

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

173

RESU



REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIV (1), No. 173, enero-marzo de 2015, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Impresa en Grupo H Impresores, Sabino número 12, colonia El Manto, C.P. 09830, México, D.F.
Correo electrónico: hh_image48@yahoo.com.mx

La *Revista de la Educación Superior* está incluida en los siguientes índices y catálogos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, IRESIE, CLASE, redALYC, SCIELO México, HAPI, DOAJ, Latindex.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del Director de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en <http://resu.anui.es.mx>. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

ROBERTO VILLERS AISPURU
DIRECTOR GENERAL ACADÉMICO

GUILLERMO HERNÁNDEZ DUQUE DELGADILLO
DIRECTOR GENERAL DE VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

JOSÉ AGUIRRE VÁZQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO

YOLANDA LEGORRETA CARRANZA
DIRECTORA GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS

FERNANDO RIBÉ VARELA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN

MARIO SAAVEDRA GARCÍA
DIRECTOR DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

173

RESU



DIRECTOR FUNDADOR Alfonso Rangel Guerra
DIRECTOR Imanol Ordorika Sacristán
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EDITOR ADJUNTO Sergio Corona Ortega
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A.C.

COMITÉ EDITORIAL

Armando Alcántara Santuario
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Hugo Casanova Cardiel
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Jesús Francisco Galaz Fontes
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Patricia A. García Guevara
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Marion Lloyd
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Alma Maldonado Maldonado
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

Javier Mendoza Rojas
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

María Jesús Pérez García
EL COLEGIO DE MÉXICO

Tania Hogla Rodríguez Mora
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Juan Carlos Silas Casillas
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

CONSEJO EDITORIAL

Adrián Acosta Silva
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

José Joaquín Brunner
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

Antonio Camou
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Félix de Moya Anegón
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

Wietse de Vries
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

Ángel Díaz Barriga
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Sylvie Didou Aupetit
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

Jürgen Enders
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

Manuel Gil Antón
EL COLEGIO DE MÉXICO

Rollin Kent Serna
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

Romualdo López Zárate
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

Simon Marginson
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

Felipe Martínez Rizo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

Marcela Mollis
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Leopoldo Múnera Ruiz
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

Humberto Muñoz García
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Christine Musselin
CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS,
SCIENCES PO, FRANCIA

Brian Pusser
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

Claudio Rama
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

Roberto Rodríguez Gómez
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Mario Rueda Beltrán
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Sheila Slaughter
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

Helgio Trindade
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

Jussi Välimaa
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

Sergio Zermeño y García Granados
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Fernando F. Callirgos • fcallirgos@anuies.mx
Sergio Corona • sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL

María de Lourdes Hidalgo L.
• lourdes.hidalgo@anuies.mx

DISTRIBUCIÓN

Luis Tomás Pierre R. • lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

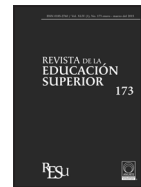
Griselda Domínguez Moreno
• gdm@anuies.mx
Tel.: 54 20 49 00 Ext. 1030

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

Tenayuca 200, Col. Sta. Cruz Atoyac, C.P. 03310,
México, D. F. Tel.: 54 20 49 58. Fax 56 04 42 63
• editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

	EDITORIAL	
	Rankings universitarios	7
	IMANOL ORDORIKA	
	ARTÍCULOS	
	La conformación diferenciada de un nuevo subsistema tecnológico universitario en América Latina	11
	CLAUDIO RAMA	
	El Circuito de Educación Precaria en México: una imagen del 2010	47
	MIGUEL ÁNGEL CASILLAS, JUAN CARLOS ORTEGA Y VERÓNICA ORTIZ	
	La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México	85
	JON OLASKOAGA LARRAURI, ELIA MARÚM ESPINOSA Y M ^a INÉS PARTIDA ROBLES	
	Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición	103
	JUAN FRANCISCO CALDERA MONTES, MARÍA DEL ROCÍO CARRANZA ALCÁNTAR, ALMA AZUCENA JIMÉNEZ PADILLA E IGNACIO PÉREZ PULIDO	
	Implementación institucional de un modelo cooperativo para el seguimiento a graduados en Ecuador	125
	RAMÓN TIRADO MORUETA, RAFAEL TEJEDA Y GARDENIA CEDEÑO	
	Ciencia académica, intelectuales y el trabajo del profesor universitario en Brasil: convergencia y hegemonía	157
	JOÃO DOS REIS SILVA JÚNIOR, DANIEL SCHUGURENSKY Y JULIANA BORGES DE ARAUJO	
	RESEÑAS	
	Organismos Internacionales y Políticas en Educación Superior: su aporte al campo de estudios de la educación superior y a la construcción de políticas públicas	181
	DANIELA PERROTTA	
	Educación superior sin ataduras: <i>College (Un) Bound</i>	189
	HUGO RANGEL TORRIJO	
	INFORMACIÓN PARA COLABORADORES	195



Rankings universitarios

Imanol Ordorika

Director de la Revista de la Educación Superior

Los *rankings* internacionales de universidades dan lugar, una y otra vez, a discusiones y polémicas, varias veces al año y en casi todos los países. Esta dinámica tiene su origen en el surgimiento del *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), producido por el Centro de las Universidades de Clase Mundial (*Center for World-Class Universities*, CWCU) de la Escuela Superior de Educación (anteriormente el Instituto de Educación Superior) de la Universidad Jiao Tong de Shanghái de China, en 2003.

A partir de ese año estas clasificaciones se han multiplicado y alcanzado un impacto relevante en los debates sobre universidades en cada país y en reuniones internacionales. En la actualidad es posible identificar al menos 18 *rankings* globales y un número mucho mayor de clasificaciones regionales y nacionales.

Además del ARWU, entre los más destacados en medios de comunicación se encuentran el *Times Higher Education World University Ranking* (THE), el *Webometrics* y el *QS World University Ranking* (QS). Estos rankings utilizan indicadores y metodologías diversas y tienen niveles diferenciados de credibilidad e impacto.¹ Existen otros como el *Scimago International Ranking* (SIR) y el del *Centre for Science and Technology Studies* de la Universidad de Leiden, reconocidos entre especialistas de educación superior, pero con menos presencia en medios de comunicación.

El éxito mediático de los *rankings* internacionales no puede entenderse fuera de un contexto mundial en el que se valoran formas de clasificación y evaluación muy marcadas por la mercadotecnia. Los *rankings* más conocidos se presentan, de manera más o menos explícita, como mediciones “objetivas” de calidad de todas las universidades del mundo.

¹ Para una revisión detallada de cada uno de estos rankings, sus metodología y resultados puede consultarse Lloyd, Marion Whitney; Ordorika Sacristán, Imanol; Rodríguez-Gómez Guerra, Roberto; “Los Rankings Internacionales de Universidades, su impacto, metodología y evolución”; 28 de octubre de 2011; DGEI-UNAM, México D.F.

A través de la normalización y la suma ponderadas de algunos indicadores seleccionados, reducen la evaluación las instituciones de educación superior a un solo número. En la selección de indicadores y fuentes de información, en las metodologías para la construcción de indicadores y en la ponderación de los mismos se ocultan limitaciones y sesgos que no señalan explícitamente a la hora de presentar resultados.

Entre los sesgos más importantes de los *rankings* internacionales podemos mencionar los siguientes:

1. Casi todas las clasificaciones internacionales se concentran en la medición de indicadores asociados a la circulación internacional de la producción de investigación –premios Nobel, artículos en revistas indexadas en *Web of Science* o *Scopus*, académicos altamente citados (*HiCi*), artículos en *Nature y Science* y citas por artículo, entre otros-. Las actividades de formación de estudiantes, de extensión universitaria y difusión de la cultura, y la atención a diversas responsabilidades y compromisos con la sociedad, todas ellas funciones sustantivas de las universidades, están prácticamente ausentes de los *rankings*.
2. En el mundo de las publicaciones en revistas indexadas en *Web of Science* (*WoS*) y *Scopus* existe a su vez un sesgo muy marcado que favorece a los académicos y universidades de habla inglesa. Según datos de UNESCO y OECD, se estima que en el mundo existen aproximadamente 10.5 millones de profesores de tiempo completo (o equivalentes) en la educación superior (terciaria). Un total de 1.2 millones (casi el 12%) corresponden a países de habla hispana. De acuerdo con el catálogo *Ulrich's*, que registra más de 708 mil publicaciones de todo tipo, existen en el mundo un total de 9,376 revistas académicas o de investigación en español, 5.8% de un total de 160 mil revistas académicas registradas en este catálogo. Sin embargo, en *Scopus* hay aproximadamente 720 revistas académicas publicadas en países de habla hispana y en *WoS* sólo 263. En contraste, Estados Unidos tiene 5,606 revistas, de las cuales, 4,125 en estos índices. Estos datos permiten concluir que existe un déficit de revistas académicas en español y, más aun, una muy baja presencia de estas revistas académicas en los índices especializados.
3. La indexación de revistas también presenta sesgos disciplinarios. Desde sus orígenes, el *ISI*, –después *WoS*– y el *Scopus* se orientaron fundamentalmente a la inclusión de revistas de ciencias biológicas y de la salud. Aunque ambos índices se han diversificado, la indexación y los sistemas de medición de impacto para las ciencias sociales y las humanidades es todavía incipiente.
4. Algunos *rankings* (como *THE* y *QS*) utilizan métodos reputacionales, a través de encuestas a muestras seleccionadas de académicos y empleadores potenciales de todo el mundo. La información sobre los criterios y la integración final de estas muestras seleccionadas es limitada. Según los datos de *THE* para 2014, los académicos encuestados provenían en un 34% de Europa (19% Europa occidental, 10% Europa del Este y 5% del sur), 25% de Norteamérica, 24% de Asia, 10% de Oceanía, 8% de África y Medio Oriente y 5%

de Centro y Sudamérica)². No se especifica en cuál de estos agrupamientos se ubica a México. Esta distribución refleja y reproduce en buena medida la distribución de universidades por país en el *ranking* THE en donde hay 180 europeas, 126 de Estados Unidos y Canadá, 63 de Asia, 25 de Australia y Nueva Zelanda, 4 de Sudamérica y 3 de África. Mas aun, entre las primeras 50 universidades de esta clasificación, 38 son de países de habla inglesa.

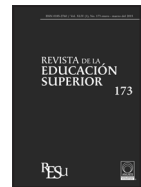
Los sesgos descritos hacen evidente que el patrón de comparación que da cuerpo a la mayoría de los *rankings* internacionales está sustentado en un modelo de universidad: el de la universidad elitista de investigación norteamericana, simbolizado por instituciones como Harvard, Stanford o Berkeley. Este modelo, replicado en otros países anglosajones como Gran Bretaña, Canadá y Australia, se caracteriza por su fuerte orientación a la investigación y el posgrado, así como por los vínculos estrechos entre algunas áreas de investigación con empresas y actividades económicas en distintos campos. La noción “universidades de clase mundial” promovida por el ARWU presenta este modelo como única alternativa deseable y coloca en una condición de marginalidad a otras tradiciones universitarias con fuerte presencia en países como México.

En este contexto de fuerte hegemonía del modelo anglosajón entre las universidades que figuran en los *rankings*, no deja de llamar la atención el hecho de que éstos reciban tanta atención en países e instituciones que se encuentran muy lejos de los mismos. Probablemente esto se debe a la notoriedad que tienen en los medios de comunicación de distintas naciones y al hecho de que se pudieran utilizar como referentes en el diseño de políticas públicas y en la asignación de recursos financieros. En México, por ejemplo, son pocas las universidades que aparecen en los *rankings*; sólo la Universidad Nacional Autónoma de México ha aparecido en los listados del ARWU, y en las versiones mundiales del THE y el QS.

Resulta importante reiterar que los *rankings* no presentan una evaluación comprehensiva de las universidades. También señalar que la mayoría de ellos no constituyen tampoco una fuente de información sobre sistemas nacionales e instituciones de educación superior, dado que no presentan datos reales sino indicadores normalizados. Por todas estas razones, sostenemos que los *rankings* internacionales no son herramientas útiles para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior.

Imanol Ordorika
Director

² Una distribución muy similar puede advertirse en la página de *QS Intelligence Unit* en <http://www.iu.qs.com/academic-survey-responses/>.



ARTÍCULO

La conformación diferenciada de un nuevo subsistema tecnológico universitario en América Latina*

Claudio Rama**

* Título en inglés: The differential formation of a new technological university subsystem in Latin America.

** Doctor en Educación (UNESR); doctor en Derecho (UBA). Postdoctorados en UNICAMP, UFF y UNESR. Director del Centro de Educación Superior y Sociedad del Conocimiento. Universidad de la Empresa (Uruguay).

Correo electrónico: claudiorama@gmail.com

Recibido el 14 de diciembre del 2014; aprobado el 02 de marzo del 2015

PALABRAS CLAVE

Universidades tecnológicas/
Sistemas universitarios/
América Latina/Diferenciación
institucional/Nuevas
universidades/Educación
técnica/Tecnólogos/Reformas
universitarias/Politécnicos

Resumen

Este artículo devela cómo en los últimos años, con matices y formas distintas en los países de la región, se asiste a la universalización de la formación técnica, con una diversificación de la oferta y una reconfiguración de los sistemas de educación superior, sumado a la aparición de los subsistemas universitarios de formación tecnológica y no sólo de alguna universidad pública. Se analizó la evolución histórica de esta transformación, y muestra las nuevas expresiones institucionales así como

su carácter regional y diferenciado en toda América Latina; examinó sus causas, como parte del proceso de diferenciación institucional y formula que no sólo se está conformando un proceso de universalización de la formación tecnológica, sino que se están sentando las bases de los subsistemas universitarios tecnológicos más articulados al mercado, con un aumento de la diferenciación de aquellos sistemas universitarios tradicionalmente profesionales.

El artículo realiza un análisis de educación comparada a escala latinoamericana y visualiza cómo tiene muy diversas expresiones nacionales en la región, pero en todos los ámbitos se están reconfigurando lentamente los sistemas universitarios, conformados tradicionalmente como sistemas profesionales.

KEYWORDS

Technological universities/
University systems/Latin
America/Institutional
differentiation/New
universities/Technical

Abstract

This article reveals how, in recent years, countries within the same region have reconfigured their higher education systems to incorporate technological training at the university level, as an alternative to the traditional public university model. We analyze the historical evolution of this trans-

Education/Technologists/
University Reforms/
Polytechnic Institutes

formation, including the new institutional expressions and their regional and differentiated character throughout Latin America. We also identify the causes fueling the process of institutional differentiation and the “universitization” of technological training. The emerging model seeks to articulate professional technological university systems into economic systems with increasingly differentiated subsystems. Finally, we conduct a comparative analysis of the process across Latin American, which reveals diverse national expressions of the ways in which countries are slowly reshaping their university systems and departing from the traditional professional model.

Introducción

El presente artículo se basa en un análisis comparativo de carácter regional sobre los procesos de creación y de transformación de las instituciones tecnológicas en América Latina durante las últimas décadas. La primera versión del trabajo fue el documento base presentado por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) en el Primer Foro Latinoamericano de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (realizado en Pachuca, México, entre el 23 y el 25 de octubre del 2014). Esta propuesta tiende a identificar las dinámicas al interior de los distintos sistemas universitarios —relacionadas éstas con las hipótesis de la universitarización de la formación tecnológica mediante nuevas instituciones—, frente a los procesos de transformación internos de las instituciones terciarias y su elevación al nivel universitario; busca identificar los procesos comunes y las formas diferenciadas de la universitarización de la formación tecnológica. En general, en el sector terciario tecnológico, la investigación académica de la región ha sido escasa, pero en los últimos años se está vigorizando y, en tal sentido, algunos estudios se han focalizado en el análisis de esta expansión tecnológica a escala de algunos países como Brasil, Colombia y México (Jacinto, 2013); otros han visualizado los procesos de reformas al interior de los sistemas terciarios de formación tecnológica, como Sigal y Dávila (2005) para Argentina, Tovar (2005) para Venezuela, Ruiz (2009) para México, y otros más se han focalizado en la expansión universitaria reciente en algunos países como México (de la Garza, 2002; Ruiz, 2011; Silva, 2006).

Esta investigación busca visualizar más claramente los distintos caminos en curso de la universitarización de la formación tecnológica, tales como

identificar las formas de elevación de nivel, de articulación o de creación de las universidades tecnológicas, formulando un esquema de desarrollo, primero como una mera diferenciación institucional, y posteriormente como la conformación de un subsistema propio. La investigación busca verificar el carácter regional de estos fenómenos de universalización de la formación tecnológica, así como de las características de la diferenciación institucional y de la conformación de los subsistemas tecnológicos, dados por las políticas sistémicas especiales y la existencia de varias instituciones en el subsector.

El texto identifica algunas de sus diferenciaciones y características a nivel de los distintos países de la región, e incluso muestra las tensiones y los matices alrededor de este proceso de diferenciación institucional y de conformación de un subsistema tecnológico. El objetivo de la investigación es contextualizar, a escala regional, la presencia y las dinámicas de la universalización de la formación técnica; pretende identificar los rasgos comunes y diferenciados de ese proceso, visualizar el grado de su desarrollo entre un nivel básico – dado por una diferenciación institucional – y un nivel complejo – dado por la conformación de un subsistema –, formulando la hipótesis sobre sus características como nuevo paradigma y atendiendo su impacto en los sistemas de educación superior de tradición profesionales.

Lo tradicionalmente confuso del panorama de la formación técnica en la región impone, además, una relativa revisión histórica para poder concentrarse en el análisis de los cambios introducidos – desde la década de los 90 del siglo xx – en este sector de la oferta terciaria y universitaria tecnológica. Se parte de la hipótesis de los cambios en las estructuras productivas de toda la región, a partir de los procesos de apertura externa y del aumento de las demandas de acceso

Antecedentes

La Universidad Tecnológica (UT) tiene su génesis en Europa al calor de los procesos de industrialización del siglo XIX. En aquel contexto, a la par de las universidades profesionales, se gestaron las universidades focalizadas exclusivamente en las ciencias básicas y en las técnicas, con una fuerte entonación práctica, cuyo énfasis en la tecnología aplicada condujo a su estrecha articulación con las demandas del capitalismo industrial de entonces. La primera expresión y referencia del modelo de UT en el continente americano se produjo en Estados Unidos, que pretendía integrarse a la nueva ola industrial con la creación del Instituto Tecnológico de Massachusetts

en 1861, y siguiendo el modelo de las universidades politécnicas europeas hizo hincapié en la formación y el aprendizaje a través del taller y el laboratorio, e impulsó una mayor pertinencia al mercado y a su transformación industrial.

En América Latina el modelo dominante de universidad se orientó a la formación profesional, mientras que la técnica quedó reducida a un nivel inferior como formación de oficios, acorde a una inserción periférica en la economía mundial bajo la exportación de materias primas sin procesar. El modelo de formación profesional siguió la tradición francesa de la universidad integrada, en el cual las ramas de las ingenierías se expresaban en una Facultad específica bajo enfoques de tipo académicos. La creación de instituciones tecnológicas especializadas de nivel universitario fue casi inexistente en la región durante el siglo XIX y en las primeras décadas del siglo pasado, aunque hubo algunas iniciativas que fueron la génesis de algunas expresiones universitarias tecnológicas contemporáneas.¹

El modelo universitario dominante se estructuró bajo un enfoque por el cual la formación profesional se focalizó en el ámbito universitario, al tiempo que la formación técnica se desarrolló en el nivel secundario a través de escuelas de oficios, instruyendo trabajadores especializados y técnicos, además de cubrir los puestos de trabajo manuales que requerían una capacitación técnica educativa fuera del trabajo mismo. Estos centros, así como los procesos de entrenamiento y enseñanza, fueron la génesis de una evolución institucional posterior, que ha derivado en mayores complejidad y transformación organizacional, primero como instituciones terciarias y, en las últimas oleadas de reformas en curso, como universidades tecnológicas o politécnicas. Tal proceso evolutivo ha sido lento, diferenciado en los distintos países, de múltiples tensiones y también de fracasos.² Constituye una universitarización de la formación técnica vía una elevación de los

¹ Tal es el caso de la actual Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) de Perú, cuyo antecedente se remonta a 1876 en la Escuela de Ingenieros del Perú siguiendo la tradición francesa. En 1955 pasó a denominarse como tal, dictando exclusivamente carreras de ingeniería en sus diversas vertientes. También es de estacar la actual Escuela Politécnica Nacional (EPN) de Ecuador fundada en 1869, como centro de investigación y formación de profesionales en ingeniería y ciencias. Tal institución tuvo corta vida y se reinició en 1935, destinada a estudios de Matemáticas, Cosmografía, Física, Química Aplicada, Electrotecnia, Ingeniería Minera y Geología.

² En el 2012, el gobierno de Uruguay buscó transformar la histórica llamada Universidad del Trabajo –que es una institución de formación técnica secundaria con alguna oferta terciaria– en una Universidad, proyecto que se frustró por el “rechazo de la clase política”, como dijera posteriormente el presidente Mujica.

terciarios; es la articulación del modelo dual – para permitir recorridos universitarios o la creación de universidades tecnológicas – la que está reconfigurando los sistemas universitarios con mayores diferenciación, complejidad, diversidad, competencia y pertinencia, y se está expresando en la aparición de los certificados de tecnólogos.

Esta universitarización de la formación técnica y tecnológica – y la creación de universidades tecnológicas con muy diversos orígenes y expresiones – está limitada por múltiples paradigmas intelectuales y luchas al interior del campo universitario como espacio de poder, y por el diferenciado impacto de la industrialización en los distintos países de la región, el tipo de la demanda de los recursos humanos y la dependencia de la importación de equipamientos y tecnologías, en el marco de la división internacional del trabajo del capitalismo del conocimiento.

Los inicios de la educación tecnológica

En las décadas de los 40 y 50 del siglo xx en América Latina, irrumpieron proyectos populistas y desarrollistas que facilitaron una industrialización sustitutiva y una democratización social, que a su vez promovieron – en algunos países – la creación de universidades tecnológicas como respuesta a las nuevas demandas del mercado y de las personas, habilitando la continuación de los recorridos académicos estudiantiles de la educación media o vocacional, en una formación tecnológica universitaria. Constituyeron las primeras diferenciaciones universitarias respecto a los modelos dominantes, pero tales iniciativas fueron escasas y no lograron superar la tradicional diferenciación entre una formación profesional universitaria y una formación tecnológica terciaria.

Las primeras iniciativas de universidades tecnológicas se gestaron en Argentina con la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y en México con el Instituto Politécnico Nacional (IPN), los dos países que tenían una mayor industrialización y una mejor conformación de los mercados internos altamente protegidos. En el caso de México, el proceso fungió como una universitarización de la formación técnica, en tanto que se constituyó como una institución integrada por escuelas de diversos campos que hasta ese momento se habían desempeñado en el nivel terciario y de manera independiente.³ Su génesis le otorgo un carácter nacional y le concedió su dis-

³ Eran la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía (ENMYH), la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB), la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), la

posición como un subsistema tecnológico integrado, con una alta dependencia del Poder Ejecutivo, el cual hasta hoy designa a su director general.⁴

El Instituto desarrolló un bajo nivel de regionalización y en las décadas de los 70 y 80 del siglo xx inició un relativo proceso de desconcentración. En este contexto, entraron los procesos de descentralización institucional en el área tecnológica hacia la década de los 90, con la creación de nuevas Universidades Tecnológicas y Politécnicas. Hubo un cambio en la relación entre los estados y la federación que facilitó la creación de instituciones universitarias tecnológicas en diversos sitios de la república (Ruiz, 2011). Actualmente el IPN está sumido en diversos conflictos, en el marco de un intento de actualizar sus programas y estructuras con miras a una mayor articulación con el mercado de trabajo, impulsando un perfil por competencias. Tal situación ha producido múltiples resistencias apoyadas en un enfoque profesional, cultural y teórico de la formación tecnológica, mismo que era el más dominante en su cultura organizacional tradicional, y que muestra las tensiones de las transformaciones institucionales.

