los procesos de edición. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final, con llamadas de atención numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos enviados a la Revista de Educación Superior –como gráficas, tablas y cuadros– deben ser autocontenidos. Es decir, la información mostrada en ellos debe poder ser comprendida sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para ello, al elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y/o de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben ser tenidos en cuenta los siguientes criterios:

1. El título debe ser sintético pero suficientemente explícito. Esto significa que deberá contener, en la menor extensión posible y con la mayor claridad:
  - 1.1. El atributo o atributos representados: variables, indicadores, índices, tasas... (¿qué se representa?).
  - 1.2. La fecha o período al que se refiere la información: año, mes, semana, década, otro intervalo (¿a qué fecha corresponde la información mostrada?).
  - 1.3. La unidad a la que está referida la información: grupos, países, poblaciones, personas... (ej. población matriculada en los programas académicos de licenciatura de la Universidad x).
2. Gráficas:
  - 2.1. Además del título general (definido según los criterios señalados en el inciso 1), las gráficas de líneas, áreas, columnas, barras y similares deben incluir también los títulos del eje y/o ejes representados, señalando el nombre del atributo o etiqueta de la variable (ej. ingreso mensual), su unidad de medida (ej. miles de pesos corrientes) y el nombre de las categorías o rangos representados (ej. 1,000, 2,000... De 1,000 a 1,999...).
  - 2.2. Las gráficas deberán incluir la leyenda correspondiente (signos y significados) siempre y cuando sea necesario para comprender la información mostrada.
3. Cuadros y tablas:
  - 3.1. Habitualmente los cuadros contienen información numérica, mientras que en las tablas predomina el texto.  
En México las unidades de mil se separan con comas y los decimales con punto.
  - 3.2. Además de las especificaciones señaladas en el inciso 1 para la elaboración de los títulos, en la confección de tablas y/o cuadros deberá indicarse con claridad la variable y/o unidad de análisis que se representa en las columnas y en los renglones, así como el nombre de sus respectivas categorías.

3.3. Cuando los cuadros incluyan porcentajes obtenidos a partir de cantidades mostradas, deberá decirse de dónde proceden éstos, de modo tal que el lector interesado pueda replicar dichos cálculos.

4. Fuentes.

4.1. Todos los elementos de apoyo incluidos en el texto (gráficas, cuadros, tablas, recuadros, esquemas, figuras...) deberán ir acompañados de su fuente, independientemente de cuál sea ésta: referencia bibliográfica, base de datos a partir de la cual el autor elabora sus propios cálculos, informe, anuario estadístico o de otro tipo.

5. Notas. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir a pie de gráficas, tablas, cuadros, esquemas y/o figuras, se sugiere recurrir a ellas para traducir las observaciones, notas o indicadores que arrojan los programas de cómputo cuando se les solicita cierto tipo de análisis estadístico y no se utiliza una versión en español.

Es el caso, por ejemplo, de *mean* (que debe ser traducido como media), *median* (mediana), *mode* (moda), *standard deviation* (desviación estándar), *variance* (varianza) o *constant* (constante). Se sugiere traducir también el nombre de algunos procedimientos o resultados que puede generar el programa de análisis, como por ejemplo *Principal Component Analysis*, *Rotated Component Matrix* o *KMO and Bartlett's Test*.

6. Siglas, abreviaturas y/o acrónimos. Las siglas, abreviaturas y/o acrónimos que aparezcan en las gráficas, tablas, cuadros, figuras y similares, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza “ns/nc” deberá indicarse que corresponde a la opción “No sabe / no contesta”, o si aparece “gl” deberá señalarse que se trata de “grados de libertad”. Las mismas consideraciones aplican si se alude, por ejemplo, a INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), ISCED (International Standard Classification of Education), CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) o UIS (Institute for Statistics de la UNESCO), entre otras expresiones.

Dirección de envío

Las contribuciones y solicitudes de información deben enviarse al correo electrónico [resu@anuies.mx](mailto:resu@anuies.mx) cualquier día del año, otras comunicaciones a [editor@anuies.mx](mailto:editor@anuies.mx).

De requerirse atención telefónica llamar al (52)(55) 5420 4900 extensión 1150.





**REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Vol. xli (4), N° 164

Editada por la Asociación Nacional de Universidades  
e Instituciones de Educación Superior  
se imprimió en diciembre de 2012,  
en papel bond de 90 grs.

Se utilizó tipografía Apolline 11/13 pts.

El tiraje fue de 1000 ejemplares.