La Universidad Tecnológica Nacional de Argentina, por su parte, tuvo su génesis en la Universidad Obrera creada en 1948 que impulsó, al amparo del cambio político con el gobierno peronista, una formación tecnológica específica, como una universidad imbuida de un sentido estatal y federal, a la vez técnico y obrero (Ocampo, 2013). La institución fue el resultado de la orientación de la política educativa alternativa para incluir a sectores sociales excluidos de la enseñanza superior, bajo un enfoque "obrerista" de emergencia social, que a la vez expresaba la existencia de una formación técnica de nivel medio, sin opciones de continuidad, y un sistema universitario con escasa o nula vinculación al sistema productivo (Casali, 2010). Su fundación introdujo un nuevo modelo institucional como universidad dependiente de la nación, sin la misma autonomía que las tradicionales universidades nacionales de entonces y con la capacidad de implantación en todas las provincias. Este modelo universitario federal, técnico y obrero se expandió rápidamente a escala nacional, mediante una desconcentra-

Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) y la Superior de Construcción (ESIA), así como un bloque de escuelas del antiguo Instituto Técnico Industrial (ITI). También se integraron seis prevocacionales y cuatro vocacionales en el Distrito Federal, además de una escuela superior en Río Blanco, Veracruz, y once prevocacionales en distintos estados se integraron en el nuevo Instituto Politécnico Nacional.

⁴ Actualmente tiene más de 160,000 alumnos en sus 293 programas educativos impartidos en sus 82 unidades académicas, siendo una de las principales instituciones mexicanas en la formación de técnicos y profesionales en los campos de la administración, la ciencia, la ingeniería y las nuevas tecnologías.

ción de sedes llamadas Facultades Regionales en diversas provincias del país, con lo cual se conformó en efecto como una universidad federal, aunque altamente centralizada y donde sus autoridades eran nombradas por el Poder Ejecutivo (Napoli, 2005).

Con la llamada "Revolución libertadora" que derroca militarmente al gobierno en 1958 —luego del ascenso en las elecciones presidenciales de Frondizi de la Unión Cívica Radical Intransigente, con el apoyo indirecto del peronismo ilegalizado en ese entonces— y bajo un programa desarrollista, se formuló un proyecto para la desaparición de la Universidad Obrera mediante la transferencia de sus Facultades Regionales a las distintas universidades nacionales existentes en calidad de "Facultades de Tecnología". Finalmente, la carencia de otras universidades en esas regiones, el nuevo espíritu desarrollista tecnocrático y las alianzas políticas impusieron el relativo mantenimiento de la Universidad, con lo cual la ley 14.855 la transformó en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), manteniendo el modelo de estructura federal, pero sin un ingreso obrero exclusivo y con una particular orientación a lo tecnológico en las diversas ramas de la ingeniería (Ocampo, 2013).

El nuevo modelo mantuvo el carácter federal, pero obtuvo una forma de cogobierno y autonomía con lo cual se asimiló al proyecto universitario profesional heredado de la Reforma Córdoba. Igualmente se amplió la base del acceso, ya que no se orientaba únicamente a estudiantes obreros egresados de todas las modalidades de educación media (Napoli, 2005). El nuevo marco redujo la diferenciación institucional así como la alta ideología peronista, técnica y obrera del modelo anterior, y mantuvo su enfoque regional que se expandió gracias a la desconcentración, alcanzando a 29 sedes regionales, con un perfil especializado disciplinario (tecnológico) y cuyo ingreso no estaba restringido a los hijos de obreros.

Aunque lo dominante, para entonces, fueron los modelos universitarios tecnológicos públicos, también se produjeron algunos casos de desarrollo de universidades tecnológicas privadas como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey —conocido popularmente como el Tec— (México), pero que tendrían que ofrecer disciplinas en todos los campos del conocimiento. En el marco del desarrollismo de entonces, la tendencia fue crear algunas universidades con orientación tecnológica como la Universidad Simón Bolívar en Venezuela (1970) o la Escuela Politécnica del Litoral en Ecuador (1955).

Con la conformación de estas iniciativas, la educación superior se estructuró con una diferenciada intensidad, por países, en dos vertientes universitarias: una profesional y otra tecnológica. El formato tradicional

dominante, en la mayor parte de la región, diferenciaba las dos categorías de trabajo y de profesiones en forma jerarquizada, distinguiendo entre el trabajo intelectual y el manual, con distintos estatus, remuneración y nivel de formación. Esa jerarquización estuvo acorde al modelo industrial de entonces, que contenía un desarrollo basado en los mercados protegidos, en las empresas poco competitivas y que, además, estaba orientado al mercado interno, con un perfil de empleo industrial mecanizado y con la utilización masiva de mano de obra de baja calificación (de Souza, 2012). En los niveles profesionales de ingeniería se localizaban los puestos superiores de trabajo de gestión y de supervisión, en tanto que los trabajos manuales de ejecución requerían bajos requerimientos de capacitación. En esta dinámica productiva, la incorporación del conocimiento como valor agregado era reducida y las competencias laborales requerían niveles de formación de grado medio de oficios. Esta diferenciación del sistema productivo se expresó en las políticas educativas que han establecido brechas de conocimiento entre ambos subsistemas universitario y tecnológico, terciario o vocacional (Vargas Leyva, 2003).

La escasa expansión de los estudios técnicos

La formación técnica y tecnológica que se tendió en América Latina se expresó en un nivel terciario o no universitario del tipo (5B) bajo la clasificación de UNESCO. Constituyó una formación de ciclos cortos, de tipo terminal, con niveles de ofertas con menos requisitos de accesos, dedicados a ofertar en áreas técnicas, en instituciones más pequeñas y sin articulación a la oferta universitaria (González, 2006). Sus ejes centrales se asocian a los programas vocacionales, de títulos técnicos, de carácter terminal, sin carreras académicas docentes, sin mecanismos selectivos de ingreso y con un mayor peso del sector privado (CINDA, 2007). Correspondían a procesos de formación para puestos de trabajo con bajos salarios, que ofertaban estudios con fuertes componentes prácticos de nivel técnico de 2 años o menos, con bajos niveles de regulación, control de calidad y recursos públicos. Era un sector más orientado al mercado, e inclusive en algunos países como Argentina y Chile se suministra bajo figuras de sociedades anónimas orientadas al lucro, en un contexto donde —a su vez— está prohibido ese régimen jurídico para ofertar en el nivel universitario.

El peso del sector privado es destacado en esta región con múltiples micro instituciones, aunque en algunos casos, como Venezuela, el sector se caracterizó por su alta centralización con una institución (IUTIRLA), altamen-

te regionalizada y con elevadas escalas. En términos generales, se estructuró un subsector de educación superior tecnológica de tipo dualista entre pocas ofertas de ingeniería incrustadas en las universidades tradicionales, y una educación tecnológica y técnica de nivel terciario sin articulación al nivel universitario, la cual era considerada como una opción educativa de segunda clase, propia de personas de menores niveles de ingreso y de pequeñas aspiraciones o capacidades intelectuales (Gómez 2003). En varios países, esta formación técnica y tecnológica asumió un formato público con la participación privada asociada a un aporte obrero, patronal y estatal, en el marco de las figuras institucionales tripartitas promovidas por la UNESCO y la OIT desde la década de los cuarenta, que tuvieron su génesis en Brasil con la creación del Sistema Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) y se continuaron en el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) – hoy transformado en INCES, al agregarse el término Socialista – de Venezuela (1960), el Sistema Nacional de Aprendizaje (SENA) de Colombia o el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) de Costa Rica, bajo el entorno de los paradigmas tradicionales de la "formación vocacional".

Fue una formación técnica y tecnológica al interior del sistema de educación superior regional, caracterizada, por un lado, por el fraccionamiento de una formación universitaria (5A) –pero con un peso reducido en la matrícula de ingeniería dentro de las universidades profesionales, centradas en la formación teórica y con un alto peso de las matemáticas–, y por el otro, de un sector terciario no universitario – con un alto peso privado en algunos países – que forma los técnicos, centrado en una enseñanza aplicada, que se caracteriza por estudios carentes de la posibilidad de transferir fácilmente los créditos del aprendizaje hacia el nivel universitario. Se ha referido, inclusive, para Argentina, una diferenciación entre el ingeniero civil más encauzado a un tipo de profesional de las áreas primario exportadoras –y con un rol político y dirigente encaminado a la gestión–, frente a un ingeniero especializado y más orientado hacia las competencias técnicas y a la producción industrial (Dussel y Pineau, 1995).

En el sector universitario, sólo los sistemas referidos habían posibilitado la formación de las universidades exclusivamente ingenieriles, siendo lo dominante la inserción de estos estudios dentro de las universidades profesionales con orientación cultural. La realización de los posgrados, en estas áreas, era muy escasa, y los estudios terminaban siendo de 6 y 7 años. El sector terciario, por su parte, se caracterizaba por ser terminal, sin estudios de posgrados que permitieran aumentar las competencias –reafirmando el bajo nivel de formación de capital humano–, ni tampoco con fáciles mecanismos de reconocimiento para continuar los recorridos en el sector

universitario. La existencia de menores requisitos de ingreso, escasa regulación, carencia de estándares mínimos y de sistemas de aseguramiento de la calidad, dificultaba la transferencia de estudios, de un sector a otro, al estar en niveles jerarquizados.

El modelo fragmentado y dual de estudios universitarios (5A), de tipo profesional y de tipo terciario (5B), se ha considerado que limitó la demanda por los estudios técnicos y la propia oferta de técnicos y tecnólogos al expresarse en una formación selectiva para elites y una formación liviana para masas. Bajos salarios, calidad y reconocimiento, determinaron su baja incidencia como se ve en el cuadro 1. Inclusive en el contexto del aumento de las demandas de acceso a la educación superior, los estudios realizados por IESALC mostraron una leve reducción de su peso relativo en la educación superior entre 1994 y el 2003, al pasar su incidencia en la matrícula del 24.5% al 23.2% en esos años (González, 2003). La expansión de la cobertura fue cubierta con una mayor intensidad por la oferta universitaria. La masificación de la educación superior en las últimas décadas en América Latina se expresó predominantemente en las ofertas universitarias profesionales de tipo (5A) no tecnológicas, con alta ponderación de las carreras sociales y administrativas, en tanto que la matrícula en carreras no universitarias de nivel técnico (5B) ha estado estancada, e inclusive la formación ingenieril universitaria se ha reducido en términos relativos.

Tal situación, sin embargo, se ha comenzado a alterar en la última década con la nueva expansión tecnológica. En tal sentido, se aprecia un aumento de la población inscrita en los llamados programas vocacionales o técnicos tipo (5B): mientras que la cobertura en América Latina de los programas universitarios (5A) pasó del 24% al 34% entre el 2005 y el 2011, la cobertura en los programas (5B) pasó del 1 al 3%, lo cual representa el paso de 4.1% en el 2005 al 8.8% en el 2011 de la formación (5B) respecto a la (5A) (OCDE, 2013). Lo anterior puede estar asociado a que, en varios países de la región, se observa una caída de la tasa de retorno profesional como resultado del aumento continuo de los egresados universitarios, a la vez que existe un aumento de los retornos de los estudios técnicos, quizá por las bajas matrículas y las tasas de egreso de la formación profesional en relación a los niveles de la demanda, en un contexto de crecimiento de las economías regionales. Al tiempo, esta dinámica se fue produciendo junto a un aumento de las diferencias salariales entre las personas en función de los niveles de escolarización, que impulsa a los sectores de más bajos ingresos a aumentar sus grados escolares.

Lo anterior parece marcar el inicio de algunos cambios significativos. En Brasil, por ejemplo, los cursos superiores de tecnólogos han tenido en una

década tasas superiores de crecimiento frente a los cursos de bachillerato y licenciaturas, con lo cual alcanzaron en el 2012 el 13.5% de la matrícula frente al 65% de los bachilleres y el 19.5% de los licenciados (Hoper, 2014). En Chile, por su parte, se considera que el aumento de esos estudiantes es una respuesta a las señales del mercado laboral, que comienzan a valorar más a los titulados de carreras técnicas pagando mejores remuneraciones de las que se les daba históricamente; al mismo tiempo, en varias carreras universitarias se constata que el salario promedio está disminuyendo (SIES, 2012). En Uruguay, en la educación media superior, el sector tecnológico es el que más ha crecido (MEC, 2012). Los cambios en los retornos y el propio aumento de la demanda por la educación superior están en la base de los aumentos de la cobertura terciaria, pero en un contexto donde a la vez se están reconfigurando los sistemas de formación tecnológica dentro de un rápido proceso de diferenciación y universalización de dicha formación. Sin embargo, es necesario relativizar los crecimientos e ineludible recalcar el carácter aún marginal de la matrícula tecnológica en la región, como se ve a continuación.

Cuadro 1
Incidencia de la matrícula universitaria técnica (5B) en la cobertura (2010)

País	Participación
R. Dominicana	96.5 %
Paraguay	96.1 %
Panamá	92.9 %
México	95.6 %
Honduras	95.6 %
Uruguay	92 %
Brasil	87 %
El Salvador	83.9 %
España	81 %
Perú	69.2 %
Colombia	67.5 %
Argentina	67 %
Chile	56.5 %

Fuente: Instituto de Estadística, UIS-UNESCO. Para República Dominicana: Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) (2012).

La transformación de las estructuras productivas y la expansión de universidades tecnológicas y politécnicas desde la década de los 90

Desde mediados de la década de los 90 del siglo xx en América Latina, en el marco de la apertura externa (nuevas tecnologías de producción con un alto componente informático, mayores escalas, creciente competencia entre las empresas y formas de producción más complejas) se ha producido una reindustrialización en algunos países, con cambios del perfil primario exportador tradicional, aunado a la suma de un mayor valor agregado y más complejidad, lo que ha impulsado ascendientes demandas laborales con intensas competencias y la formación tecnológica en los sectores primario, secundario y terciario. Estos cambios regionales implican la modernización de las estructuras productivas, acorde a las transformaciones en los mercados de trabajo como resultado de las modificaciones en las divisiones técnica y social del trabajo, así como en la consolidación de la microelectrónica y la informatización de las estructuras productivas.

Estos cambios están recomponiendo los mercados de trabajo y las dinámicas del empleo superando el modelo dual del mercado laboral, fragmentado tradicionalmente entre trabajadores-manuales y profesionales-intelectuales, y diversificando los puestos laborales con la creación de nuevos cargos técnicos intermedios (Ruiz, 2009). La microelectrónica y la programación informática se constituyen en la base del cambio en los perfiles del mercado de trabajo con la irrupción de niveles intermedios más complejos y tecnificados, en ambientes de empleo con un aumento en el procesamiento de la información y requerimientos de mayores niveles de competencias. Con ello desaparece el dualismo, surgen nuevos niveles de tareas técnicas con más requerimientos de formación, en un contexto donde, además, los trabajos profesionales se especializan y se complejizan, e irrumpe un conjunto de tareas técnicas que están asociadas a esos trabajos profesionales (Coriat, 2000).

En este contexto, los modelos de trabajo tradicionales –de las dinámicas industriales– se transforman en el marco de los cambios dentro del conocimiento, e impulsan la redefinición de los perfiles curriculares, demandados ahora con nuevas competencias genéricas y especializadas, y altamente técnicas. Esta condición activa una mayor diferenciación de los sistemas universitarios con la expansión de las ofertas tecnológicas a este nivel, que en una de sus expresiones se está manifestando en la creación de universidades tecnológicas y politécnicas, así como en la universalización de la formación tecnológica terciaria.

En algunos países, los procesos son de una dimensión tal que permiten visualizar la conformación de un nuevo subsistema universitario, tanto por la transformación de las instituciones terciarias en instituciones universitarias, como por la creación de universidades tecnológicas y politécnicas. Con estas expansión y metamorfosis corporativa se diferencian las instituciones en los sistemas de educación superior, y también los espacios de trabajo entre una mayor orientación hacia los campos profesionales y hacia los campos tecnológicos. Ello se expresará en la variedad de las formas organizacionales, de los niveles de regionalización, de la pertinencia al mundo del trabajo con una marcada diferenciación disciplinaria, pedagógica, social y espacial, y a su vez con la diversidad de modelos y de características.

Ruiz (2009) se refiere a que hay un remodelamiento ocupacional de los técnicos como consecuencia de los cambios ocurridos en las formas de organización del trabajo, con nuevas configuraciones basadas en la flexibilidad organizacional, más las correspondientes modificaciones en los contenidos de los puestos ocupacionales, lo cual ha derivado en la emergencia de una demanda de técnicos con una elevada formación ocupacional sobre la base de los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos. Coriat (2000) analiza cómo las estructuras productivas se complejizan, cómo se demanda un técnico con la capacidad para operar los instrumentos de alta tecnología e interpretar los procesos y métodos de elevada sofisticación cuya ejecución requiere de una formación superior. Castells, Tapscott y Toffler sugieren que los diversos sectores productivos plantean crecientes demandas asociadas a lo tecnológico, a la informática y a la producción en red, aspectos que cambian los perfiles de trabajo y, por ende, de los recursos humanos especializados y de sus niveles de conocimientos, facilitando las labores en talleres con trabajadores de distintas competencias, con conocimientos interdisciplinarios y una formación más general y, a la vez, especializada.

Estos escenarios se han dinamizado en América Latina, con distinta intensidad, por los Tratados de Libre Comercio, por los procesos de integración subregional en el sur, por las aperturas externas, por el cambio tecnológico global y por las reestructuras productivas asociadas al nuevo patrón de especialización productiva diferenciado de la región. Tales elementos han entrado en tensión con el tradicional perfil de las ofertas técnicas, de las competencias de los egresados y de los modelos institucionales, e inclusive con los ejes de la investigación universitaria que históricamente se centran en enfoques profesionales y académicos, asociados a las ciencias básicas, y que no responden a las nuevas problemáticas tecnológicas del sector productivo.

En un inicio, muchas de las demandas tecnológicas de trabajo pasaron a alimentarse, con limitaciones amplias, de los desertantes o de los estudiantes universitarios de las carreras de ingenierías y ciencias. Sin embargo, tales demandas finalmente se están manifestando en una evolución de la formación tecnológica en el continente, cuyo giro ha sido la creación de nuevas instituciones universitarias tecnológicas, la universitarización de las tradicionales instituciones terciarias, la articulación entre el sector terciario y el universitario o la modernización de las universidades tradicionales tecnológicas.⁵ No obstante, las culturas y los paradigmas organizacionales tienden a limitar las transformaciones, y muestran que las nuevas demandas en el corto y el mediano plazos son proclives a exteriorizarse en nuevas instituciones focalizadas en dichos sectores, con lo cual se alimentan la diferenciación institucional y la conformación de nuevas tipologías y subsistemas.

Las diferenciaciones institucional, curricular y de niveles se constituyen en los mecanismos para cubrir las demandas de las personas y de las empresas ante los cambios tecnológicos. Las nuevas instituciones tienen una mayor capacidad de incorporar los paradigmas emergentes, especialmente un mayor peso en el uso de las TIC en la gestión y en la enseñanza, sumar más componentes prácticos y mayores articulación y pertinencia con el mercado.

La reciente diferenciación, originada por la expansión o creación de Universidades Técnicas, Tecnológicas y Politécnicas en la región, expresa una nueva división institucional que propende a la reorientación de la matrícula hacia áreas tecnológicas de nivel universitario. Ellas no constituyen una nueva diferencia institucional, sino que introducen cambios en las pedagogías, con mayor articulación de la teoría y la praxis expresada en porcentajes preestablecidos, de clases prácticas y teóricas, de aula y laboratorio. Promueven además otros enfoques de la investigación con un mayor sesgo en la innovación y la investigación aplicada, cambios en las exigencias de acceso, en la duración de los estudios, en los enfoques tradicionales respecto a la articulación con el nivel universitario así como al carácter terminal tradicional de los estudios técnicos. En estos cambios, irrumpen más fuertemente otros mecanismos y formas de egreso e ingreso al mundo del trabajo, como los talleres, las pasantías y las prácticas laborales, modificando las articulaciones con las empresas y el entorno productivo. Finalmente,

⁵ Un caso de ello lo vemos en México, en la discusión sobre las transformaciones curriculares del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

se constata que se instalan fuera de las grandes ciudades, acorde también con el traslado de muchas industrias fuera de las ciudades.

Con esta mayor regionalización, los cambios también introducen una diferenciación social que facilita el ingreso de los sectores con menos capital cultural y formación intelectual, radicados en el interior de los países, dando mayores oportunidades a la formación especializada para el trabajo práctico. En el ámbito universitario, la formación tecnológica tradicional en las ramas de la ingeniería se ha dado mediante la diferenciación de ofertas en esa área y en el aumento de los posgrados en las instituciones de elite. Sin embargo, tal diferenciación vertical y horizontal al interior de las instituciones tradicionales ha sido limitada, mostrando las dificultades y limitaciones por parte de las universidades tradicionales de atender las nuevas demandas tecnológicas en el nivel ingenieril, así como de hacer cambios pedagógicos de articulación al trabajo, de localización espacial, y de mayor carácter práctico de la enseñanza y el aprendizaje. La tendencia a la especialización en las propias misiones institucionales se constituye en un paradigma limitante al cambio, al interior de los sistemas de educación superior. Tal situación promueve una división de funciones y de cometidos institucionales en detrimento de las complejas y tradicionales configuraciones de las universidades, del multipropósito de altas escalas, de la baja articulación social diferenciada y del alto enfoque curricular autoreferenciado. De ahí que la expansión de la matrícula universitaria en toda la región, como en todas partes del mundo, impulsa la diferenciación, como expresa Altbach y Patti (2007):

Whether planned or not, massification contributes to creation of different kinds of academic institution serving diverse population, with varying quality, purpose and resources. Not nation can afford to educate all of its students in traditional universities, nor can all of those seeking postsecondary education meet the admission standards of such institution.

La diversidad de dinámicas de conformación de la universitarización de la formación tecnológica y la creación de un subsistema universitario tecnológico en América Latina. Análisis de países

Como ha sostenido Tedesco en el análisis del caso argentino, y que también acontece en América Latina, los procesos educativos están más marcados por las variables de la política y no por las lógicas del mercado o de las de-

mandas productivas. En este sentido, la universitarización de la formación tecnológica es resultado de las dinámicas políticas; así, la diversidad de expresiones de tal universitarización es resultado de los sistemas políticos nacionales, más allá de su correlación con la transformación productiva de la región, crecientemente competitiva, sin protección arancelaria, que es el telón de fondo de las reformas en los sistemas universitarios con la creación de universidades tecnológicas públicas o privadas. A continuación analizaremos los cambios y las nuevas dinámicas de la formación tecnológica universitaria en los distintos países de la región, como parte del análisis comparativo para visualizar algunas de las características de estos procesos a nivel local.

Argentina

La génesis de los estudios tecnológicos universitarios tiene uno de sus componentes más importantes en la creación de la Universidad Obrera en 1946, bajo el gobierno de Perón, con una orientación obrerista. La formación media tecnológica ya desde la década del 30 se había expandido y la creación de esta universidad brindaba la posibilidad de continuar esos recorridos en el nivel superior. Hubo intentos de reconfigurar el sistema de educación profesional universitario, pero la incapacidad de transformar ese sistema se constituyó en uno de los ejes de la creación de la Universidad (Casali, 2010). Posteriormente fue transformada en Universidad Tecnológica Nacional (1959), en el marco de un modelo desarrollista posterior al golpe de Estado. Se amplió su rol como universidad, no sólo en la formación de obreros, y se conformó como una universidad profesional especializada en ingeniería, con lo cual perdió sus objetivos iniciales, tanto político-ideológicos como educativos, asimilándose al modelo napoleónico dominante y a la demanda de las capas medias. Sin embargo, se diferencia de las demás universidades del país en tanto que toda su oferta especializada está agrupada exclusivamente en las ramas ingenieriles, y en su carácter federal con 27 facultades regionales en muchas ciudades del país, pero que mantiene bajos empoderamientos locales dado que su adscripción y los recursos presupuestales están centralizados en el Gobierno Nacional y en el Rectorado. Las facultades son unidades desconcentradas, con baja capacidad de gestión autónoma, y no buscan competir en sus ofertas tecnológicas de ingeniería con las universidades nacionales instaladas en la provincia, donde se asienta la Facultad Regional de la UTN.

La formación tecnológica en Argentina tradicionalmente se diferencia entre estudios técnicos terminales terciarios y estudios universitarios profesionales. Esta formación se centra en la preparación de técnicos para abastecer el sistema productivo en los niveles medios, a través de más de 1000 institutos terciarios del tipo (5B) que representan una alta matrícula —cercana al 35% del total superior—, muy regionalizada, inclusive “*for-profit*”, con un peso destacado del sector privado, y todo ello con una incidencia mayor que en el sector universitario. Al tiempo, se muestra un horizonte relativamente monopólico, público, a nivel universitario, centrado en las ingenierías y donde la UTN es la mayor oferente de educación tecnológica universitaria, por encima de las Universidades Nacionales en muchas provincias del país.

Por consiguiente, se conforma como un modelo binario fragmentado de niveles distintos (universitario y terciario), aspecto facilitado por la carencia de una arquitectura regulatoria integrada de todo el subsistema. Se ha considerado que la estructuración de este modelo binario tiene su base en las diferencias sociales, en tanto que la creación del sector terciario ha tenido como objeto preservar a la universidad ante la irrupción de numerosas camadas de nuevos estudiantes, de modo que las ofertas tenían más un rol social que un perfil curricular diferenciado entre las áreas profesionales y las áreas tecnológicas. Ello fue facilitado por la regulación, la cual fue muy elevada en el sector universitario, pues el sector terciario tiene elevados niveles de libertad que facilitan la expansión institucional, coligada al aumento de las demandas de acceso de los sectores de menor ingreso y del interior del país (Álvarez y Dávila, 2005). La carencia de un subsistema o tipología institucional tecnológica en el nivel universitario se asocia, además, a su regulación fragmentada: mientras que el nivel terciario depende de regulaciones laxas por parte de las provincias (desde la Ley de Educación Superior de 1995), el nivel universitario está sujeto a una fuerte regulación de la Nación —de forma doble—, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

La baja regulación en el sector no universitario se expresó en la falta de trabas a su expansión, lo cual determinó un fuerte incremento de la matrícula. Sin embargo, la oferta de los institutos terciarios ha determinado que el mayor porcentaje de egresados de este sistema sea en disciplinas de Ciencias Humanas (docencia, principalmente, con una participación del 65% en este área y el 37% del total de los egresados) y Ciencias Sociales (economía y administración, con un 48% de participación en esta disciplina) (Rojas, 2012). En tal sentido, se afirma que el sector terciario no cubre los espacios

vacíos dejados por el sector universitario y no se conforma como un espacio complementario integrante de un sistema armónico y totalizador de formación, sino que, por el contrario, muchas veces estas ofertas compiten por la matrícula de las carreras cuyos egresados no encuentran respuesta en el mercado de trabajo.

Se ha considerado que la expansión de estas instituciones no corrige las falencias de la oferta educativa tecnológica, ni corrige disparidades en las posibilidades de acceso y permanencia en el sector de la educación postsecundaria, ni encuentra correlato con el mercado de trabajo, ni cubre los requerimientos de las nuevas exigencias sociales y económicas, sino que la matrícula y la oferta existentes tienden a concentrarse en unas pocas disciplinas ligadas a las carreras tradicionales como administración, informática y actividades paramédicas (Rojas, 2012). La respuesta de universalización de la formación profesional y de superación de la fragmentación del modelo dual con bajo peso en las áreas tecnológicas buscaron ser subsanadas mediante una política de articulación dispuesta por la Ley de Educación Superior (1995). Ésta dispuso (Art. 18) que aunque la formación no universitaria se cumpla en los institutos de formación técnica, tales instancias podrán tener una articulación con las universidades. En general, la articulación cumple el rol de permitir recorridos continuos y funciona como una modalidad de universalización de la formación tecnológica, aspecto que puede ser viabilizado por los sistemas de reconocimiento de los títulos terciarios, por el reconocimiento parcial de los estudios o por la homologación de asignaturas (Álvarez y Dávila, 2005). La ley de 1995 viabilizó, como mecanismo de articulación, la creación de los Colegios Universitarios así como los convenios específicos entre los institutos terciarios y las universidades, lo cual ha tenido muy escasos resultados; el sistema mantiene su carácter jerárquico y dual (Rasetti, 2005).

Las dificultades de la articulación, como mecanismo de viabilizar el aumento del nivel universitario de los estudios terciarios técnicos, remiten a los niveles de calidad de estos institutos, asociados a sus controles de calidad existentes, a las diferencias de capital humano de los sujetos estudiantiles, a la propia existencia de ofertas similares, y a un perfil academicista de las universidades, más allá del propio perfil profesional de los institutos terciarios, y de las complejidades burocráticas que regulan los mecanismos de articulación. El país no ha tenido una política de expansión de nuevas instituciones universitarias en el sector tecnológico, sino en el sector profesional tradicional de Universidades Nacionales.

Brasil

La diversificación de la educación superior y de la educación técnica se facilitó con la aprobación de la ley de educación (LDB) de 1996, que expandió los cursos secuenciales, que creó los Centros Universitarios como nueva figura institucional que no requiere realizar investigación y posgrado, y que habilitó la gestión en todo el sector de la educación superior bajo sociedades anónimas. Entre otros instrumentos, ello facilitó la expansión de la oferta tecnológica e impulsó un camino que llevó a que para el año 2012 cerca del 13.5% de los alumnos estén matriculados en estos cursos superiores tecnológicos, con una expansión tal que permitió superar el “*apagão*” previsto de mano de obra (Cortelazzo, 2012). Estos cursos superiores de tecnología forman profesionales más rápidamente para el mercado de trabajo y crecen más que los demás sectores universitarios de bachilleres y licenciados. Se trata de cursos técnicos de 2 a 2.5 años, que otorgan el título de Tecnólogo como especialista en un área académica y laboral específica, si bien no corresponden a títulos terminales terciarios sino de nivel universitario, que permiten recorridos posteriores en estudios de posgrado. Funcionaron como un modelo de universalización de la formación técnica y también habilitaron la “*posgraduación*” de la formación.

La oferta tecnológica terciaria tuvo un impulso en el sector público en este nuevo siglo, desde el 2005 –en el marco de una orientación general más obrerista– y para el 2010 había implicado la creación de 214 escuelas técnicas en todo el país, dando lugar a recorridos curriculares posteriores en la educación superior en los sectores profesional y tecnológico. En el sector público, los instrumentos de expansión de la oferta tecnológica han sido los IFECET (Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnologías):

[...] instituições federais de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (Projeto de Lei 3775/2008).

Los Institutos Federales integran la Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2008), que se fundó por ley junto a la creación de 38 Institutos Federales en todo el país, derivados de la transformación de las Escuelas Técnicas Federales, las Escuelas Agrotécnicas y los Centros Federales de Educación Tecnológica preexistentes, instancias que permitieron el pasaje de un modelo público dominante de educación terciaria en la formación tecnológica a un modelo universitario.

Con los instrumentos y mecanismos referidos, tanto públicos como privados, los cursos presenciales de tecnólogos pasaron de 115 mil estudiantes en el 2003 a 661 mil en el 2012, con un crecimiento anual de 21%. La expansión fue mayor en el sector privado, que representaba el 66% de la cobertura en el 2003 y pasó al 82% en el 2012, con un crecimiento interanual del 24%; la del sector público en este subsector fue del 14% interanual en el mismo periodo (SEMESP, 2014).

Bolivia

El modelo universitario profesional es dominante en el país, siendo el sector terciario tecnológico escaso y de tipo (5B). El sector universitario (5A), además de darse en las Facultades de Ingeniería de las nueve universidades nacionales, se realiza en la Universidad Militar de Ingeniería. Ésta se conformó como una universidad pensada en dotar de mayores competencias al ejército, en un contexto de varias guerras históricas donde el país había perdido parte de su territorio, y que –en el marco de las estrategias ideológicas y políticas militares del desarrollo nacional– promovió el ingreso de los civiles en las carreras tecnológicas. A la fecha, sólo el 3% de los estudiantes son militares y la matrícula está cercana a 7 mil estudiantes con sedes en 4 lugares del país.

Chile

La Universidad Técnica del Estado (UTE) fue creada en 1947, su antecedente, la Escuela de Artes y Oficios de 1848. Luego de su fundación, llevó adelante una “regionalización” ubicando a varias sedes en las distintas zonas del país, que posteriormente dieron lugar a la fundación de distintas universidades como parte de un cambio en el proceso a través de la descentralización institucional. En las sedes, la UTE no ofertaba exclusivamente en las áreas tecnológicas y las propuestas eran las mismas que las carreras de Santiago. La reforma universitaria de 1981 sustrajo las sedes regionales de las universidades y las unió con otras de la Universidad de Chile, creando así 16 universidades regionales. Estas nuevas instituciones reforzaron la descentralización –con un mayor nivel de empoderamiento regional de la educación superior–, y en varios casos integraron los enfoques profesionales de las sedes de la Universidad de Chile con los enfoques tecnológicos de la Universidad Técnica. Fue un rápido proceso de tránsito de un modelo

de desconcentración a otro de descentralización. En la sede central, que se tornó sólo capitalina y sin más sedes, se conformó la Universidad Tecnológica Metropolitana en el marco de aquella reforma.

Sin embargo, la formación tecnológica terciaria ha sido fundamentalmente privada a través de los Centros de Formación Técnica (CFT). En el contexto de una política de impulso hacia lo estatal, en el 2014, el gobierno presentó un proyecto de ley de creación de 15 centros de formación técnica estatales, ubicados en cada una de las 15 regiones del país, con el objetivo de que las empresas locales cuenten con trabajadores calificados, bajo el enfoque de la necesidad de los centros estatales gratuitos de formación técnica. Los CFT, que estarán operando en el 2017, trabajarán bajo el alero de las universidades estatales y beneficiarán a los estudiantes de los liceos profesionales, ofertando continuidad y convalidación de estudios. Está planteado como un nivel terciario tecnológico y bajo un modelo de articulación hacia la media y la universidad. Se argumentó que Chile tiene una deuda pública con la educación técnica, y a pesar de que 4 de cada 10 estudiantes de enseñanza media asisten a establecimientos de educación técnica profesional, muchos no cuentan con las carreras pertinentes, o la calidad no es la que corresponde, o carecen de los recursos para llevarla adelante, dada la carencia del acceso gratuito, y también de las bajas calidad y pertinencia de sus programas.

El proyecto de creación de CFT se enmarca en una reforma en el ámbito técnico, cuyo objetivo no sólo es articular la educación técnica y la enseñanza media con la educación técnica superior, sino también que el trabajo y la oferta de los CFT y de los institutos profesionales estén en línea con las universidades y con el mundo del trabajo. El nuevo eje de la política pública plantea conformar un sistema de educación técnica terciario, público y gratuito, que empiece en el colegio, que siga en la especialización en la educación superior y conduzca luego al empleo. El proyecto busca subsanar el hecho de que en el país no existan centros públicos para la formación de técnicos de nivel superior, y estos CFT estatales estarán vinculados con los liceos técnico-profesionales para que se articulen en un proceso continuo de enseñanza, buscando abandonar el enfoque privado en la oferta de formación tecnológica.

Colombia

La ley 30 de 1992, que regula el sistema de educación superior, definió tres tipos de instituciones: las Universidades, las Instituciones Universitarias

o Escuelas Tecnológicas, y las Instituciones Técnicas-Profesionales. Fue la expresión de un lento avance, desde la década de los sesenta, de la formación técnica inserta en el nivel terciario que asumió como definición la de "tecnólogos". En los últimos años, este nivel se ha dinamizado con la elevación a nivel terciario de la formación tecnológica pública a través del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). Nacido por Decreto-Ley 118 de 1957, originalmente brindaba formación vocacional exclusiva a los trabajadores, jóvenes y adultos de la industria, el comercio, el campo, la minería y la ganadería, en el marco de un sistema tripartito de financiamiento y gestión. Impulsado en la década de los 60 por los organismos internacionales, hoy aporta una formación de tecnólogos terciarios y universitarios y está en camino de conformarse en una universidad tecnológica a futuro.

La expansión de los institutos tecnológicos fue impulsada por la Ley 30 de 1992 y ha sido un proceso significativo en las últimas décadas; actualmente existen 61 universidades e institutos tecnológicos públicos. Tales instituciones han implicado un alto grado de regionalización y de empoderamiento de los niveles municipales y de los departamentos del país.⁶

Costa Rica

La formación tecnológica terciaria en el país, pública y privada, está exclusivamente a cargo de las instituciones terciarias —llamadas para-universidades—, con un alto peso del sector privado y bajo una regulación propia y diferenciada a cargo del MEC. La normativa establece una conformación dual, como dos sectores diferenciados, con distintas instituciones y regulaciones, y sin articulación entre ellos, e incluso muchas universidades privadas tienen a la vez instituciones para-universitarias

La oferta tecnológica pública de nivel universitario especializado nació con la creación del Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) en 1971, mediante la Ley n° 4777, gestado éste en el contexto de una política de diferenciación institucional pública que promovió la desmonopolización de la Universidad de Costa Rica. Inspirado en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, se centró en las ofertas de ingenierías, pero ha ido incorporando las ofertas universitarias tradicionales con miras a

⁶ En Antioquia, Colombia, por ejemplo, el Departamento tiene a su cargo el Instituto Tecnológico de Antioquia y el Politécnico Jaime Izaza, en tanto que el Municipio tiene a su cargo tres instituciones terciarias tecnológicas (Instituto Tecnológico Pascual Bravo, el Instituto Tecnológico Metropolitano y el Colegio Mayor de Antioquia).

umentar la matrícula y, con ello, va perdiendo parte de su especialización primaria. Localizado en Cartago, otra región – la de Alajuela – planteó la demanda de su instalación en esa comarca, lo cual no se produjo. Como resultado, en el 2008, el escenario institucional tecnológico se amplió con la creación de la Universidad Técnica Nacional (UTN) instalada en Cartago y orientada a la formación científica, técnica y tecnológica. Esta universidad, además de expresar la demanda tecnológica y la solicitud de equilibrios territoriales de accesos educativos, fue una expresión de la universitarización de la formación tecnológica terciaria a través de la fusión de diversos colegios: el Colegio Universitario de Alajuela (CUNA), el de Puntarenas (CUP), el destinado para el Riego y Desarrollo del Trópico Seco (CURDTS), la Escuela Centroamericana de Ganadería (ECAG), el Centro de Investigación y Perfeccionamiento para la Educación Técnica (CIPET) y el Centro de Formación de Formadores y de Personal Técnico para el Desarrollo Industrial de Centroamérica (CEFOF), con niveles de regionalización terciaria a nivel de los municipios.

Dominicana

El país sigue un modelo tradicional superior dual (universitario-profesional y terciario-tecnológico), con un modelo monopólico universitario público centrado en la oferta profesional, dentro de la cual se localizan las ofertas tecnológicas universitarias en las carreras de ingeniería. En el ámbito privado, la formación tecnológica tiene una referencia en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo creado en 1972 y también inspirado en el Tecnológico de Monterrey, que está centrado en ofertas para las carreras de ingeniería bajo un modelo selectivo de acceso y de calidad. En el ámbito no universitario existen diversas instituciones politécnicas que habilitan a los recorridos tanto tecnológicos como profesionales.

Como parte de la universitarización de la formación tecnológica, en el 2012 se inauguró el Instituto Técnico Superior Comunitario (ITSC) instalado en el interior, de carácter público, con capacidad para más de 16 mil alumnos y centrado en carreras técnicas como modalidad de educación superior terciaria, siguiendo el modelo de los "Community College" o colegios comunitarios americanos; otorga un diploma tecnológico tras dos años de estudios, bajo un paradigma por el cual se aprende "haciendo", pues cada área fue equipada con los equipos necesarios para que tengan una relación directa con los instrumentos y los mecanismos que servirán para transfor-

mar la materia prima en un producto determinado. El objetivo es que tal modelo se pueda reproducir a futuro en las distintas regiones del país.

México

Las políticas de educación superior en México han tenido, desde la década de los 80 y cada vez con mayor intensidad, un aumento de la diversificación mediante la creación de las instituciones de educación superior tecnológicas, como modalidades educativas diferentes a las tradicionales licenciaturas universitarias, las cuales han ido introduciendo nuevas formas de organización curricular y de funcionamiento institucional descentralizadas (Ruiz, 2007). El carácter federal se ha ido expandiendo históricamente con la creación de universidades en cada uno de los estados que a la fecha cubren las 32 unidades administrativas. Dicha estadualización de la formación profesional concluyó hacia la década de los 90, y desde entonces se inició una nueva dinámica de regionalización de la educación superior en el área tecnológica con la creación de universidades tecnológicas, politécnicas y pedagógicas en los estados, con financiamiento compartido entre la Federación y las entidades. Esta diferenciación tecnológica, a través de la creación de nuevas instituciones terciarias, se expresó durante la presidencia de Calderón (2006-2012), con la creación de 43 nuevas universidades tecnológicas, 34 universidades politécnicas, 23 institutos tecnológicos estatales y 22 institutos tecnológicos federales. Es una diferenciación que ha estructurado un fuerte subsistema tecnológico dentro de nueve formas de tipologías de instituciones dentro del subsistema de educación superior, y que se agrega a otros subsectores como el de universidades virtuales, pedagógicas e interculturales. Este subsistema ha implicado también una articulación diferenciada y política del Estado, el cual se propone –en el periodo 2012-2018– continuar con la apertura de 20 institutos tecnológicos, 19 universidades politécnicas y 22 universidades tecnológicas.

Actualmente el Sistema de Universidades Tecnológicas es un conjunto de instituciones públicas de educación superior (universidades tecnológicas, institutos tecnológicos y politécnicos) con un perfil vinculado con el aparato productivo, y con mayor peso de los estados en su gestión, su fiscalización y su financiamiento con el 50% de los recursos. Iniciado en 1991, el subsistema está hoy conformado por 104 Universidades Tecnológicas en los 31 estados de la República y con más de 170 mil estudiantes. Son IES categoría (5B) con programas de corta duración (2 años), que otorgan un diploma de técnico superior universitario, con un 70% de peso práctico frente

a las asignaturas teóricas. Los cursos tienen continuidad y permiten terminar estudios de ingeniería y, además, realizar posgrados. Las Universidades Politécnicas, por su parte, nacieron como IES públicas universitarias en el 2002, y actualmente hay 50 ofreciendo carreras de ingeniería, licenciatura y estudios de posgrado para dichas especialidades. Es un modelo basado en competencias que se orienta a la investigación aplicada, al desarrollo tecnológico, de estrecha relación con las organizaciones productivas. Las universidades politécnicas rompen el modelo de formación tradicional de los ingenieros y están diseñadas en tres etapas: una que otorga el grado de técnico superior universitario en dos años intensivos; otra, en un año más que da la licenciatura; y la última, en un cuarto año, que otorga la especialidad tecnológica (De la Garza, 2003).

Los Institutos Tecnológicos de nivel universitario, por su parte, cuentan con 262 planteles y centros especializados en las 32 entidades, y alcanzan a 500 mil estudiantes, ofertando 41 carreras profesionales, 61 programas de maestría, 14 especializaciones y 21 programas de doctorado. Hay, sin embargo, una falta de reconocimiento de las certificaciones de los Técnicos Superiores Universitarios (TSU) (Ruiz, 2009).

Esta expansión tecnológica y regional ha promovido un aumento de la regionalización de la educación superior, a través de la descentralización, con un cambio en la articulación entre el gobierno federal y los gobiernos estatales. Esta circunstancia alteró, además, las fronteras entre la formación profesional y la formación tecnológica, consolidándose como un subsistema complejo y diferenciado, con un creciente peso en la matrícula terciaria total y en su peso regional. Este subsistema promovió un aumento en la cobertura y en la competencia de los distintos mercados universitarios entre las instituciones, lo cual, junto a otros estímulos, ha contribuido a la expansión de la matrícula y la diferenciación, así como la fragmentación y la jerarquización institucional. En tal contexto, el subsistema suscita una mayor pertinencia de las instituciones —sería un tema para investigar con mayor profundidad—, lo hace a escala global y a mejores niveles de calidad por la vía de la especialización de algunas instituciones, incluyendo la investigación y el posgrado en las politécnicas.

Panamá

La formación tecnológica tradicional es de tipo dual, con un sector terciario de regulación fragmentada a nivel del Ministerio de Educación, con escasas vinculación y movilidad con el sector universitario; este nivel está lo-

calizado en las Facultades de Ingeniería, especialmente de la Universidad de Panamá, la primera del país, creada en 1946.

La diferenciación, con la segunda universidad del país, se dio como resultado de la fragmentación institucional con la división de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Panamá y su transformación en la Universidad Tecnológica de Panamá en 1981. Esta diferenciación institucional, a su vez, derivó posteriormente en la regionalización de la Universidad Tecnológica por medio de la desconcentración de siete sedes regionales que ofertaron exclusivamente en el área tecnológica. Recientemente, en 2013, la Universidad de Panamá volvió a crear una Facultad de Ingeniería.⁷

La conformación de un subsistema tecnológico universitario de carácter público se está comenzando a producir desde diversos niveles y en apariencia no coordinada, dado el carácter autónomo de las Universidades, a lo cual debe sumarse también la creación de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) — concentrada en las ramas socio-asistenciales — y con la Universidad Marítima Internacional de Panamá (Ley No. 40/2005), ambas con autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propio. Este último caso es el resultado de la universitarización de la formación tecnológica de nivel inferior en el área marítima y cuyo antecedente es la Escuela Náutica de Panamá (1958), que formó marinos polivalentes hasta 1971, cuando se establecieron las carreras de Oficiales de Cubierta y de Máquina; en 1972, amplió su oferta académica a nivel terciario con carreras conducentes a Oficiales de Marina Mercante. Esta misma Escuela Náutica de Panamá es ahora parte de la Universidad Marítima Internacional de Panamá (UMIP), como parte de su Facultad de Ciencias Náuticas.

⁷ El Consejo Académico de la Universidad de Panamá, en su sesión ordinaria del día 23 de enero de 2013, aprobó por unanimidad la creación de la nueva facultad de Ingeniería con la apertura de las carreras de Ingeniería Civil en Edificaciones, Ingeniería Civil en Infraestructuras, Ingeniería Industrial, Auditoría y Gestión en Procesos, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería en Prevención de Riesgos, Seguridad y Ambiente. Esta carrera tendrá una duración de cuatro a cinco años y, desde el primer día, los estudiantes deberán asumir proyectos que al final de la carrera culminarán en un producto. Luego de 32 años, el sistema público de educación superior en esta área pasa a ser competitivo. <http://www.universidaddepanama.info/noticias/comunidad-universitaria/3629-universidad-de-panama-crea-nueva-facultad-de-ingenieria.html>

Uruguay

Nacida como Escuela de Oficios en 1912 y transformada en instituto de enseñanza media tecnológica en 1942, la llamada Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) está inserta en la Administración de Educación Pública. En 1986 comenzó a ofertar tecnólogos y en los últimos años ha ido desarrollando ofertas terciarias en articulación con la Universidad de la República (UDELAR), que ha ostentado el monopolio de la oferta universitaria pública. En los últimos años, el Gobierno Nacional tuvo el objetivo presidencial de transformarla en una universidad autónoma, lo cual no se logró. El gobierno del 2010-2015 propuso darle "independencia absoluta a la UTU en el interior del país en unidades autónomas que pudieran derivar en futuras universidades tecnológicas" (Búsqueda, 1805). Las resistencias en el sistema político y en la UDELAR –como ya dijimos, es la universidad monopolio público–, derivaron en un proyecto de menor dimensión –la creación de una universidad tecnológica–, por lo que en el 2012 se produjo la primera diferenciación pública con la creación de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), a partir de la aprobación de la Ley 19.043; fue ubicada en el interior y se convirtió en la segunda universidad del país.

La universidad incluye un modelo de gestión, con mayor participación de las regiones donde actualmente se produce la expansión económica asociada a las actividades agropecuarias del país. La ley dispuso que la UTEC sea autónoma, congestionada con autoridades elegidas por los docentes, los estudiantes y los egresados; cuenta con un Consejo directivo compuesto por el rector, dos docentes, dos estudiantes, un representante de los trabajadores y otro de los empresarios, más los directores de los Institutos Tecnológicos Regionales (ITR). Estos últimos son unidades académicas especializadas en un área del conocimiento, vinculada con el perfil productivo de la zona en la que se localicen a futuro. Se mantuvo un modelo universitario autónomo y colegiado de tipo corporativo, pero agregando otras representaciones, en este caso externas, como trabajadores y empresarios. Mostró una diferenciación no solo institucional, sino incluso de la tipología organizacional y con una focalización en el interior del país.

En el sector privado, las Universidades ofrecen cursos de nivel terciario sin regulación, pero no se permite fácilmente su articulación o reconocimiento con el sector universitario. La matrícula terciaria tecnológica resulta escasa, y su dominancia se da en el área de formación docente que aún se mantiene en este nivel.

Venezuela

Desde 1971 se produjo la diferenciación universitaria y la formación tecnológica no universitaria terciaria gracias al reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios, aspectos asociados a múltiples causas externas e internas con el cambio del perfil productivo y la expansión de las demandas de acceso. Se crearon 601 colegios e institutos universitarios entre 1975 y el 2004, públicos y privados, y además en varios campos (Tovar, 2005). Expandieron el título de Técnico Superior Universitario, teniendo un bajo índice de egresados; sin sistemas de evaluación, se conformaron como de carácter terminal. Si al inicio poseyeron dominancia pública, luego tuvieron una fuerte matrícula privada. Antes de la década de los 70 sólo existían universidades, la cuales crecieron entre 1980 y el 2000 de 5 a 21 las privadas, y de 14 a 19 las públicas.

En la última década se produjo una masiva política de universitarización de los estudios técnicos terciarios mediante la transformación de los 29 Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y Colegios Universitarios (CU) en Universidades Politécnicas Territoriales (UPT). Según la Gaceta Oficial Extraordinaria No. 5.987:

Las Universidades Politécnicas Territoriales (UPT) desarrollarán proyectos y programas académicos de formación, creación intelectual, desarrollo tecnológico, innovación, asesoría y vinculación social en todo el Estado, mediante la articulación con la Misión Sucre y demás instituciones universitarias, respondiendo a los requerimientos del desarrollo territorial integral y en correspondencia con las necesidades planteadas por el Poder Popular.

La característica de “politécnica” se refiere a un nivel universitario que desarrolla y ofrece programas en múltiples disciplinas y niveles (técnicos, ingenieros y licenciados), cubriendo todo el abanico de necesidades de la formación profesional de un territorio específico, con más articulación al trabajo y a la comunidad. Las UPT están asociadas al modelo político nacional y a la articulación con las Empresas de Propiedad Socialistas Universitarias (EPSU), que buscan instituir los lineamientos de producción socialista a la enseñanza y al trabajo integrado. La creación de las UPT busca mejorar y complementar la gestión del modelo de municipalización de la educación universitaria que ha impulsado el gobierno, y cada una de las UPT se hizo cargo de los programas preexistentes de las Aldeas Universitarias o de las Misiones Sucre de la región. La municipalización y el fortalecimiento de las Universidades Regionales se articulan a estas figuras universitarias tecnológicas.

Aunque se insertan en el cuerpo normativo de la Ley de Universidades, como universidades experimentales, constituyen un nuevo subsistema universitario específico por sus características uniformes, y por ser un nivel de continuación de los que egresaron de las carreras de Técnicos Superiores Universitarios (TSU), del mismo modo que están más articuladas al gobierno por su menor autonomía y su alta dependencia del Poder Ejecutivo, con lo cual mantienen una creciente homogeneidad en sus funciones y cometidos, al grado de que se conforman como un brazo educativo y territorial del proyecto político nacional.

Las características del nuevo paradigma universitario tecnológico

El sistema universitario latinoamericano se ha caracterizado por un conjunto articulado de dualidades (público-privado; universitario-no universitario; autónomo-no autónomo; ciudad-región; presencial-a distancia) que han condicionado y determinado su desarrollo. En lo concerniente a lo tecnológico, la dualidad refiere una formación ingenieril de elite en el nivel (5A), bajo la clasificación de la UNESCO, y una formación técnica no universitaria en el nivel (5B). Esta separación entre una formación universitaria centrada en un abordaje en lo teórico y una formación tecnológica focalizada en un aprendizaje práctico, no sólo remite a una diferenciación epistemológica y educativa, sino a otra social y técnica de los mercados de trabajo. Tal separación, con raíz en la educación colonial entre los caballeros y los vasallos, entre los señores y los trabajadores, entre los obreros y los artesanos, continúa y, a pesar de los cambios, ha alimentado amplias desigualdades educativas, de calidad, de pertinencia, de acceso y de egreso; ha marcado y diferenciado los aparatos productivos, en tanto que éstos han nutrido los desarrollos económicos diferenciados a escala global.

También estas dualidades han promovido diferencias espaciales, dadas por una dominancia de las ofertas profesionales (5A) en las capitales donde están asentados los aparatos educativos así como de la gestión de los Estados, y las ofertas (5B) que tienden a poseer una mayor demanda en las regiones. Tal dualidad separa al "profesional" del sector de formación técnico, caracterizado éste mediante múltiples nombres como "paraprofesional", "terciario", "no universitario", "técnico", "tecnólogo" o "parauniversitario", con igual sentido en los distintos países, que corresponde a estudios de dos o tres años más, orientados a la práctica, terminal y con un enfoque por competencias.

Tales fronteras, sin embargo, parecen estarse difuminando en los últimos años por diversos motivos y están impulsando la reconfiguración de los sistemas universitarios. Es una transformación con múltiples impulsores, entre los cuales destacan: la expansión del enfoque por competencias en las carreras también de tipo profesionales; el proceso de Bolonia que ha promovido la reducción de los tiempos de estudio de las carreras universitarias y una mayor flexibilización de los recorridos con mayor movilidad; el cambio de los paradigmas de la enseñanza por una orientación centrada en el estudiante y el método con un aprendizaje más práctico y menos teórico; y la transformación de los campos del conocimiento, atento éste a mayores enfoques interdisciplinarios, a su alta renovación y obsolescencia y a la expansión y complejización de los conocimientos técnicos. También destaca la mayor competencia entre los profesionales por el trabajo y la demanda de una mayor articulación de la educación al mundo del trabajo y del mercado, con salidas intermedias que han desestructurado los enfoques tradicionales de conocimientos teóricos en los inicios de las carreras y conocimientos aplicados, sobre todo en los años finales de los currículos de las carreras universitarias. Todo ello ha determinado que la tradicional distinción entre las ofertas académicas universitarias y las ofertas técnicas de nivel terciario haya comenzado a perder tanto su sustentación conceptual como su estructuración práctica.

Esta cuestión se da en todos los países de la región, impulsada por una expansión y una transformación de todos los sectores, con la apertura y las nuevas tecnologías que han replanteado la superación del viejo paradigma diferenciado por el cual la formación técnica se realizaba en el nivel secundario. Ello llevó a la transformación de las escuelas de oficios y a la creación de instituciones terciarias (5B), en tanto que la formación profesional se realizaba en el nivel (5A). La situación actualmente está cambiando hacia un sistema de educación superior tecnológico, que eleva los niveles terciarios para conformarse como de nivel universitario, o que crea articulaciones más sólidas entre el terciario tecnológico y el nivel universitario (estableciendo estándares y regulaciones, por ejemplo, o instituyendo acuerdos entre ambos, o creando figuras intermedias), o que directamente deriva en la creación de universidades tecnológicas y politécnicas.

La expansión de estas universidades tiende a promover un modelo curricular, educativo y de articulación al entorno diferenciado, con mayor pertinencia al mercado y una mayor regionalización al colocarse cerca de los centros de producción. Este desarrollo se sostiene dentro de una mayor descentralización institucional y de gestión, que lleva a estas universidades a acercarse al segundo y el tercer niveles de los países, al aproximarse a

los estados, departamentos, provincias o regiones, y que, por ende, a la vez promueven una mayor regionalización de la educación superior. Ello a su vez facilita un cambio en su pertinencia y una articulación al mercado, inclusive conteniendo la participación de otros actores sociales en la gestión, bien sea mediante la participación de empresarios a través de organismos como Consejos Directivos, Comisiones de Pertinencia, de Vinculación, de Articulación, etc., con miras de proponer la creación o la modificación de carreras, y cuya función es garantizar la pertinencia, la actualización curricular y el establecimiento obligatorio de las pasantías y prácticas en las empresas o en laboratorios actualizados en las instituciones.

La formación tecnológica estructuralmente está más cerca del mercado, el cual se constituye en el parámetro de la construcción de su currículo e impone un enfoque por competencias tanto genéricas como específicas. Dependiendo del área, incluye fronteras de lo tecnológico con un alto peso de las competencias instrumentales y actitudinales, por lo que el subsistema tecnológico tiende a soportarse en un modelo educativo flexible y polivalente para ofertar mejor calidad y pertinencia. Las asignaturas se componen de claros componentes delimitados —sean de enseñanza teórica, de trabajo colaborativo dirigido al análisis y la solución de problemas teórico-prácticos, de enseñanza aplicada de métodos instrumentales—, estableciendo los tiempos educativos de cada uno de ellos. La enseñanza articulada de teoría-práctica no se realiza sólo en el aula y el laboratorio, sino que está asociada a las pasantías y prácticas laborales obligatorias. Anteriormente se caracterizaba por ciclos cortos de formación, y hoy se tiende no sólo a carreras largas más arduas, con posgrados, sino a enfoques interdisciplinarios tales como la mecatrónica, las ingenierías médicas, las informáticas administrativas y sociales, las informáticas médicas, la biología informática, y muchos otros desarrollos integrados de la informática, la salud, la ingeniería, el derecho o la economía aplicados a campos específicos cada vez más complejos, sistémicos, tecnológicos e interdisciplinarios. Es una concepción curricular distinta a la concepción universalista de las universidades, y por ello se plantean las dificultades de la articulación (Tovar, 2005).

Bajo este modelo, las instituciones son más pequeñas y con sistemas de aseguramiento de la calidad centrados en los resultados, que imponen mayor pertinencia, mayor control de aseguramiento de la calidad y mayor vinculación estructural permanente con el sector productivo como principio rector de la gestión y de la enseñanza. Tal modelo asociado a la pertinencia tiende a su vez a permitir mayor empleabilidad.

Conclusiones

La génesis de un subsistema tecnológico universitario a escala latinoamericana

La formación superior de nivel tecnológico en América Latina está teniendo un proceso de expansión y de universitarización con muy diversas expresiones; es un proceso múltiple. En los últimos años, en toda la región, asistimos a la universitarización de la formación profesional mediante la transformación de instituciones terciarias en universidades tecnológicas, a la creación de nuevas universidades tecnológicas fundamentalmente públicas —aunque también privadas—, a la fragmentación de las áreas tecnológicas de las universidades profesionales y a la creación de articulaciones entre las instituciones tecnológicas terciarias y las universidades.

Se carece de un modelo único, como resultado de las complejidades de la diferenciación y de las características que cada país asume en la evolución de la formación técnica y en la resolución de las tensiones a la ruptura de la tradicional jerarquización universitaria, que posicionaba a la formación profesional por encima de la formación técnica y tecnológica. Sin embargo, el presente artículo muestra que la expansión institucional es más importante que la transformación o universitarización del sector terciario, exponiendo con ello la dificultad de las reformas en las instituciones y su rápida respuesta a los cambios en el mundo del trabajo. La figura de las nuevas universidades tecnológicas parece ser más eficaz, desde el sector político, como modalidad de universitarización de la formación tecnológica.

Es éste un fenómeno a escala de toda América Latina de universitarización de la formación tecnológica con diferenciados desarrollos y matices nacionales. Es, al tiempo, un proceso que impulsa mayores niveles de regionalización universitaria, que aumenta las tipologías universitarias e impulsa nuevas configuraciones más diferenciadas de los sistemas universitarios. Esta universitarización de la formación técnica ha tenido un escaso desarrollo en el sector privado, mientras la investigación observa un nuevo impulso de política pública en la oferta, fundamentalmente, a través de la creación de nuevas universidades, y ello se produce a pesar del peso mayor del sector privado en la formación técnica. Las diferenciaciones y especificidades de este proceso están asociadas al perfil productivo de sus países y a las características de sus sistemas productivos —dados por los desarrollos de tecnologías agropecuaria, industrial, marítima, de pesca, forestal, informática, petrolera, etcétera—, pero también lo están especial-

mente a las dinámicas políticas y a las fuerzas regionales; es de destacar las fuerzas de las resistencias a la flexibilización de los sistemas y sus propias características. Sin embargo, las diversas expresiones en los países permiten sostener el carácter regional del proceso, más allá de sus intensidades y especificidades.⁸

Estas diferenciación y universalización tecnológicas al interior de los sistemas universitarios, por la dimensión y especificidades que están adquiriendo, y con especial intensidad en países como México, Brasil y Venezuela, permiten sostener la hipótesis de la lenta conformación de un subsistema propio tecnológico —y no la mera creación de algunas instituciones—, atento a la nueva complejidad productiva, tecnológica y regional de los procesos de trabajo y de la oferta educativa, así como a la irrupción de nuevos paradigmas emergentes sobre los sistemas universitarios. Los politécnicos, las universidades tecnológicas, los institutos tecnológicos, así como las propias facultades y los diversos institutos terciarios tecnológicos, han conformado este nuevo sistema complejo y diferenciado.

Hay que reconocer aquí además cambios curriculares y de pertinencia asociados a las demandas por una mayor articulación de parte de estos sistemas de formación a las demandas de las empresas, en el contexto del rápido cambio de los conocimientos, las tecnologías y los mercados de trabajo. Es lógico, sin duda, concebir que —al tiempo que las estructuras productivas se localizan en las regiones— los sistemas de formación también se regionalizan y se acercan a los núcleos productivos, lo cual a la vez promueve cambios en los modelos educativos, con mayores componentes de aprendizaje práctico, un mayor enfoque por competencias, una mayor descentralización como forma de regionalización y un cambio en los ejes de la gestión. Aunque todavía es marginal, se aprecia también el desarrollo de la educación tecnológica a distancia, como en el caso de Brasil, y los desarrollos institucionales dentro de este nuevo subsistema, orientados a la investigación y el posgrado. La formación tecnológica universitaria deja de tener sólo un perfil docente y comienza a incluir, en algunas instituciones, la investigación aplicada y la innovación —en general, carentes tradicionalmente en la región—, y que se expresan en la figura de las universidades politécnicas.

⁸ Algunos casos de países, que no hemos analizado —como, por ejemplo, El Salvador—, muestran también la creación, en los últimos años, de 4 instituciones terciarias técnicas públicas (3 bajo el nombre de Megatec y el Instituto Tecnológico Centroamericano), las cuales ofertan carreras de técnicos de 2 años, pero que permiten su articulación con las carreras de tecnólogos que ofrecen, sobre todo, las universidades privadas y especialmente la Universidad Tecnológica de El Salvador.

El aumento de las instituciones públicas tecnológicas y politécnicas en toda la región es una de las expresiones más nítidas, y se constituyen en uno de los pilares de esta mayor diferenciación, lo cual permite, a la vez, una mayor democratización de los niveles de acceso y de cobertura a nivel nacional. Por ende, tiende a impulsar, también, mayores equilibrios de las regiones en la cobertura, con más pertinencia, con perfiles pedagógicos y curriculares asociados a un aprendizaje práctico, con mayor uso de laboratorios, con cambios en los paradigmas tradicionales de la gestión y el egreso, así como mayores complejidad y diferenciación de los sistemas de educación superior de la región.

Referencias

- Altbach, Phillip & McGill, Patti (2007). *Higher Education in the New Century. Global Challenges and innovative ideas*. Boston: College.
- Álvarez, María Cristina y Dávila, Mabel (2005). La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en Argentina, en Sigal, Víctor y Dávila, Mabel (coords). *La educación superior no universitaria argentina*. Universidad de Belgrado. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arenas Basurto, Jorge. *Las universidades tecnológicas mexicanas y los claroscuros de su financiamiento público-privado*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at10/PRE1178989805.pdf> (Revisión: 11/09/2014)
- Casali, Carlos (2010). Educación, trabajo, cultura técnica a integración social en los debates parlamentarios de la Ley 13.229 (creación de la Universidad Obrera Nacional), en Toribio, Daniel (compilador) (2010). *La Universidad en la Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanus
- Castells, Manuel (2001), *La Galaxia internet*. Barcelona: Areté,
- CINDA (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago: CINDA
- Coriat, Benjamín (2000). *El Taller y el Robot: Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la Electrónica*. México: Siglo XXI.
- Cortelazzo, Ángel Luis (2012), *Natureza dos cursos superiores de tecnologia. en Belluci Almeida, Ivanette y dos Santos, Sueli Soares, Educacao Tecnológica. reflexiones, teorías y prácticas*. SP: Paco Editorial
- de la Garza Vizcaya, Eduardo (2002). Las universidades politécnicas. Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México. *Revista de Educación Superior* N° 126 de Souza.
- Didou, Sylvie (2002). Las políticas de educación superior en los institutos tecnológicos federales: una reforma inconclusa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, N° 14.
- Dussel, Ines y Pineau, Pablo (1995). De cuando la clase obrera entro al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo, en Puigross, Adriana (direc-

- tora). *Historia de la educación argentina*. vi. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 - 1955), Galerna, Buenos Aires. http://www.ispel3.edu.ar/_paginas/biblioteca/materiales/educ_f_sica/maccari_4to_1.pdf
- Fiala, Diane (2012) A educacao profissional e tecnológica e os espaços de dialogo interinstitucional na America Latina: a contribuicia da rede de instituicoes de Cinterfor/OIT, en Belluci Almeida, Ivanette y dos Santos, Sueli Soares, *Educacao Tecnologica. reflexiones, teorias y pràcticas*. SP:Paco Editorial González, Humberto (2006), Instituciones de educación superior "no universitaria", en IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*. IESALC, Caracas
- Gómez Campo, Víctor Manuel (2003): ¿Educación tecnológica o formación profesional? El caso de Colombia. *Revista de Educación Superior*, N° 126
- Hoper (2014). *Análise setorial do Ensino Superior Privado*. BRASIL/2014. Hoper, PR Instituto de Estadística. UIS-UNESCO.
- Jacinto, Claudia (Coordinadora) (2013). *Incluir a los jóvenes. Retos para la educación técnica en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIE. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones/incluir-los-j-venes-retos-para-la-educaci-n-terciaria-t-cnica-en-am-rica-latina> (Revisión 04/02/2014) Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2013). *Informe Estadístico 2013*. MEC. Montevideo.
- Mujica, José (2015). Entrevista al presidente. Montevideo, *Semanario Búsqueda*, N° 1805.
- Napoli, Fernando (2005). *Política Educativa y organización académica en el periodo fundacional de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)*. Buenos Aires: Editorial CEIT
- Ocampo, Gabriela (on line). (2013). Innovaciones trascendentes producidas en la Educación Superior Argentina durante el período 1846-1955. *Revista Debate Universitario*, Vol. 2, N° 3, pp. 57-77, Buenos Aires, CAFE-UAI. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/3003> (Revisión: 14/11/2014)
- Rasetti, Carlos Pérez (2005). Los colegios universitarios. Su viabilidad como instrumentos de transformación de la educación superior, en Sigal, Víctor y Dávila, Mabel (coords). *La educación superior no universitaria argentina*. Universidad de Belgrado. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Reich, Robert (1993). *El trabajo de las naciones*. Vergara, México
- República Dominicana. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2012) Santo Domingo: MESCYT
- Rojas, Mara Leticia (2012). Educación Superior en Argentina: ¿Un sistema fuera de control? *Revista de la Educación Superior*, Vol. xli (1), No. 161 (2012), pp. 93 -114
- Ruiz-Larraguivel, Estela (2007). Una aproximación a los sustentos de una política de reforma en la educación superior: El caso de las Universidades Tecnológicas. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 36, N° 144
- Ruiz-Larraguivel, Estela (2009). Los técnicos superiores universitarios. Diferenciación educativa, estratificación social y segmentación del trabajo. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 71, N° 3.

- Ruiz-Larraguivel, Estela (2009b). La construcción de una nueva ocupación. Los técnicos con escolaridad superior del Sistema de Universidades Tecnológicas, en Ruiz-Larraguivel, Estela (coordinadora) (2009), *Diferenciación de la educación superior: sus relaciones con el mundo del trabajo*. México: IISUE
- Ruiz-Larraguivel, Estela (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista de Investigación en Educación Superior* (RIES), Vol. 11, N° 3.
- SEMESP (2014). *Mapa do Ensino Superior do Estado de São Paulo*. SP: SEMESP,
- Sigal, Victor y Dávila, Mabel (coordinadores) (2005). *La educación no universitaria argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Silva, Marisol (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. México: ANUIES.
- Tapscot, Don (2007). *Kikimonics*. Barcelona: Planeta
- Toffler, Alvin (1990). *El poder del cambio*. Barcelona: Plaza & Janes
- Tovar, Henry (2005). *Los institutos y colegios universitarios en el contexto de la educación superior venezolana*. Caracas, IESALC-UNESCO
- Vargas Leyva, Ruth (2003) La educación superior tecnológica. *Revista de Educación Superior*, N° 126

ARTÍCULO

El Circuito de Educación Precaria en México: una imagen del 2010 *

Miguel Ángel Casillas**, Juan Carlos Ortega***, Verónica Ortiz****

* Título en inglés: The circuit of precarious education in Mexico: a view from 2010.

** Doctor en sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales, investigador asociado al Cuerpo Académico Inteligencia artificial e innovación educativa del IIE-UV. Correo electrónico: mcasillas@uv.mx

*** Doctor en investigación educativa por la Universidad Veracruzana, investigador asociado al Cuerpo Académico Inteligencia artificial e innovación educativa del IIE-UV. Correo electrónico: juaortega@uv.mx

**** Maestra en Investigación educativa por la Universidad Veracruzana, académica asociada al Cuerpo Académico Inteligencia artificial e innovación educativa del IIE-UV. Correo electrónico: veortiz@uv.mx

Recibido el 21 de noviembre del 2014; aprobado el 05 de marzo del 2015

PALABRAS CLAVE

Circuito de Educación
Precaria/Educación
Superior/Indicadores de
calidad/Desigualdad social

Resumen

Se presentan los resultados encontrados a partir de una propuesta de sistematización de diversos indicadores que permiten hacer visibles las condiciones en las que operan las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, lo cual nos permite dibujar un panorama nacional. Enmarcamos este panorama de la educación superior bajo el concepto de Circuito de Educación Precaria.

Intentamos hacer evidente la doble lógica del crecimiento en la oferta de educación superior sin calidad: por un lado, el sector público ofrece educación como parte de una lógica de intercambio político demagógico, y por el otro, el privado ha incrementado su oferta educativa como negocio.

KEYWORDS

Circuit of Precarious
Education/Education/
Higher Education/Quality
indicators/Social inequality

Abstract

Through the systematization of various indicators, we reveal the conditions under which higher education institutions in Mexico operate, while creating an overall picture of the quality of these institutions on a national scale. In framing the country's higher education landscape, we employ the concept of Circuit of Precarious Education.

We seek to reveal the double logic behind the current model of higher education growth without quality: on the one hand, the public sector provides education as part of a logic of demagogic political exchange; on the other, the private sector has increased its educational offerings in search of new sources of business revenue.

Si bien es cierto que no puede hacerse una equivalencia exacta entre la duración de la escolaridad y la calidad de la formación adquirida, es indiscutible que la magnitud de la expulsión precoz es tan alta, que pone en riesgo las posibilidades de la mitad de la población del país en el siglo XXI de participar en el desarrollo productivo y la transformación democrática de la sociedad. La subeducación puede actuar como factor co-causal y como justificación darwiniana de la marginalidad global. Ningún proyecto de nación, elementalmente justo, puede aceptar una situación de esta naturaleza; sólo quienes suponen que la modernización es por necesidad excluyente pueden permanecer tranquilos.

Olac Fuentes, *El acceso a la escolaridad en México, 1982-1988*. Cuadernos Políticos N° 58, ERA, México, 1989.

Introducción

Hace unos años, el profesor Olac Fuentes Molinar acuñó el término de Circuito de Educación Precaria (Espinosa, 2007; Vera, 2012) para referirse al segmento de la educación nacional que no cumple con las condiciones mínimas de operación, que permitan ofrecer un servicio educativo de alta calidad. La expresión de Olac Fuentes nos obliga a poner énfasis en la calidad de los servicios educativos y a reconocer que no basta con ampliar la cobertura para cumplir con el mandato constitucional. Se trata claramente de un problema de equidad, pues aunque formalmente se puede tener acceso a una escuela, no todas tienen la misma calidad ni ofrecen los mismos resultados en términos del aprendizaje de los estudiantes y de su experiencia escolar.

Cobertura y calidad son elementos complementarios de una ecuación exitosa y productiva. En nuestro país, históricamente se ha dado prioridad a la cobertura y sólo hasta tiempos recientes se han formulado con claridad los problemas asociados a la calidad. Durante años, la preponderancia en el discurso público fue la ampliación de la cobertura, bajo el ingenuo supuesto de que el acceso a la escuela era la cuestión fundamental y había que

ofrecer los servicios educativos a todos los mexicanos sin distinción. Hoy es claro que el simple acceso es insuficiente si lo que ocurre en las aulas no es relevante ni para los individuos ni para la sociedad en la que éstos deben incorporarse.

El tema de la calidad de la educación ha emergido en la agenda pública y cada vez cobra mayor relevancia. Con el fin de evaluar la calidad en la educación de los niveles preescolar, primaria, secundaria y media superior surgió el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), organismo al cual recientemente se le ha dotado de autonomía. En lo que respecta a la educación superior, encontramos otros organismos que se encargan de evaluar la calidad, desde los insumos a los resultados, y de los factores internos a los externos; se mide la calidad de los profesores (PROMEP, SNI), de las instituciones (ANUIES, FIMPES, CUMEX), de los programas educativos (RVOE, CIEES, COPAES, CONACYT, CENEVAL) y de los egresados (CENEVAL-EGEL). En resumen, hay cada vez más agencias encargadas de medir la calidad de la educación, e incluso los medios, los partidos políticos y las asociaciones civiles ("Mexicanos primero" y *rankings* de diversos medios impresos, por ejemplo) también participan del debate público sobre este tema.

La medición de calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) ha estado asociada a la evaluación. En México, en 1978 se expidió la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la cual estableció la obligación del Estado de fomentar la evaluación del desarrollo de la educación superior. En 1989 se instaló la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), que impulsó tres estrategias de evaluación que persisten hasta el día de hoy: la autoevaluación, la evaluación del sistema y los subsistemas a cargo de especialistas e instancias creadas ex profeso, y la evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones mediante el mecanismo de evaluación por pares.

Alrededor del impulso de valorar la calidad de la educación superior hay una importante discusión sobre la necesidad de contar con indicadores que atiendan las diversas dimensiones del proceso educativo. Estas dimensiones comprenden aspectos relacionados con los insumos con los que se cuenta, con los procesos llevados a cabo en las escuelas y con los resultados obtenidos; para estimar estas dimensiones, se han propuesto diversas variables: tipo de enseñanza, documentación de los programas educativos, número y monto de las becas otorgadas a los estudiantes, grados académicos que tiene el profesorado, infraestructura y equipamiento, número de estudiantes, servicios a la comunidad que ofrecen las escuelas, intercambio de conocimientos, movilidad de estudiantes y profesores, uso de las Tecno-

logías de la Información y Comunicación (TIC), número y tipo de proyectos de investigación desarrollados, opinión de los empleadores, resultados en exámenes de egreso, número de egresados, entre otros (Canales, 2010; COPAES, 2012; INEE, 2007, 2008; Santiago, P. *et al.*, 2008; Tünnermann Bernheim, s/f).

Es importante tener elementos para reconocer la calidad de las instituciones, pues para los estudiantes, para sus familias y, en general, para la sociedad toda, las experiencias escolares y las consecuencias sociales que resulten de una formación deficiente o insuficiente son trascendentales. Las diferencias en la calidad de las instituciones contribuyen a la profundización de las diferencias sociales: unos estudiantes tienen acceso a buenas escuelas y otros muchos – niños y jóvenes – o no tienen acceso a la escuela, o sólo pueden acceder a una oferta de mala calidad.

En la sociología de la educación hay un largo debate sobre las diferencias escolares que se explican por las diferencias sociales; desmitificando el discurso de la escuela como el espacio de la igualdad de oportunidades, Bourdieu y Passeron (1996), Baudelot y Establet (1994), Bowles y Gintis (1988), hicieron visible el papel que la escuela juega en la reproducción de las desigualdades sociales. Francois Dubet (2005) ha insistido en observar las experiencias escolares y advertir que la escuela es el lugar de una competencia despiadada entre desiguales que profundiza las diferencias sociales.

En México, en algún momento, era nítido este papel: cuando la oferta era muy reducida y por cuestiones de acceso unos mexicanos tenían mayores posibilidades que otros para desarrollar una larga escolaridad. Sin embargo, conforme ha avanzado la universalización de la educación básica y se amplía la cobertura en el bachillerato y en la educación superior, pareciera que cada vez más niños y jóvenes tienen las mismas oportunidades. El problema se plantea ahora en otros términos, pues hay unos estudiantes que participan en escuelas que cumplen bien su cometido, y otros están sentenciados a recurrir a escuelas de muy dudosa calidad, que no les forman suficientemente para continuar estudiando ni para incorporarse al mercado y a la vida social de manera productiva, condenándolos a empleos precarios y mal remunerados.

No se trata tampoco de ignorar el mérito y el esfuerzo individual; como profesores universitarios, somos testigos y hemos demostrado (Casillas Alvarado *et al.*, 2012; Chain Revuelta y Jácome Ávila, 2007; Molina Roldán *et al.*, 2012; Casillas, M. A., Chain, R., & Jácome, N., 2007) que jóvenes de muy diversos orígenes sociales acceden a la educación superior, tienen buenos

desempeños y terminan con éxito sus estudios; en el caso de los estudiantes originarios de estratos sociales pobres y marginales, se trata de excepciones y de jóvenes muy notables. Pero por mayor que sea el entusiasmo y la dedicación, hay experiencias de socialización que son irremplazables (utilizar una biblioteca, realizar ejercicios en un laboratorio, practicar un deporte en una cancha reglamentaria, tener profesores de alta calidad, contar con un centro de cómputo, entre otras) y no todas las escuelas las ofrecen.

Siempre ha sido difícil medir la calidad de las instituciones educativas, pues hay diferentes criterios y referentes, así como límites de la información que no permiten reconocerla. Aquí proponemos un conjunto de criterios que son reconocibles desde las fuentes oficiales publicadas por la Secretaría de Educación Pública, y para el caso de la educación superior desde la fuente de información oficial que es la Estadística 911. Los criterios que incorporamos para distinguir las diferentes calidades de las instituciones son bastante generales y arbitrarios (como siempre sucede en toda clasificación), pero tienen la virtud de ser enunciados con claridad, de tener una fuente de información oficial de carácter casi universal para el sistema de educación mexicano y susceptible de ser reproducible año con año.

Nos proponemos hacer un estudio de la situación imperante en 2010, a semejanza de una “foto”, a partir del contraste entre las entidades federativas de la República Mexicana. Nos hemos impuesto este límite temporal por dos motivos: primero, la disponibilidad de las bases de datos de la Estadística 911 que para la fecha del estudio era la más actualizada; y segundo, la información censal disponible que corresponde precisamente a 2010. Muchas ideas –y parte de la información– derivan de la tesis de doctorado “Procesos e instrumentos de recolección de información de las Instituciones de Educación Superior” de Juan Carlos Ortega Guerrero, quien ha podido construir un sistema de consulta para la Estadística 911 de nivel superior, herramienta que nos ha permitido realizar el análisis de la información.

Se trata de tener una idea aproximada del tamaño del Circuito de Educación Precaria en todos los niveles educativos, para advertir que las desigualdades educativas afectan a todos los estados, aunque no de la misma manera. Nos interesa poner el foco en el circuito de educación precaria, pues la oferta del servicio sin calidad desvirtúa el sentido mismo de aprender, de formarse y de obtener un certificado que poco vale, tanto en términos prácticos como simbólicos.

El Circuito de Educación Precaria

El Circuito de Educación Precaria está constituido por un conjunto de instituciones educativas que no cumplen con suficientes condiciones y criterios de operación de calidad. En ellas, los resultados en la experiencia escolar (el grado y la densidad de los aprendizajes, el valor real y simbólico de los certificados) son inferiores a los del promedio, pues colocan a sus egresados en situación de desventaja frente a los egresados de instituciones de calidad reconocida, inhiben sus posibilidades para dar continuidad a sus estudios y para incorporarse con buenas condiciones al mercado de trabajo.

El Circuito de Educación Precaria es resultado de una clasificación que hemos elaborado de modo arbitrario, con base en la delimitación inicial del profesor Olac Fuentes para el caso de la educación básica y media superior, y a partir de una propuesta nuestra para el caso de la educación superior. Se trata siempre de una construcción artificial que proponemos sobre la base del conocimiento del sistema educativo mexicano que, a su vez, pone de relieve la ausencia de ciertas condiciones que consideramos básicas: tener un edificio propio diseñado como área escolar, con espacio suficiente para albergar al estudiantado; contar con elementos como biblioteca, centro de cómputo, laboratorio, talleres y lugares para practicar deportes; poseer suficiente número de profesores calificados, con grados de habilitación básicos, con habilidades y destrezas para enseñar. Pensamos en instituciones que ofrecen educación, pero que no pueden garantizar un estándar mínimo de calidad.

Para el caso del preescolar, colocamos como parte del Circuito de Educación Precaria a las modalidades comunitarias e indígenas. Desafortunadamente no tenemos indicadores precisos para diferenciar la calidad dentro de los sectores público y privado, ni acceso a las fuentes de información suficientes para hacerla visible, pero sabemos que muchas escuelas públicas y privadas son espacios improvisados con profesores poco calificados. A nivel de la primaria, incluimos en el circuito de educación precaria el sistema de cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y a las escuelas que comprenden la educación indígena.

En el mismo caso que el preescolar, sabemos que en el sector privado hay muchas diferencias; lo cierto es que como no tenemos un sistema de indicadores confiable, no hemos podido reconocerlas. En ambos niveles hemos colocado los cursos comunitarios, pues son ofrecidos en instalaciones con muy pocos recursos y condiciones, con profesores muy jóvenes que no cuentan con la preparación indispensable para ejercer una docencia de

calidad (muchos son estudiantes de bachillerato o de educación superior que trabajan a cambio de una beca para continuar sus estudios) y que ofrecen los servicios educativos en comunidades marginales y pobres. Muchos de estos cursos son ofrecidos en escuelas unitarias (un solo profesor para todos los grados escolares) sostenidas por las propias comunidades.

A nivel de la secundaria incorporamos al Circuito de Educación Precaria a las telesecundarias y a las secundarias comunitarias, que a diferencia de las secundarias generales, por ejemplo, tienen un solo profesor para todas las materias, ofrecen sus cursos pregrabados en un monitor de televisión (que muchas veces no funciona), e igualmente trabajan con guías y exámenes estandarizados, ineludibles y rígidos. Hay muchas telesecundarias y secundarias comunitarias de carácter unitario o con un número reducido de docentes que deben atender todas las materias de todos los grados escolares. Muchos de sus profesores tienen buenos niveles de habilitación, pero las condiciones del trabajo son tan precarias y los estudiantes provienen de ambientes sociales tan marginales, que sus esfuerzos tienen escasos resultados.

No se incluyó en este Circuito el subsistema para trabajadores porque, según algunos indicadores – como el perfil laboral de los docentes (Carrera magisterial/titulación) y la proporción de estudiantes con respecto a la de los profesores –, se encontraba con niveles altos o similares a los de las secundarias generales.

Caso semejante es el de la educación media superior, donde hemos incluido a los telebachilleratos, pues comparten las carencias estructurales de la telesecundaria. No se consideró el subsistema de bachilleratos tecnológicos porque, en promedio, sus alumnos califican bien en los exámenes de admisión, según nuestra experiencia de investigación en la Universidad Veracruzana (Chain Revuelta, Ragueb, 1995; Chain Revuelta, Ragueb y Jácome Ávila, 2007; Chain Revuelta, Ragueb *et al.*, 2010).

Criterios igualmente rigurosos deberían aplicarse en cada uno de los niveles educativos a las instituciones privadas, pues a todas luces es evidente que hay instituciones de buena calidad que cumplen responsablemente con el cometido de educar a los niños y jóvenes, pero también proliferan otras de muy dudosa calidad. No tenemos desafortunadamente los recursos para llevar a cabo esta diferenciación, salvo en el sistema de educación superior, donde ponemos en juego una metodología que nos posibilita hacer observables las diferencias en la calidad de las IES públicas y privadas.

Tabla 1
Criterios de delimitación del Circuito de Educación Precaria

Nivel	Escuelas del Circuito de Educación Precaria
Preescolar	Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE)
Indígena	13.6
Nivel	Escuelas del Circuito de Educación Precaria
Primaria	CONAFE
Media superior	Telebachillerato
Superior	Clasificación propia con base en un ejercicio que recupera los datos de la Estadística 911

Fuente: elaboración propia

El Circuito de Educación Precaria en el nivel superior: una propuesta para su delimitación.

Retomando la noción de calidad objetiva de Ronald Barnett (1992) que enfatiza la posibilidad de identificar y cuantificar aspectos del quehacer universitario en todos los niveles del sistema, con base en una metodología común generalmente asociada a la obtención de indicadores, decidimos usar la información disponible en la Estadística 911 –del año 2010– para definir 18 indicadores que nos permiten estimar las condiciones en que operan las IES. Estos indicadores, propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), se asocian a diversas dimensiones de medición de la calidad: generales, diseño pedagógico, provisión de recursos, diseño curricular, operación e internacionalización. Algunos de dichos indicadores penalizan el desempeño de las instituciones, es decir, les restan puntos, en tanto otros los aportan. De este modo, una institución puede obtener, en nuestro esquema, de -5 a 32 puntos, es decir, una amplitud de 38 puntos.

Tabla 2
Descripción de los indicadores

No. de indicador	Variable	Características	Peso	Aspecto que evalúa	Fuente
1	Número de programas acreditados en 2012	Tiene al menos un programa reconocido por el Consejo para la acreditación de la educación superior (COPAES)	1	Acreditación curricular	COPAES
2	Número de proyectos de investigación	Tiene al menos un proyecto de investigación	1	Investigación	Indígena
3	Número de eventos técnicos y científicos	Tiene al menos un proyecto técnico o científico	1	Vinculación	Indígena

No. de indicador	Variable	Características	Peso	Aspecto que evalúa	Fuente
4	Número de eventos artísticos y culturales	Tiene al menos un evento artístico o cultural	1	Vinculación	Indígena
5	Número de libros editados	Tiene al menos un libro editado	2	Infraestructura	Indígena
6	Número de revistas editadas	Tiene al menos una revista editada	1	Vinculación	Indígena
7	Número de estudiantes extranjeros de primer ingreso	Tiene al menos un estudiante extranjero de primer ingreso	1	Internacionalización	Estadística 911
8	Proporción de programas educativos de licenciatura con solicitudes a primer ingreso mayor a los alumnos de primer ingreso	Demanda mayor a la oferta	5	Prestigio	Estadística 911
9	Proporción de programas educativos de licenciatura con solicitudes a primer ingreso menor a los alumnos de primer ingreso	Demanda menor a la oferta	-5	Prestigio	Estadística 911
10	Proporción de programas educativos de licenciatura con solicitudes a primer ingreso igual a los alumnos de primer ingreso	Demanda igual a la oferta	-5	Calidad de la información reportada	Estadística 911
11	Proporción de escuelas construidas respecto al total de escuelas	Instalaciones construidas con fines académicos	5	Infraestructura	Estadística 911
12	Número de talleres y laboratorios en uso	Tiene o no talleres o laboratorios en uso	-1 6 1	Infraestructura	Estadística 911
13	Proporción del personal académico de tiempo completo en modalidad escolarizada respecto al total del personal académico en modalidad escolarizada	Personal académico en la modalidad escolarizada	5	Grado de profesionalización	Estadística 911
14	Proporción del personal académico con doctorado de tiempo completo en modalidad escolarizada respecto al total de personal académico de tiempo completo en modalidad escolarizada	Personal académico con doctorado en la modalidad escolarizada	5	Habilitación de los PTC	Estadística 911
15	Oferta de programas de doctorados en las 8 áreas de conocimiento	Un punto por cada área de conocimiento en la que se tengan doctorados	Máximo 5 puntos	Variación de oferta académica	Estadística 911
16	Proporción de profesores de tiempo completo dando en licenciatura y posgrado respecto a la matrícula de licenciatura y posgrado en modalidad escolarizada	Profesores por alumno	10 con un máximo de 2	Atención a los alumnos	Estadística 911

Continúa...

No. de indicador	Variable	Características	Peso	Aspecto que evalúa	Fuente
17	Proporción de profesores de tiempo completo con doctorado y maestría dando en cualquier nivel en la modalidad escolarizada respecto a la matrícula de cualquier nivel en modalidad escolarizada	Profesores con posgrado por alumno	10 con un máximo de 5	Atención a los alumnos	Estadística 911
18	Pertenencia a la ANUIES	Un punto si es miembro de la ANUIES	5	Acreditación	ANUIES

Fuente: elaboración propia.

Nota: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)

Estimamos que las IES con menos de 9 puntos no tienen las condiciones para ofrecer una educación de calidad, ya que esta puntuación equivale a por lo menos tener un programa educativo acreditado, un proyecto de investigación, una quinta parte de sus programas de licenciatura con más demanda que la oferta; contener al menos una quinta parte de sus edificios construidos originalmente con fines educativos, un taller o laboratorio en uso; poseer al menos la quinta parte de sus profesores de tiempo completo, una quinta parte de su profesores de tiempo completo con grado de doctorado, un profesor de tiempo completo por cada 10 alumnos.

Para comprobar estos indicadores, se hicieron tres pruebas estadísticas: se verificó la distribución para ver si era normal; se correlacionaron los indicadores para determinar si había independencia, y se hizo una prueba ANOVA de un factor con el indicador global de calidad discretizado en tres grupos (Anexo 1). A partir de las pruebas realizadas, hemos observado que los indicadores han sido construidos de forma balanceada; ninguno tiene un peso exagerado, y la distribución que se obtiene sigue una curva normal, con sesgo hacia las IES de poca calidad.

Una mirada general por niveles, en términos de cobertura y calidad

El ejercicio analítico propuesto implica revisar, a nivel de las entidades federativas, dos aspectos: la cobertura bruta y el tamaño del Circuito de Educación Precaria. La cobertura bruta se establece entre la matrícula y la población en edad escolar. El número de estudiantes en este Circuito, por su parte, se cuantifica de acuerdo con los criterios delineados en el apartado anterior.

Preescolar

Cuadro 1
Preescolar

Entidad	Población			Cobertura total	Población en el CEP			Porcentaje de población en el CEP respecto a la inscrita
	Inscrita en preescolar	Fuera de preescolar	En edad escolar		Indígena	Comunitario	Total	
Aguascalientes	47,426	29,164	76,590	61.92%		1,360	1,360	2.87%
Baja California	103,760	80,924	184,684	56.18%	2,716	1,514	4,230	4.08%
Baja California Sur	24,567	14,035	38,602	63.64%		823	823	3.35%
Campeche	33,437	15,337	48,774	68.55%	4,446	1,419	5,865	17.54%
Coahuila	118,669	45,090	163,759	72.47%		2,787	2,787	2.35%
Colima	23,769	13,038	36,807	64.58%		873	873	3.67%
Chiapas	263,898	78,184	342,082	77.14%	79,159	22,440	101,599	38.50%
Chihuahua	124,046	88,107	212,153	58.47%	3,732	4,182	7,914	6.38%
Distrito Federal	308,045	96,747	404,792	76.10%				0.00%
Durango	66,004	36,570	102,574	64.35%	1,562	4,014	5,576	8.45%
Guanajuato	234,520	111,195	345,715	67.84%	343	5,431	5,774	2.46%
Guerrero	181,767	47,282	229,049	79.36%	38,719	6,141	44,860	24.68%
Hidalgo	116,999	45,720	162,719	71.90%	17,256	13,985	31,241	26.70%
Jalisco	311,663	130,485	442,148	70.49%	1,241	6,808	8,049	2.58%
México	575,709	347,369	923,078	62.37%	12,136	6,214	18,350	3.19%
Michoacán	183,598	82,789	266,387	68.92%	12,843	8,951	21,794	11.87%
Morelos	67,353	34,344	101,697	66.23%	1,137	914	2,051	3.05%
Nayarit	45,051	21,087	66,138	68.12%	3,512	2,084	5,596	12.42%
Nuevo León	195,107	68,316	263,423	74.07%		2,781	2,781	1.43%
Oaxaca	180,716	62,531	243,247	74.29%	71,853	3,884	75,737	41.91%
Puebla	268,335	104,720	373,055	71.93%	44,725	7,503	52,228	19.46%
Querétaro	82,054	30,041	112,095	73.20%	2,882	5,637	8,519	10.38%
Quintana Roo	49,557	32,382	81,939	60.48%	3,996	851	4,847	9.78%
San Luis Potosí	127,338	33,165	160,503	79.34%	13,480	6,121	19,601	15.39%

Continúa...

Entidad	Población			Entidad	Población en el CEP			Porcentaje de población en el CEP respecto a la inscrita
	Inscrita en preescolar	Inscrita en preescolar	Inscrita en preescolar		Indígena	Comunitario	Total	
Sinaloa	113,970	49,640	163,610	69.66%	1,045	7,943	8,988	7.89%
Sonora	96,158	64,681	160,839	59.79%	7,177	2,669	9,846	10.24%
Tabasco	112,420	24,876	137,296	81.88%	7,424	4,391	11,815	10.51%
Tamaulipas	117,349	75,604	192,953	60.82%		4,126	4,126	3.52%
Tlaxcala	51,357	23,647	75,004	68.47%	1,541	2,794	4,335	8.44%
Veracruz	262,990	167,569	430,559	61.08%	36,545	14,748	51,293	19.50%
Yucatán	82,859	27,206	110,065	75.28%	19,615	2,159	21,774	26.28%
Zacatecas	70,269	22,289	92,558	75.92%		2,573	2,573	3.66%
Total Nacional	4,640,760	2,104,134	6,744,894	68.80%	389,137	158,120	547,257	11.79%

Fuente: Elaboración propia con base en (SEP, 2011).

Nota: Los datos corresponden a la población escolar del ciclo 2010-2011. Circuito de Educación Precaria (CEP).

La cobertura del preescolar en el sistema de educación nacional casi llega al 70%. A pesar de lo estipulado en la Constitución –que lo supone como un nivel educativo obligatorio para todos los niños–, la cobertura todavía no es universal. Hay estados que superan por mucho la media nacional y están más cerca de la universalización de este nivel educativo, pero si observamos el rezago, entidades como Sonora, Chihuahua y Baja California todavía no tienen ni al 60% de sus niños cursando el preescolar.

Si ponemos atención en la calidad, en promedio, en el país, 12 de cada 100 estudiantes que asisten al preescolar están en instituciones que no aportarán mucho a los niños, pues son de muy baja calidad. Poco más de 500 mil niños están en esta condición. Este promedio nos da un parámetro general, pero cuando vemos la tabla precedente podemos advertir las diferencias regionales. Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Yucatán y Veracruz destacan por su importante número de estudiantes cursando el preescolar en instituciones de dudosa calidad. El problema es grave, pues en Oaxaca el 42% de los estudiantes están en instituciones de esa misma condición. Numéricamente el problema es más grave en Chiapas, pues hay más de 100 mil niños en escuelas con estas características.

Primaria

Cuadro 2
Primaria

Entidad	Población			Cobertura total	Población en el CEP			Porcentaje de población en el CEP respecto a la inscrita
	Inscrita en primaria	Fuera de primaria	En edad escolar		Indígena	Comunitario	Total	
Aguascalientes	160,233	18,459	178,692	89.67%		620	620	0.39%
Baja California	404,354	39,021	443,375	91.20%	9,954	829	10,783	2.67%
Baja California Sur	80,703	7,131	87,834	91.88%		334	334	0.41%
Campeche	107,146	6,689	113,835	94.12%	2,780	986	3,766	3.51%
Coahuila	364,594	20,860	385,454	94.59%		512	512	0.14%
Colima	77,035	8,202	85,237	90.38%		226	226	0.29%
Chiapas	768,271	40,751	809,022	94.96%	238,116	23,996	262,112	34.12%
Chihuahua	442,155	45,642	487,797	90.64%	18,795	2,947	21,742	4.92%
Distrito Federal	942,422	28,111	970,533	97.10%				0.00%
Durango	224,979	21,191	246,170	91.39%	7,908	4,058	11,966	5.32%
Guanajuato	783,997	46,306	830,303	94.42%	1,310	3,789	5,099	0.65%
Guerrero	524,292	25,161	549,453	95.42%	101,592	8,479	110,071	20.99%
Hidalgo	355,784	24,563	380,347	93.54%	41,445	5,015	46,460	13.06%
Jalisco	983,740	45,761	1,029,501	95.56%	6,397	3,258	9,655	0.98%
México	1,953,149	191,818	2,144,967	91.06%	18,806	3,908	22,714	1.16%
Michoacán	566,046	67,017	633,063	89.41%	23,896	6,024	29,920	5.29%
Morelos	225,823	14,251	240,074	94.06%	1,156	751	1,907	0.84%
Nayarit	137,069	14,823	151,892	90.24%	9,547	1,462	11,009	8.03%
Nuevo León	578,884	32,109	610,993	94.74%		694	694	0.12%
Oaxaca	559,186	21,961	581,147	96.22%	143,839	6,977	150,816	26.97%
Puebla	840,575	36,749	877,324	95.81%	73,709	4,076	77,785	9.25%
Querétaro	251,468	12,616	264,084	95.22%	6,476	2,854	9,330	3.71%
Quintana Roo	166,038	17,326	183,364	90.55%	3,959	480	4,439	2.67%
San Luis Potosí	366,551	18,060	384,611	95.30%	22,511	5,527	28,038	7.65%

Continúa...

Entidad	Población			Entidad	Población en el CEP			Porcentaje de población en el CEP respecto a la inscrita
	Inscrita en preescolar	Inscrita en preescolar	Inscrita en preescolar		Indígena	Comunitario	Total	
Sinaloa	351,855	39,033	390,888	90.01%	2,142	4,335	6,477	1.84%
Sonora	344,076	28,342	372,418	92.39%	6,321	484	6,805	1.98%
Tabasco	299,483	19,899	319,382	93.77%	8,033	2,085	10,118	3.38%
Tamaulipas	407,708	34,126	441,834	92.28%		1,757	1,757	0.43%
Tlaxcala	156,839	17,232	174,071	90.10%	2,911	1,153	4,064	2.59%
Veracruz	1,009,869	40,832	1,050,701	96.11%	78,743	11,814	90,557	8.97%
Yucatán	248,939	9,351	258,290	96.38%	13,645	839	14,484	5.82%
Zacatecas	204,562	13,945	218,507	93.62%		1,782	1,782	0.87%
Total Nacional	14,887,825	1,007,339	15,895,164	93.66%	844,081	112,051	956,132	6.42%

Fuente: Elaboración propia con base en (SEP, 2011).

Nota: Los datos corresponden a la población escolar del ciclo 2010-2011. Circuito de Educación Precaria (CEP).

La matrícula nacional de primaria supera los catorce millones de estudiantes, teniendo una cobertura total promedio de casi el 94%. En términos porcentuales se podría creer que México está cerca de universalizar la primaria, pero si vemos los números absolutos todavía hay poco más de un millón de niños en edad escolar que no están incorporados a las escuelas primarias. En términos porcentuales no hay muchas diferencias entre los estados del país; quizá podemos resaltar que Aguascalientes y Michoacán tienen una cobertura abajo del promedio nacional, y que el Distrito Federal se distingue por poseer poco más del 97%. Sin embargo, cuando observamos los números absolutos destaca el Estado de México, donde hay casi 200 mil niños en edad escolar sin cursar la primaria.

Como precisamos antes, en el circuito de educación precaria incluimos a las escuelas indígenas y comunitarias. Respecto a la educación primaria observamos que a nivel nacional el 6.4% de los niños asisten a escuelas de dudosa calidad; sin embargo, este porcentaje representa casi un millón de niños: estamos hablando de casi un millón de niños que cursan la primaria en escuelas muy mal dotadas y con escasos recursos educativos, que no son suficientes para garantizar una experiencia escolar satisfactoria, que comprenda un conjunto de conocimientos y habilidades básicos. Hay un millón de niños condenados a la exclusión social.

En cuanto a calidad, las diferencias son muy fuertes entre las entidades federativas: en Chiapas el 34% de los niños estudian en escuelas de dudosa calidad, el 26% en Oaxaca, el 21% en Guerrero, el 13% de los de Hidalgo. En el extremo contrario se distribuyen las oportunidades de los niños del Distrito Federal, de Nuevo León o Coahuila.

Secundaria

Cuadro 3
Secundaria

Entidad	Población			Cobertura total	Población en el CEP			Porcentaje de población en el CEP respecto a la inscrita
	Inscrita en secundaria	Fuera de secundaria	En edad escolar		Indígena	Comunitario	Total	
Aguascalientes	68,368	6,299	74,667	91.56%	11,040	127	11,167	16.33%
Baja California	170,949	19,586	190,535	89.72%	8,580	162	8,742	5.11%
Baja California Sur	32,555	3,540	36,095	90.19%	2,839		2,839	8.72%
Campeche	43,526	6,360	49,886	87.25%	8,692	468	9,160	21.04%
Coahuila	148,731	13,367	162,098	91.75%	4,300	128	4,428	2.98%
Colima	32,810	4,355	37,165	88.28%	2,907	39	2,946	8.98%
Chiapas	286,965	49,658	336,623	85.25%	128,182	3,970	132,152	46.05%
Chihuahua	177,021	25,881	202,902	87.24%	14,242		14,242	8.05%
Distrito Federal	461,252	-28,558	432,694	106.60%	6,496		6,496	1.41%
Durango	93,819	10,767	104,586	89.70%	18,179	663	18,842	20.08%
Guanajuato	308,479	47,647	356,126	86.62%	113,676	1,026	114,702	37.18%
Guerrero	205,057	28,710	233,767	87.72%	48,467	4,011	52,478	25.59%
Hidalgo	154,709	7,329	162,038	95.48%	56,644	1,527	58,171	37.60%
Jalisco	375,874	62,492	438,366	85.74%	34,581	2,198	36,779	9.78%
México	816,756	85,719	902,475	90.50%	89,556	1,408	90,964	11.14%
Michoacán	233,960	42,088	276,048	84.75%	53,499	1,590	55,089	23.55%
Morelos	96,059	9,144	105,203	91.31%	14,816	145	14,961	15.57%
Nayarit	58,449	6,044	64,493	90.63%	11,276	242	11,518	19.71%
Nuevo León	239,872	14,427	254,299	94.33%	2,832	389	3,221	1.34%

Continúa...

Entidad	Población			Entidad	Población en el CEP			Porcentaje de población en el CEP respecto a la inscrita
	Inscrita en preescolar	Inscrita en preescolar	Inscrita en preescolar		Indígena	Comunitario	Total	
Oaxaca	224,951	24,493	249,444	90.18%	89,103	1,863	90,966	40.44%
Puebla	323,997	49,104	373,101	86.84%	123,847	301	124,148	38.32%
Querétaro	102,161	10,952	113,113	90.32%	24,009	495	24,504	23.99%
Quintana Roo	72,824	4,724	77,548	93.91%	12,523	451	12,974	17.82%
San Luis Potosí	150,545	14,356	164,901	91.29%	48,944	1,123	50,067	33.26%
Sinaloa	158,520	9,436	167,956	94.38%	13,373	727	14,100	8.89%
Sonora	145,868	9,742	155,610	93.74%	15,046	239	15,285	10.48%
Tabasco	126,333	9,949	136,282	92.70%	44,977	635	45,612	36.10%
Tamaulipas	165,261	18,719	183,980	89.83%	14,682	130	14,812	8.96%
Tlaxcala	74,036	-1,200	72,836	101.65%	15,417	281	15,698	21.20%
Veracruz	407,422	56,095	463,517	87.90%	186,451	1,873	188,324	46.22%
Yucatán	97,881	16,416	114,297	85.64%	9,899	609	10,508	10.74%
Zacatecas	82,536	10,840	93,376	88.39%	34,038	420	34,458	41.75%
Total Nacional	6,137,546	648,485	6,786,031	90.44%	1,263,113	27,240	1,290,353	21.02%

Fuente: Elaboración propia con base en (SEP, 2011).

Nota: Los datos corresponden a la población escolar del ciclo 2010-2011. Circuito de Educación Precaria (CEP).

En México hay más de 6 millones de jóvenes en secundaria, que representan poco más del 90% de los jóvenes en edad de estudiar este nivel. Para hacer valer plenamente el mandato constitucional, todavía hace falta incorporar a más de 500 mil jóvenes que no están cursando la secundaria.

Mientras que el Distrito Federal y Tlaxcala tienen una cobertura mayor a su población, pues son receptoras de la demanda, hay entidades donde la cobertura es muy baja aún: Chiapas, Jalisco, Michoacán o Veracruz. En Chiapas, por ejemplo, hace falta incorporar a más de 50 mil jóvenes en la secundaria.

La quinta parte de la matrícula estudiantil de secundaria cursa sus estudios en escuelas de dudosa calidad. Estamos hablando de casi 1.3 millones de jóvenes que mayoritariamente carecen de un laboratorio científico, un taller, una buena biblioteca, instalaciones dignas y eficientes, incluso, de profesores suficientes. A nivel nacional es muy grave lo que sucede, pues los conocimientos y experiencias escolares de estos chicos los colocan en

desventaja frente a los otros estudiantes en la competencia escolar; en el mejor de los casos, serán portadores de un certificado con muy escaso valor en el mercado de los bienes simbólicos.

El circuito de educación precaria en secundaria es de tamaño muy variable en las entidades federativas de la República. Las situaciones más dramáticas ocurren en Chiapas, Veracruz, Zacatecas, Oaxaca, donde más del 40% de los estudiantes están cursando la secundaria en instituciones de dudosa calidad; en Guanajuato, Hidalgo, Puebla y San Luis Potosí se supera al 30%. En contraste, en el Distrito Federal o en Nuevo León este grupo no llega al 2% de la matrícula.

Bachillerato

Cuadro 4
Bachillerato

Entidad	Población			Cobertura total	Población en el CEP (Telebachillerato)	Porcentaje de población en el CEP respecto a la inscrita
	Inscrita en bachillerato	Fuera de bachillerato	En edad escolar			
Aguascalientes	40,129	31,438	71,567	56.07%	2,398	5.98%
Baja California	107,624	75,948	183,572	58.63%		
Baja California Sur	23,247	12,280	35,527	65.44%		
Campeche	28,350	21,219	49,569	57.19%		
Coahuila	82,553	73,346	155,899	52.95%		
Colima	23,654	13,687	37,341	63.35%		
Chiapas	183,881	130,443	314,324	58.50%	8,218	4.47%
Chihuahua	114,630	80,495	195,125	58.75%	5,927	5.17%
Distrito Federal	387,690	58,372	446,062	86.91%		
Durango	61,095	38,477	99,572	61.36%		
Guanajuato	156,806	183,233	340,039	46.11%	33,584	21.42%
Guerrero	106,878	112,279	219,157	48.77%		
Hidalgo	104,163	52,724	156,887	66.39%		
Jalisco	227,717	203,513	431,230	52.81%		
México	461,226	415,884	877,110	52.58%		

Continúa...

Entidad	Población			Cobertura total	Población en el CEP (Telebachillerato)	Porcentaje de población en el CEP respecto a la inscrita
	Inscrita en bachillerato	Fuera de bachillerato	En edad escolar			
Michoacán	121,841	147,266	269,107	45.28%	6,606	5.42%
Morelos	60,218	43,832	104,050	57.87%		
Nayarit	36,425	26,780	63,205	57.63%	4,877	13.39%
Nuevo León	116,261	132,253	248,514	46.78%		
Oaxaca	129,716	106,852	236,568	54.83%	22,377	17.25%
Puebla	216,509	140,675	357,184	60.62%		
Querétaro	61,909	48,561	110,470	56.04%		
Quintana Roo	37,285	41,231	78,516	47.49%		
San Luis Potosí	88,482	69,010	157,492	56.18%		
Sinaloa	111,861	50,686	162,547	68.82%		
Sonora	92,479	58,544	151,023	61.24%		
Tabasco	92,143	41,955	134,098	68.71%	1,572	1.71%
Tamaulipas	108,414	70,520	178,934	60.59%	785	0.72%
Tlaxcala	43,710	26,463	70,173	62.29%		0.00%
Veracruz	265,002	183,037	448,039	59.15%	87,644	33.07%
Yucatán	68,664	46,430	115,094	59.66%		0.00%
Zacatecas	50,911	38,646	89,557	56.85%		0.00%
Total Nacional	3,811,473	2,776,075	6,587,548	57.86%	173,988	4.56%

Fuente: Elaboración propia con base en (SEP, 2011).

Nota: Los datos corresponden a la población escolar del ciclo 2010-2011. Circuito de Educación Precaria (CEP).

A nivel del bachillerato, la cobertura es muy baja aún en todo el país. En promedio, sólo 58 jóvenes de cada 100 tienen oportunidad de cursar la educación media superior. ¡Hay más de 2.5 millones de jóvenes excluidos de este nivel educativo! Como hemos venido observando en los niveles anteriores, la cobertura es muy distinta entre los estados del país: Quintana Roo, Nuevo León, Michoacán, Guerrero y Guanajuato son entidades donde la cobertura está abajo del 50%. En contraste, en el Distrito Federal hay oportunidades escolares para el 87% de sus jóvenes.

De acuerdo a nuestras definiciones, podemos identificar que un 5% de la matrícula cursa el bachillerato en instituciones de dudosa calidad, lo que

representa que en un subsistema, de por sí pequeño y excluyente, todavía hay más de 170 mil jóvenes cuya formación es muy probable que resulte insuficiente.

Educación Superior

Cuadro 5
Licenciatura

Entidad	Población			Cobertura total	Población en el CEP	Porcentaje de población en el CEP respecto a la inscrita
	Inscrita en educación superior	Fuera de educación superior	En edad escolar (19 a 23 años)			
Aguascalientes	35,162	74,759	109,921	32.0%	7,937	23%
Baja California	79,662	214,571	294,233	27.1%	16,304	20%
Baja California Sur	16,217	43,149	59,366	27.3%	7,932	49%
Campeche	23,003	55,196	78,199	29.4%	7,768	34%
Coahuila	65,975	402,111	468,086	14.1%	14,843	22%
Colima	91,243	212,767	304,010	30.0%	14,319	16%
Chiapas	77,107	163,796	240,903	32.0%	19,072	25%
Chihuahua	18,224	42,649	60,873	29.9%	4,056	22%
Distrito Federal	404,797	354,183	758,980	53.3%	66,554	16%
Durango	34,787	116,076	150,863	23.1%	6,734	19%
Guanajuato	89,902	426,675	516,577	17.4%	36,266	40%
Guerrero	52,826	261,659	314,485	16.8%	10,979	21%
Hidalgo	62,534	176,939	239,473	26.1%	21,620	35%
Jalisco	179,254	506,823	686,077	26.1%	45,482	25%
México	296,736	1,104,467	1,401,203	21.2%	111,507	38%
Michoacán	83,243	328,190	411,433	20.2%	11,901	14%
Morelos	40,002	122,268	162,270	24.7%	12,154	30%
Nayarit	29,613	69,787	99,400	29.8%	12,400	42%
Nuevo León	144,404	262,434	406,838	35.5%	41,888	29%
Oaxaca	55,752	288,278	344,030	16.2%	15,172	27%
Puebla	163,480	376,313	539,793	30.3%	55,900	34%
Querétaro	46,116	128,735	174,851	26.4%	15,876	34%

Continúa...

Entidad	Población			Cobertura total	Población en el CEP	Porcentaje de población en el CEP respecto a la inscrita
	Inscrita en educación superior	Fuera de educación superior	En edad escolar (19 a 23 años)			
Quintana Roo	23,891	111,710	135,601	17.6%	12,468	52%
San Luis Potosí	56,962	177,474	234,436	24.3%	16,098	28%
Sinaloa	83,048	169,307	252,355	32.9%	11,493	14%
Sonora	84,792	154,038	238,830	35.5%	33,397	39%
Tabasco	63,014	149,018	212,032	29.7%	18,462	29%
Tamaulipas	95,288	192,642	287,930	33.1%	31,620	33%
Tlaxcala	24,962	83,754	108,716	23.0%	6,587	26%
Veracruz	150,341	529,622	679,963	22.1%	49,238	33%
Yucatán	53,731	131,476	185,207	29.0%	17,909	33%
Zacatecas	33,344	102,877	136,221	24.5%	8,522	26%
Total Nacional	2,759,412	7,533,744	10,293,156	26.8%	762,458	28%

Fuente: Matrícula total de Estadística 911, período 2010, incluye licenciatura, técnico superior asociado y licencia profesional en la modalidad escolarizada.

Población en edad escolar (19 a 23 años): CONAPO. Estimaciones y proyecciones de la población por entidad.

Población a mitad de año. http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos

Nota: Circuito de Educación Precaria (CEP).

A nivel nacional, la cobertura en el nivel superior resulta sumamente baja, inclusive si la comparamos con muchos países latinoamericanos (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011); la tasa bruta de cobertura, en 2010, era de apenas el 27%. Esto significa, siendo condescendientes, ya que hablamos de tasa bruta, que más de siete millones y medio de jóvenes no llegan a este nivel educativo. La cobertura en este nivel es muy diferente si observamos las entidades federativas del país: Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo tienen las tasas más bajas. En términos absolutos, en el Estado de México hay más de un millón de jóvenes excluidos de la educación superior, en Veracruz y Jalisco superan los 500 mil, en Guanajuato y Chiapas los 400 mil.

De acuerdo con nuestros criterios de medición, si una institución de educación superior tiene menos de 9 puntos, podemos inferir que no tiene condiciones mínimas de calidad y la catalogamos dentro del circuito de educación precaria. A nivel nacional, el 28% de los estudiantes que cursan la educación superior lo hace en instituciones de dudosa calidad; esto representa, en números absolutos, a más de 762 mil personas: miles de jóvenes que están recibiendo educación de muy baja calidad, y en instituciones que son incapaces de garantizar condiciones mínimas de operación de manera responsable.

La situación es grave en todo el país, aunque si observamos su distribución porcentual tiende a ser alarmante en el caso de Baja California Sur, Guanajuato, Nayarit y sobre todo Quintana Roo, donde más de la mitad de los estudiantes de educación superior lo hacen en instituciones de dudosa calidad. En términos absolutos, en el Estado de México hay más de 100 mil estudiantes en instituciones de dudosa calidad; en Veracruz, Puebla, Distrito Federal y Jalisco, hay decenas de miles de jóvenes en esa condición.

El crecimiento de la oferta de educación superior, por medio de IES que no tienen condiciones de calidad (menos de 9 puntos en nuestro indicador), se puede apreciar en el siguiente cuadro.

Cuadro 6
IES en el CEP por Entidad y subsistema

Entidad/subsistema	Número de IES
AGUASCALIENTES	20
01 - Institutos tecnológicos federales	1
10 - Universidades tecnológicas	2
13 - Otras instituciones públicas	3
20 - Instituciones particulares	14
BAJA CALIFORNIA	39
03 - Educación normal superior	1
05 - Centros de actualización del magisterio	1
09 - Universidades politécnicas	1
10 - Universidades tecnológicas	1
12 - Otros centros públicos de investigación	1
13 - Otras instituciones públicas	4
20 - Instituciones particulares	30
BAJA CALIFORNIA SUR	12
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	3
03 - Educación normal superior	1
20 - Instituciones particulares	8
CAMPECHE	33
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	1
03 - Educación normal superior	5

Continúa...

Entidad/subsistema	Número de IES
04 - Universidad pedagógica nacional	2
05 - Centros de actualización del magisterio	1
10 - Universidades tecnológicas	1
13 - Otras instituciones públicas	3
20 - Instituciones particulares	20
CHIAPAS	78
01 - Institutos tecnológicos federales	1
03 - Educación normal superior	7
05 - Centros de actualización del magisterio	1
13 - Otras instituciones públicas	2
20 - Instituciones particulares	67
CHIHUAHUA	66
01 - Institutos tecnológicos federales	1
03 - Educación normal superior	1
10 - Universidades tecnológicas	1
13 - Otras instituciones públicas	6
20 - Instituciones particulares	57
COAHUILA	58
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	1
03 - Educación normal superior	4
04 - Universidad pedagógica nacional	3
10 - Universidades tecnológicas	3
13 - Otras instituciones públicas	2
20 - Instituciones particulares	45
COLIMA	18
03 - Educación normal superior	1
04 - Universidad pedagógica nacional	1
10 - Universidades tecnológicas	1
20 - Instituciones particulares	15
DISTRITO FEDERAL	180
01 - Institutos tecnológicos federales	11

Entidad/subsistema	Número de IES
12 - Otros centros públicos de investigación	3
13 - Otras instituciones públicas	7
20 - Instituciones particulares	159
DURANGO	28
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	3
05 - Centros de actualización del magisterio	1
10 - Universidades tecnológicas	2
13 - Otras instituciones públicas	1
20 - Instituciones particulares	21
GUANAJUATO	104
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	1
04 - Universidad pedagógica nacional	2
05 - Centros de actualización del magisterio	1
08 - Universidades públicas estatales	2
09 - Universidades politécnicas	4
10 - Universidades tecnológicas	1
13 - Otras instituciones públicas	2
20 - Instituciones particulares	91
GUERRERO	56
01 - Institutos tecnológicos federales	1
03 - Educación normal superior	1
04 - Universidad pedagógica nacional	3
05 - Centros de actualización del magisterio	1
09 - Universidades politécnicas	1
10 - Universidades tecnológicas	1
20 - Instituciones particulares	48
HIDALGO	54
01 - Institutos tecnológicos federales	2
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	1
03 - Educación normal superior	1
10 - Universidades tecnológicas	3

Continúa...

Entidad/subsistema	Número de IES
13 - Otras instituciones públicas	1
20 - Instituciones particulares	46
JALISCO	141
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	9
03 - Educación normal superior	1
04 - Universidad pedagógica nacional	2
09 - Universidades politécnicas	1
10 - Universidades tecnológicas	2
13 - Otras instituciones públicas	4
20 - Instituciones particulares	122
MÉXICO	171
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	6
03 - Educación normal superior	13
04 - Universidad pedagógica nacional	1
05 - Centros de actualización del magisterio	2
06 - Universidades interculturales	1
08 - Universidades públicas estatales	2
09 - Universidades politécnicas	1
10 - Universidades tecnológicas	3
13 - Otras instituciones públicas	3
20 - Instituciones particulares	139
MICHOACÁN	46
01 - Institutos tecnológicos federales	1
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	4
04 - Universidad pedagógica nacional	1
05 - Centros de actualización del magisterio	1
06 - Universidades interculturales	1
10 - Universidades tecnológicas	1
12 - Otros centros públicos de investigación	1
20 - Instituciones particulares	36

Entidad/subsistema	Número de IES
MORELOS	56
04 - Universidad pedagógica nacional	1
05 - Centros de actualización del magisterio	1
13 - Otras instituciones públicas	2
20 - Instituciones particulares	52
NAYARIT	41
01 - Institutos tecnológicos federales	3
03 - Educación normal superior	2
05 - Centros de actualización del magisterio	1
10 - Universidades tecnológicas	3
13 - Otras instituciones públicas	1
20 - Instituciones particulares	31
NUEVO LEÓN	91
01 - Institutos tecnológicos federales	1
03 - Educación normal superior	2
04 - Universidad pedagógica nacional	1
05 - Centros de actualización del magisterio	1
10 - Universidades tecnológicas	3
13 - Otras instituciones públicas	3
20 - Instituciones particulares	80
OAXACA	51
01 - Institutos tecnológicos federales	6
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	2
03 - Educación normal superior	4
04 - Universidad pedagógica nacional	3
05 - Centros de actualización del magisterio	1
08 - Universidades públicas estatales	1
13 - Otras instituciones públicas	1
20 - Instituciones particulares	33
PUEBLA	195
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	7

Continúa...

Entidad/subsistema	Número de IES
03 - Educación normal superior	5
04 - Universidad pedagógica nacional	1
06 - Universidades interculturales	1
08 - Universidades públicas estatales	2
09 - Universidades politécnicas	2
10 - Universidades tecnológicas	5
13 - Otras instituciones públicas	7
20 - Instituciones particulares	165
QUERÉTARO	48
01 - Institutos tecnológicos federales	2
03 - Educación normal superior	1
04 - Universidad pedagógica nacional	1
09 - Universidades politécnicas	1
13 - Otras instituciones públicas	2
20 - Instituciones particulares	41
QUINTANA ROO	30
01 - Institutos tecnológicos federales	1
04 - Universidad pedagógica nacional	1
05 - Centros de actualización del magisterio	1
09 - Universidades politécnicas	1
10 - Universidades tecnológicas	2
12 - Otros centros públicos de investigación	1
13 - Otras instituciones públicas	1
20 - Instituciones particulares	22
SAN LUIS POTOSÍ	39
01 - Institutos tecnológicos federales	1
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	3
03 - Educación normal superior	1
08 - Universidades públicas estatales	1
10 - Universidades tecnológicas	1
13 - Otras instituciones públicas	4

Entidad/subsistema	Número de IES
20 - Instituciones particulares	28
SINALOA	55
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	1
03 - Educación normal superior	1
04 - Universidad pedagógica nacional	1
05 - Centros de actualización del magisterio	3
06 - Universidades interculturales	1
13 - Otras instituciones públicas	5
20 - Instituciones particulares	43
SONORA	30
01 - Institutos tecnológicos federales	1
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	3
03 - Educación normal superior	2
04 - Universidad pedagógica nacional	2
10 - Universidades tecnológicas	5
20 - Instituciones particulares	17
TABASCO	33
01 - Institutos tecnológicos federales	2
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	3
04 - Universidad pedagógica nacional	1
05 - Centros de actualización del magisterio	1
08 - Universidades públicas estatales	1
09 - Universidades politécnicas	1
10 - Universidades tecnológicas	2
13 - Otras instituciones públicas	2
20 - Instituciones particulares	20
TAMAULIPAS	66
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	1
04 - Universidad pedagógica nacional	3
05 - Centros de actualización del magisterio	1
10 - Universidades tecnológicas	4

Continúa...

Entidad/subsistema	Número de IES
13 - Otras instituciones públicas	1
20 - Instituciones particulares	56
TLAXCALA	29
01 - Institutos tecnológicos federales	1
03 - Educación normal superior	2
04 - Universidad pedagógica nacional	1
10 - Universidades tecnológicas	1
13 - Otras instituciones públicas	2
20 - Instituciones particulares	22
VERACRUZ	143
01 - Institutos tecnológicos federales	1
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	7
03 - Educación normal superior	3
05 - Centros de actualización del magisterio	2
08 - Universidades públicas estatales	1
10 - Universidades tecnológicas	3
13 - Otras instituciones públicas	4
20 - Instituciones particulares	122
YUCATÁN	53
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	3
03 - Educación normal superior	2
20 - Instituciones particulares	48
ZACATECAS	26
02 - Institutos tecnológicos descentralizados	5
05 - Centros de actualización del magisterio	1
09 - Universidades politécnicas	1
10 - Universidades tecnológicas	1
20 - Instituciones particulares	18
20 - Instituciones particulares	46
Total	2 090

Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística 911

En el cuadro anterior es evidente la amplia presencia de IES de dudosa calidad en todo el país; hay entidades federativas donde el número de estas instituciones resulta escandaloso y expresa la falta de regulación efectiva para garantizar el derecho a una educación de calidad (Jongitud, 2014). Podemos observar que de 3 005 IES existentes en 2010, había 2 090 que no operaban en condiciones que pudieran garantizar una educación de calidad, lo que representa un alarmante 70% de instituciones.

Del total de 2 065 IES particulares, 1 716 las clasificamos dentro de las que no pueden ofrecer condiciones para garantizar la calidad; esto representa el 83% de IES particulares que cobran por sus servicios, sin posibilidad de retribuir adecuadamente a sus clientes. Destaca el caso de la nueva oferta pública de educación superior, que en muchos estados no cumple con condiciones mínimas de operación para garantizar una educación de calidad.

Una visión sintética

Si realizamos una visión de conjunto en términos de los estados de la Federación, podemos distinguir con relativa claridad las muy desiguales condiciones que los distinguen en materia educativa y cómo se distribuye el Circuito de Educación Precaria.

Por cada nivel educativo y entidad, asignamos una calificación representada por distintos tonos de gris. Para los niveles preescolar, primaria, secundaria y bachillerato asignamos el tono gris oscuro cuando el Porcentaje de la población en el CEP, respecto a la inscrita, está un punto porcentual arriba del promedio nacional; asignamos el gris claro a las entidades cuyo Porcentaje de la población en el CEP, respecto a la inscrita, está entre un punto porcentual abajo y un punto porcentual arriba de la media nacional; finalmente, asignamos el gris medio a las entidades cuyo Porcentaje de la población en el CEP, respecto a la inscrita, es menor a un punto porcentual abajo de la media nacional.

Para el caso de la educación superior, asignamos el tono gris oscuro a las entidades que tienen más del 40% de su matrícula en el CEP; el gris claro corresponde a las entidades que tienen en el CEP entre el 27 y el 39% de su matrícula; el gris medio se asigna a las entidades con menos del 27% de su matrícula en el CEP.

Importa destacar y hacer visibles las diferencias entre los estados y observar que no hay una distribución homogénea de las condiciones educativas. Hay estados que se encuentran dentro de un rango aceptable, pero hay otros que tienden a estar ubicados en gris claro o en gris oscuro y represen-

tan condiciones problemáticas de operación en diferentes niveles. Según nuestro instrumento, los estados con mayores problemas en más niveles educativos son Veracruz y Oaxaca.

Tabla 3
Circuito de Educación Precaria por entidad

Entidad Federativa	Preescolar	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Licenciatura
Aguascalientes					
Baja California					
Baja California Sur					
Campeche					
Coahuila					
Colima					
Chiapas					
Chihuahua					
Distrito Federal					
Durango					
Guanajuato					
Guerrero					
Hidalgo					
Jalisco					
México					
Michoacán					
Morelos					
Nayarit					
Nuevo León					
Oaxaca					
Puebla					
Querétaro					
Quintana Roo					
San Luis Potosí					
Sinaloa					
Sonora					

Entidad Federativa	Preescolar	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Licenciatura
Tabasco					
Tamaulipas					
Tlaxcala					
Veracruz					
Yucatán					
Zacatecas					

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En este trabajo hemos presentado una imagen de la geografía de la desigualdad educativa, haciendo visibles tanto los problemas de cobertura como los de calidad de manera general en nuestro país. Autocríticamente asumimos que no utilizamos la mejor unidad de medida y que los rasgos de la desigualdad educativa que enunciamos son todavía muy imprecisos; sin embargo, sí logramos dimensionar, aunque sea de manera aproximada, dos rasgos fundamentales de la desigualdad social y educativa que existe en México. Al observar cómo se distribuyen las oportunidades escolares de acceso a la educación y a instituciones con calidad, exponemos un diagnóstico crudo de las diferencias regionales.

De acuerdo con lo que hemos observado en México, hay grandes retos respecto a la cobertura en todos los niveles educativos. Si hablamos de igualdad de oportunidades y de justicia social, es deseable que el 100% de los niños y jóvenes tengan educación; sin embargo, vemos que aún hay más de dos millones de niños que no cursan preescolar, más de un millón que no están en la primaria, casi 700 mil que no están en secundaria, dos millones setecientos mil que no entraron al bachillerato, y la cifra enorme de siete millones y medio de jóvenes que no estudian una licenciatura. Adicional a lo anterior, encontramos que muchos de los que sí logran estudiar se ven obligados a hacerlo en escuelas sin condiciones que permitan asegurar que reciben una educación de calidad: no cuentan con instalaciones adecuadas, no tienen profesores con la preparación requerida, y a veces ni siquiera hay maestros en número suficiente.

Como bien ha sido documentado, el conjunto anterior es un factor que se entrelaza con otras desigualdades sociales, es decir, tanto la exclusión

escolar como este tipo de educación de baja calidad se expresan con mayor fuerza en aquellos estados que tienen un menor índice de desarrollo humano: Chiapas, Guerrero, Michoacán, Veracruz (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012). Es decir, en México nos encontramos con la paradójica situación de que los más necesitados de educación son al mismo tiempo los más excluidos y los que recibirán la peor de las oportunidades educativas.

Este Circuito de Educación Precaria, en general, funciona como un recurso político para generar legitimidad, ofreciendo el bien educacional aunque no sea de calidad. En el caso del sector privado, claramente se trata de una oferta educativa basada en el engaño, que es al mismo tiempo un fraude económico; este tipo de oferta educativa, en el caso del sector público, es no sólo demagógica, sino además constituye un acto de corrupción y una herramienta engañosa para legitimar el poder.

El mapa de las desigualdades educativas que hemos presentado es un llamado de alerta para decidirnos como sociedad a romper con el engaño y el fraude educativo; para exigirle al Estado políticas públicas con mayor fundamento que atiendan la exclusión, fomentando una oferta educativa de alta calidad; para exigir mecanismos de control sobre la calidad que aseguren, tanto en el sector público como en el privado, condiciones y procesos de excelencia en todas las escuelas de México.

ANEXO 1

Verificación estadística de los indicadores construidos

Distribución de las IES según su índice de calidad

Se tienen 3 005 IES, el índice de calidad global varía de -5 a 32. La media es de 5.91 y la mediana de 5.00. La asimetría es de 0.746, que representa una asimetría positiva; esto quiere decir que los datos tienden hacia valores menores que la media. Los datos se agrupan bien alrededor de la media y se tiene una curtosis de 0.205.

Cuando la distribución de los datos tiene un coeficiente de asimetría de ± 0.5 y un coeficiente de curtosis de ± 0.5 , tenemos una Curva de Distribución Normal.

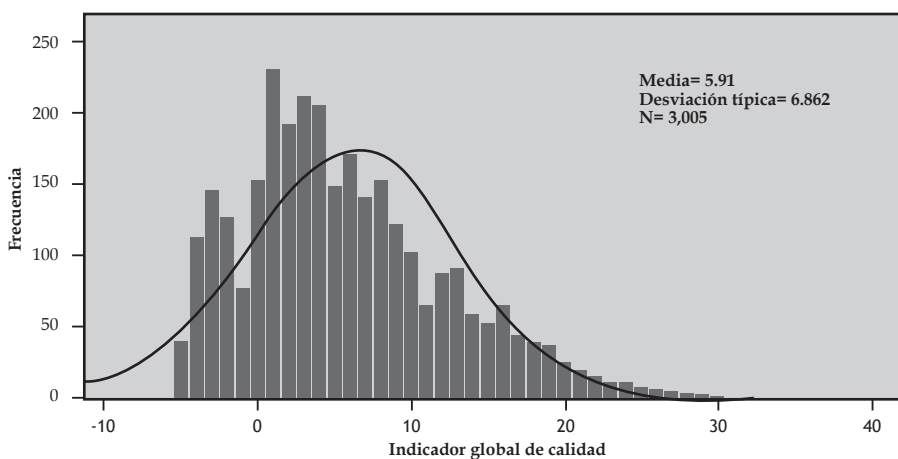
Con estos parámetros se puede afirmar que, aunque la asimetría es un poco mayor a lo especificado, la distribución de los datos sigue una curva

normal, por lo que se pueden aplicar análisis de correlación y análisis de varianza ANOVA:

Tabla 4
Estadísticos

N	Válidos 3005
	Perdidos 0
Media	5.91
Mediana	5.00
Moda	1
Desv. Típica	6.862
Varianza	47.088
Asimetría	0.746
Error típico de asimetría	0.045
Curtosis	0.205
Error típico de curtosis	0.089
Mínimo	-5
Máximo	32
Suma	17748

Gráfica 1
Histograma



Análisis de correlación

El concepto de relación o correlación entre dos variables se refiere al grado de parecido o variación conjunta existente entre las mismas. En este apartado vamos a estudiar un tipo particular de relación llamada lineal, que se limita a considerar únicamente el caso de dos variables cuantitativas (correlación simple).

Una relación lineal positiva entre dos variables (X) y (Y) significa que los valores de las dos variables varían de forma parecida: los sujetos que puntúan alto en (X) tienden a puntuar alto en (Y), y los que puntúan bajo en (X) tienden a puntuar bajo en (Y). Una relación lineal negativa significa que los valores de ambas variables varían justamente el revés.

La medida de correlación está dada por la Correlación de Pearson, que es una medida de la asociación lineal entre dos variables. Los valores del coeficiente de correlación van de -1 a 1. El signo del coeficiente indica la dirección de la relación, y su valor absoluto, la fuerza. Los valores mayores indican que la relación es más estrecha.

Tabla 5
Resultados de análisis de correlación

Indicadores	Indicador global de calidad
Indicador 01 - Acreditación	0.377
Indicador 02 - Proyectos de Investigación	0.431
Indicador 03 - Eventos técnico-científicos	0.273
Indicador 03a - Eventos artísticos-culturales	0.248
Indicador 04 - Obra editorial libros	0.330
Indicador 04a - Obra editorial revistas	0.304
Indicador 05 - Estudiantes extranjeros	0.192
Indicador 06 - Demanda alta	0.614
Indicador 07 - Demanda baja	0.364
Indicador 07a - Demanda igual a oferta	0.259
Indicador 08 - Infraestructura propia	0.509
Indicador 09 - Infraestructura adicional	0.140
Indicador 10 - Contratación del personal	0.644
Indicador 11 - Personal doctores	0.459
Indicador 12- Amplitud doctorado	0.343

Indicadores	Indicador global de calidad
Indicador 13 - Personal de tiempo completo / matrícula lic.	0.554
Indicador 14 - doctores mtros. TC esc / estudiantes esc.	0.487
Indicador 15 - pertenece a la ANUIES	0.392

La correlación observada de cada indicador con el indicador de calidad global es significativa y positiva. Los indicadores más correlacionados con el índice global son Indicador 10 - Contratación del personal, Indicador 06 - Demanda alta, Indicador 13 - Personal de tiempo completo / matrícula Lic. Por otra parte los menos correlacionados son Indicador 03 a - Eventos artísticos/culturales, Indicador 05 - Estudiantes extranjeros, Indicador 09 - Infraestructura adicional.

Lo importante de este análisis es que ningún indicador está totalmente correlacionado con el indicador global, y que el menos correlacionado mantiene un nivel aceptable. Éste implica que no habrá sesgos aportados positiva o negativamente por ninguno de los indicadores.

Análisis de varianza ANOVA

El análisis de varianza ANOVA sirve para comparar varios grupos contra una variable cuantitativa. A la variable categórica, que define los grupos, se le denomina factor o variable independiente (VI); a la variable cuantitativa, contra los que queremos comparar los grupos, la denominamos dependiente (VD). El análisis de varianza parte de la hipótesis de que las medias de los grupos son iguales, rechazándose esta hipótesis si el nivel de significación observado (sig) es menor de 0.05.

Para nuestro caso la variable dependiente es la calidad de las IES, y las variables independientes son los 18 indicadores que se han definido. Para todos los indicadores, el valor de significancia es menor de 0.05, por lo que se puede afirmar que las poblaciones definidas por el indicador de calidad no tienen el mismo valor en ninguno de los 18 indicadores.

En la mayoría de las evaluaciones resultó que, a mayor indicador de calidad la variable dependiente, es más alta, lo cual concuerda con lo esperado. Por el contrario, no ocurre así con los indicadores 03a. Eventos artísticos y culturales y el 06. Programas de licenciatura con demanda alta, lo cual requeriría un análisis detallado para explicarlo; pero, a *grosso modo*, puede suponerse que es debido a que dentro de las IES con mayor indicador

de calidad global se encuentran todos los centros de investigación CONACYT que no ofrecen licenciaturas y que tampoco tienen dentro de sus funciones ofrecer eventos artísticos ni culturales.

Referencias

- Barnett, Ronald (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care (The Society for Research Into Higher Education)*. Londres: Open University Press.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1994). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean Claude (1996). *La reproducción* (Segunda edición en español ed.). México: Fontamara.
- Brunner, José Joaquín, y Ferrada Hurtado, Rocío (Eds.). (2011). *Educación superior en Iberoamérica - Informe 2011*. Santiago de Chile: CINDA.
- Canales, Alejandro (2010). Evaluación: Elementos del debate internacional. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), 11-20.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel, Badillo Guzmán, Jessica y Ortiz Méndez, Verónica. (2012). *Educación superior para los estudiantes indígenas y afrodescendientes en América Latina. Contextos, políticas y experiencias escolares*. México: BDH-UV.
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel; Chain Revuelta, Rageb, & Jácome Ávila, Nancy (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, xxxvi (2) (142), 7-29.
- Chain Revuelta, Rageb (1995). *Estudiantes universitarios: trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Chain Revuelta, Rageb, y Jácome Ávila, Nancy (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. Xalapa, Veracruz, México: UV.
- Chain Revuelta, Rageb; Ortega Guerrero, Juan Carlos; Rosales Rodríguez, O., y Jácome Ávila, Nancy (2010). *Sistema de consulta del perfil de ingreso. Aspirantes a ingresar a la uv*. Xalapa, México: Instituto de Investigaciones en Educación, UV
- COPAES. (2012). *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior*. México: Autor.
- Dubet, François (2005). Exclusión social. Exclusión escolar. En Julián J. Luengo (Ed.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares.
- Espinosa, Alma (2007). Persiste la desigualdad en la calidad educativa: Olac Fuentes Molinar (entrevista a Olac Fuentes). *Universo. El periódico de los universitarios*, 12 de noviembre de 2007.
- Gintis, Herbert y Bowles, Samuel (1988). Contradiction and reproduction in educational theory. En Mike Cole (Ed.), *Bowles and Gintis Revisited*. London: Routledge.
- INEE. (2007). *Propuestas y experiencias para desarrollar un sistema nacional de indicadores educativos*. México: Autor.
- INEE. (2008). *Análisis multinivel de la calidad educativa en México ante los datos de PISA 2006*. México: Autor.

- Jongitud, Zamora, Jaqueline (2014) La hidra en la educación superior: un estudio de caso. *Biblioteca Digital de Humanidades, Col. Resultados de investigación* N° 11, Universidad Veracruzana.
- Molina Roldán, Ahtziri; Casillas Alvarado, Miguel Ángel; Colorado Carvajal, Aldo y Ortega Guerrero, Juan Carlos (2012). *Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios*. México: ANUIES.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2012). *El índice de Desarrollo Humano en México: cambios metodológicos e información para las entidades federativas*. México: Autor.
- Santiago, Paulo; Tremblay, Karine; Basri, Ester; Arnal, Elena (2008). *Tertiary Education for the knowledge society*. OECD (Ed.) OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report (pp. 250).
- SEP (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2010-2011*. Principales cifras (pp. 247). Recuperado el 10 enero de 2011, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2010_2011.pdf
- SEP (2012). *Aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Recuperado el 15 de junio de 2014, de <http://www.calidad.sep.gob.mx/index.html>
- Tünnermann Bernheim, Carlos (s/f). *Calidad, evaluación institucional acreditación y sistemas nacionales de acreditación*.
- Vera, Rodrigo (17 diciembre 2012). La dupla Calderón-Gordillo y el desastre educativo (entrevista a Olac Fuentes). *Proceso*.

La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México^{1*}

Jon Olaskoaga Larrauri**, Elia Marúm Espinosa*** y M^a Inés Partida Robles****

¹ Título en inglés: Semantic diversity and political character in notions of quality in Mexican higher education

* Este trabajo se ha beneficiado de la financiación otorgada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) al grupo de investigación ECUALE, a través de la convocatoria de grupos de investigación. Referencia GIU: 13/42.

** Doctor en Economía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y profesor titular en la Escuela de Estudios Empresariales de dicha Universidad. Correo electrónico: jon.olaskoaga@ehu.es

*** Doctora en Economía. Directora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior, CUCEA, Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: emarum@cencar.udg.mx

**** Académica de la División de Estudios Políticos y Sociales, Departamento de Estudios Políticos, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: ines.partida@redudg.udg.mx

Recibido el 20 de diciembre del 2014; aprobado el 04 de marzo del 2015

PALABRAS CLAVE

Instituciones de Educación Superior/Calidad/Política

Resumen

Este artículo presenta un debate sobre las causas de la diversidad semántica del concepto de calidad en la Educación Superior. El fenómeno se atribuye al sentido político que la noción

de calidad adquiere en el seno de las Instituciones de Educación Superior (IES), un ámbito en el que conviven distintos intereses y convicciones sobre la misión de estas instituciones y cómo debe regularse su funcionamiento. El trabajo también describe algunas de las líneas de investigación que adquieren interés cuando se admite la hipótesis del contenido político del concepto de calidad de la Educación Superior.

KEYWORDS

Higher Education Institutions/
Quality/Politics

Abstract

In this article, we debate the causes of semantic diversity behind the concept of higher education quality. The concept acquires a political nature within higher education institu-

tions, given the lack of consensus over institutional missions and the ways in which institutional behavior should be regulated. In positing that the debate over quality in higher education is essentially political, the work also proposes some interesting directions for research.

El problema de la conceptualización de la calidad en la Educación Superior

El primer aspecto que puede señalarse acerca del concepto de calidad de la Educación Superior, y el más evidente, es que resulta confuso, complejidad que se agranda cuanto más se lee sobre el tema. En los años ochenta del siglo xx, y más aún en los noventa, el interés por introducir la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) se difundió rápidamente, de la misma manera como ocurrió con la tendencia de evaluar y acreditar la calidad de las instituciones y de los estudios que éstas ofrecen. Estos fenómenos se entienden mejor en el contexto de las iniciativas gubernamentales, tanto en Europa (Ferlie, Musselin y Andresani, 2009) como en América Latina (Fernández Lamarra, 2012), para someter a las IES a las exigencias y a los mecanismos de rendición de cuentas por los recursos públicos que consumen. Todo ello alentó la creatividad de los expertos que, desde perspectivas diferentes, trataron de acotar el objetivo de las políticas y de los programas de calidad de nuevo cuño.

Tantas y tan variadas aportaciones derivaron en una especie de jungla, en la cual, a partir de un momento dado, hubo necesidad de poner orden. En 1996, el primer número del *Journal of Philosophy in Education* se dedicó íntegramente a clarificar qué debía entenderse por calidad educativa, sin embargo, y vistas las opiniones de analistas posteriores, el intento tuvo un éxito más bien relativo. Elken (2007: 185) realizó una completa revisión sobre el concepto de calidad de la Educación Superior, y llegó a la conclusión de que el término resulta “colorido” y “polifacético”. Otros autores lo han calificado de “escurridizo” y “resbaladizo” (Neave, 1994; Harvey y Green, 1993); se han quejado de que causa polémica (Taylor *et al.*, 1998); o simplemente han constatado que falta un consenso en torno a su significado, que permita avanzar en el diseño de los métodos más apropiados para su implementación (Srikanthan y Dalrymple, 2007; Lomas, 2004; Vroeijenstijn, 1992).

Pero, ¿a qué se debe la dificultad para definir lo que significa una Educación Superior de calidad? Ésta es la pregunta que orienta la reflexión contenida en este artículo. Es seguro que la hipótesis que en él se plantea resulta provocativa y bien podría abrir nuevos debates; en el artículo tam-

bién se describirán, con cierto detalle, las líneas de investigación que se abren cuando se da por cierta la hipótesis propuesta.

Calidad en la Educación Superior: su diversidad y sus posibles causas

La pregunta que plantea este artículo ha merecido la atención de Wittek y Kvernbekk (2011), quienes emplearon algunas teorías procedentes de la filosofía del lenguaje para darle respuesta. Para estos autores hay tres tipos de definiciones: las estipulativas, las descriptivas y las programáticas. Las *estipulativas* son meras convenciones de corto alcance sobre el sentido que se quiere dar a un término, en el contexto de un determinado discurso o mensaje; son habituales en los textos legales, en los que suele ser necesaria una aclaración previa de los términos más relevantes que se emplean en el resto del articulado. Las *descriptivas*, a diferencia de las anteriores, tratan de captar la esencia de alguna realidad externa a quien elabora la definición; están enfocadas a responder la pregunta “¿Qué es?”, y cuya validez puede evaluarse por comparación con las características del objeto externo que se trata de definir. Finalmente están las *programáticas*, que se distinguen de las demás porque tienen consecuencias prácticas: por ejemplo, la definición de un paciente como “hiperactivo” tiene una implicación inmediata en su tratamiento; del mismo modo, la financiación de una IES dependerá de que las actividades académicas que desarrolla hayan sido calificadas previamente como excelentes o de calidad; en las definiciones programáticas siempre hay un elemento de normatividad, en cuanto son definiciones que encierran una opinión sobre cómo deben ser las cosas, más allá de cómo son realmente.

Para Wittek y Kvernbekk (2010) las definiciones de calidad de la Educación Superior son definiciones programáticas. Si éstas se presentan con contenidos diferentes, es porque simplemente reflejan visiones y posturas distintas sobre cómo han de ser las actividades de las IES, posturas que compiten entre sí porque buscan influir en el modo como se resuelven cuestiones prácticas y que afectan a intereses reales, por ejemplo, los criterios por los cuales se obtiene el privilegio del reconocimiento científico y académico, o el modo por el cual se reparten los recursos públicos entre las distintas disciplinas científicas, las Instituciones de Educación Superior, los departamentos universitarios o los grupos de académicos.

Becher (1999) resume un planteamiento similar afirmando que el concepto de calidad de la Educación Superior tiene una naturaleza eminente-

mente política, y Skolnik (2010) también reúne argumentos para sostener que el aseguramiento de la calidad tiene una clara *vis* política, entre ellos, la propia diversidad de la noción de calidad y el respaldo que cada definición obtiene de un grupo de interés diferente. En este mismo sentido se ha pronunciado Astin (1980), para quien existen varias maneras de definir la calidad educativa en función del tipo de indicadores que se emplee en su medición:

- a) La mística, que escapa a cualquier intento de medición.
- b) La reputacional, que pondera la calidad de las instituciones en función de la reputación que con el paso de los años hayan sido capaces de adquirir.
- c) La de los recursos, que considera el valor de los recursos puestos en juego.
- d) La de los resultados, que puede leerse como la capacidad para lograr resultados académicos, pero que también puede referirse a otro tipo de resultados, por ejemplo, los relacionados con la empleabilidad de los egresados.
- e) La del valor añadido, que considera la aportación específica de cada institución a la formación de los estudiantes.

La preferencia por unos u otros de estos criterios de medición de la calidad ha de leerse, según Skolnik (2010: 4), en el contexto de la extensión de los procedimientos de rendición de cuentas por parte de las IES receptoras de fondos públicos, y del uso de mecanismos de aseguramiento de la calidad y su influencia en la financiación de las IES. En este marco, los representantes de los intereses académicos tendieron, según Astin (1980), a valorar la calidad en función de los recursos que se dedican a la actividad académica. Su interés consistía en maximizar el volumen de recursos que las agencias financiadoras estaban dispuestas a entregar a las IES, de ahí la estrategia de identificar la calidad con los recursos percibidos.

Lógicamente la postura de los gobiernos fue diferente; su preocupación por el volumen creciente de recursos públicos destinados al sector de la Educación Superior, y su fe en que una mejor Educación Superior favorecería el crecimiento económico (Skolnik, 2010: 8), les condujo a enfatizar los resultados de las actividades académicas en todas sus facetas y a identificar dichos resultados con el término calidad.

La diversidad de nociones de calidad es, para Skolnik (2010: 12), buena prueba del carácter político del aseguramiento de la calidad. Sin embargo, lo que realmente marca el carácter político del concepto de calidad no es tanto que convivan formas distintas de interpretarla, sino que dichas maneras se distribuyan de un modo heterogéneo, de acuerdo con la posición que ocupan los actores en las instituciones y no meramente de sus gustos o preferencias personales.

Así podría afirmarse dicho carácter político, en los foros en los que estos grupos quedan representados en las IES, si los académicos con responsabilidades de gestión mantuvieran posturas diferentes a los que no las tienen, o si los representantes de los estudiantes trabajaran con nociones de calidad discernibles de las que poseen los representantes de los profesores.

Skolnik opina que la mera diversidad en este sentido es suficiente para declarar el carácter político del concepto, porque ante ella sólo caben dos opciones: a) o se invita a participar a todos los actores para llegar a un consenso sobre lo que debe ser la calidad; b) o bien, un concepto se impone sobre los demás, y lo normal es que los grupos que tienen poder para diseñar los métodos de aseguramiento de la calidad impongan su propia visión de lo que significa una educación de calidad. Cualquiera de las dos soluciones –una basada en el consenso, la otra en el conflicto– tiene un carácter profundamente político.

Existen otras tipologías de nociones de la calidad de la Educación Superior –diferentes de la de Astin– que tienen un carácter más “filosófico” (Skolnik, 2010: 7), es decir, están menos vinculadas a los criterios prácticos para la evaluación de la calidad de las instituciones o de los programas de la Educación Superior. La más conocida es la de Harvey y Green (1993), la cual propone cinco acepciones diferentes del término “calidad” en el contexto de la Educación Superior y que, como se tratará de argumentar en el siguiente apartado, también encierran puntos de vista políticamente distintos.

Las nociones de calidad de Harvey y Green y su contenido político

Con toda probabilidad, la tipología de nociones de calidad de mayor éxito en la literatura es la propuesta por Harvey y Green (1993). Un buen número de artículos de contenido teórico-doctrinal (Bertolin, 2009; Watty, 2003; Srikanthan y Darymple, 2003; Vidovich, 2002) y empírico (Barandiaran *et al.*, 2012; Watty, 2005, 2006; Lagrosen *et al.*, 2004; Lomas, 2002) han hecho uso de los términos acuñados por Harvey y Green, así como de los significados que estos mismos autores les atribuyeron.

La conceptualización de Harvey y Green (1993) reconoce abiertamente la condición polisémica del término calidad cuando se aplica a la Educación Superior. En su trabajo seminal, estos autores formularon cinco acepciones diferentes para la misma expresión que a continuación se resumen, de acuerdo con las aportaciones de Barrenetxea (2005).

1. *La calidad como condición excepcional.* Esta noción interpreta la calidad como algo exclusivo, que se establece en términos absolutos y se atribuye –sin debate– a unas pocas instituciones, o bien la vincula a la excelencia en el sentido de la superación de determinados estándares en los *inputs* o en los *outputs* de la Educación Superior: profesores, alumnos, equipamientos científicos, calificaciones de los alumnos, etcétera.
2. *La calidad como perfección o consistencia.* Desde este punto de vista la calidad se concibe como la reducción de la probabilidad de los defectos en el producto, hasta su eventual eliminación.
3. *La calidad como adecuación a una finalidad.* Es la noción de calidad que predomina en la gestión empresarial de las últimas décadas. De acuerdo con este planteamiento, el servicio prestado por una IES se considera de calidad siempre y cuando cumpla con las expectativas de algún cliente o *stakeholder*.
4. *La calidad como entrega de valor por dinero (value for money).* Aquí, la calidad se describe como eficiencia en el uso de los recursos empleados. Es el planteamiento de los agentes financiadores de la Educación Superior y se ha difundido de la mano de la Nueva Administración Pública (Ferlie *et al.*, 2008).
5. *La calidad como transformación.* Es la visión por la que se decantan los propios Harvey y Green. La transformación que se sugiere debe entenderse, como dicen Wittek y Kvernbekk (2011: 674), en el sentido del término “*bildung*”, que se emplea en la filosofía de la educación para referirse a un proceso de maduración personal de carácter integral. Harvey y Green lo expresan diciendo que “la educación no es un servicio para el cliente, sino un proceso continuo de transformación de los participantes” (Harvey y Green, 1993: 24) en el que a éstos les corresponde el papel principal.

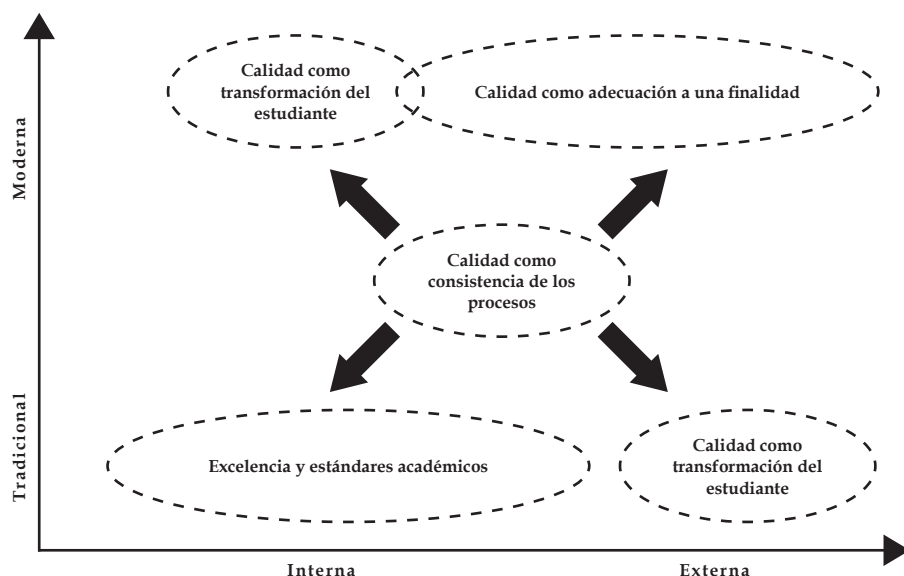
En cuanto a si estas nociones están impregnadas de un sentido político, uno de los padres de la conceptualización reconoce, en un artículo posterior (Harvey y Newton, 2004: 156), que efectivamente es así. Lo mismo que ocurre con las nociones de Astin, la literatura ha tratado de encontrar una relación entre estas definiciones y los diferentes grupos de interés implicados en la Educación Superior. Según Srikanthan y Dalrymple (2007: 177), las agencias financiadoras preferirían una noción próxima al principio de valor por dinero; los estudiantes, una más cercana a la excelencia; los empleadores, una de adecuación a una finalidad, lógicamente vinculada a la disponibilidad de empleados cualificados y competentes; y, finalmente, los académicos y los administradores de las IES definirían la calidad en términos de consistencia de los procesos educativos, así como de los valores asociados a la enseñanza superior.

Sin embargo, otros trabajos con una perspectiva más empírica (Barandiaran *et al.*, 2012; Marúm *et al.*, 2011a; Mijangos *et al.*, 2011; Watty, 2006, 2005; Lomas, 2002) han puesto de manifiesto que si hay alguna noción de calidad que los académicos prefieren sobre las demás, es aquella que pondera la transformación del estudiante. El hecho de que los trabajos mencionados operen en poblaciones diferentes y utilicen métodos también distintos hace confiar en la robustez de esta conclusión, la cual es, por otra parte, razonable. En realidad, cuando los docentes prefieren la noción de transformación del estudiante sobre cualquier otra, están declarando su compromiso con los fines últimos de la enseñanza, que es su profesión (recuérdese, en este sentido, la cercanía entre la idea de transformación del estudiante y el concepto de “*bildung*” en la filosofía de la educación), y también están subrayando su propio papel en el proceso educativo, además del que le corresponde al estudiante.

Otras nociones otorgan una cuota mayor de protagonismo a circunstancias y actores diferentes, ajenas a la educación en sí. Por ejemplo, la idea de calidad como excelencia concede más importancia a las instituciones y a su historia que a la profesión académica; la de adecuación a una finalidad pone a los académicos al servicio de las necesidades —a veces bastante ambiguas y volubles— de grupos de interés como los empleadores de los egresados; la de la calidad como eficiencia (valor por dinero) hace énfasis en el control de los gastos y en el diseño de los procesos, por encima del trabajo que lleva a cabo el académico, y así sucesivamente.

Con esta intuición en mente (Olaskoaga *et al.* 2011; ver también en Barandiaran *et al.*, 2012, y Mijangos *et al.*, 2011), han propuesto una reordenación de los conceptos de calidad de Harvey y Green que, a su entender, clarifica el sentido que adquieren dichos conceptos para los académicos. Para ello, han ubicado las cinco nociones originales en un plano construido sobre dos ejes (ver ilustración 1). El eje horizontal representa el grado en que cada concepto de calidad se ha inspirado en los valores y las expectativas de los académicos, acerca de cómo ha de ser la Educación Superior y qué objetivos debe perseguir. A la izquierda se localizan los conceptos más próximos a la perspectiva académica, mientras que los demás se van situando más a la derecha en función del grado en que se apartan del punto de vista académico. El eje vertical representa la medida en que cada concepto adopta una visión más tradicional o, por el contrario, más moderna de la calidad.

Ilustración 1
Elementos centrales de la epistemodinámica y la labor del académico



Fuente: Olaskoaga *et al.* (2011: 42).

La propuesta de reordenación de los conceptos de calidad representa, en definitiva, un intento por destacar las tensiones que existen en la Educación Superior, entre las visiones que tienen los agentes que participan directamente en los valores y las actividades académicas, y las de otros que observan la Educación Superior desde puntos de vista diferentes; aunque también refleja la disputa entre posturas más tradicionales y otras más modernas sobre lo que significa la calidad.

Una de sus virtudes consiste en que concede la posibilidad de matizar la conexión entre diferentes conceptos o la extensión de sus dominios. Por ejemplo, el concepto de calidad vinculado a la excelencia y a los estándares puede adoptar formas diferentes, y esconder puntos de vista más o menos alejados de los valores académicos, en función de que los estándares sean de este ámbito en sentido estricto, o estén propuestos por agentes ajenos a él —como las agencias gubernamentales— y tengan un contenido no necesariamente académico. Ocurre algo parecido con las nociones que interpretan la calidad como la capacidad de las IES para alcanzar los fines que se le atribuyen.

En ocasiones la definición de calidad incorpora el punto de vista que debe adoptarse, por ejemplo, cuando se propone que una educación de calidad es aquella que consigue colocar a la mayoría de los egresados, o la

que responde a la demanda de los empleadores en los mercados de trabajo locales o nacionales. En otras ocasiones el campo queda mucho más abierto, como cuando se establece que la calidad de las IES es equivalente a su capacidad para definir y cumplir con una misión previamente establecida. La misión de una IES puede definirse de maneras muy diferentes, incluyendo la vinculación de los objetivos de la institución con los de algunos de sus *stakeholders*, o la reafirmación de los valores académicos más o menos tradicionales. De ahí que, en la ilustración, los espacios que ocupan las definiciones de calidad asociadas a la transformación del estudiante y a la adecuación a una finalidad se solapen en sus extremos.

La diversidad de sentidos y de matices que pueden darse a la calidad de la Educación Superior queda suficientemente demostrada apelando a la conceptualización de Harvey y Green (1993), así como a los desarrollos de Olaskoaga *et al.* (2011) y Barandiaran *et al.* (2012); pero para afirmar el contenido político de la noción de calidad es preciso demostrar —como se ha argumentado más arriba— que las preferencias por las nociones no se distribuyen homogéneamente entre los agentes que actúan en el sector, es decir, que existe un conflicto, real o imaginado, visible o latente, entre percepciones distintas de lo que debería ser la Universidad. El próximo epígrafe trata esta cuestión en el contexto de la universidad mexicana.

Conceptos de calidad de la Educación Superior en la universidad mexicana

En México se han llevado a cabo varios sondeos sobre las preferencias de los académicos en cuanto a los conceptos de calidad de la Educación Superior. El más reciente se realizó en 2010 sobre una muestra de 3006 profesores universitarios, de los que se obtuvieron 1483 cuestionarios válidos (Marúm *et al.*, 2011a: 125 y ss.). Este sondeo se realizó en el marco de un proyecto internacional de investigación en el que participaron universidades de la Argentina, España y México. La investigación estaba enfocada a describir las ideas de los profesores universitarios sobre la calidad de la educación universitaria y los factores que más influyen en ella, y sus resultados demuestran que las preferencias y las preocupaciones de los profesores universitarios no varían en lo esencial —al menos en los países en los que se llevó a cabo el estudio—, a pesar de las particularidades de sus sistemas universitarios. Este trabajo complementa, empleando herramientas analíticas similares, un sondeo anterior sobre las opiniones de cargos directivos de las facultades en el área de las ciencias sociales y jurídicas,

pertenecientes a universidades públicas y privadas. El sondeo abarcó los mismos tres países, y en México se obtuvieron 103 cuestionarios válidos (Marúm *et al.*, 2011b).

Tabla 1
Conceptos de Harvey y Green (1993) y su operacionalización

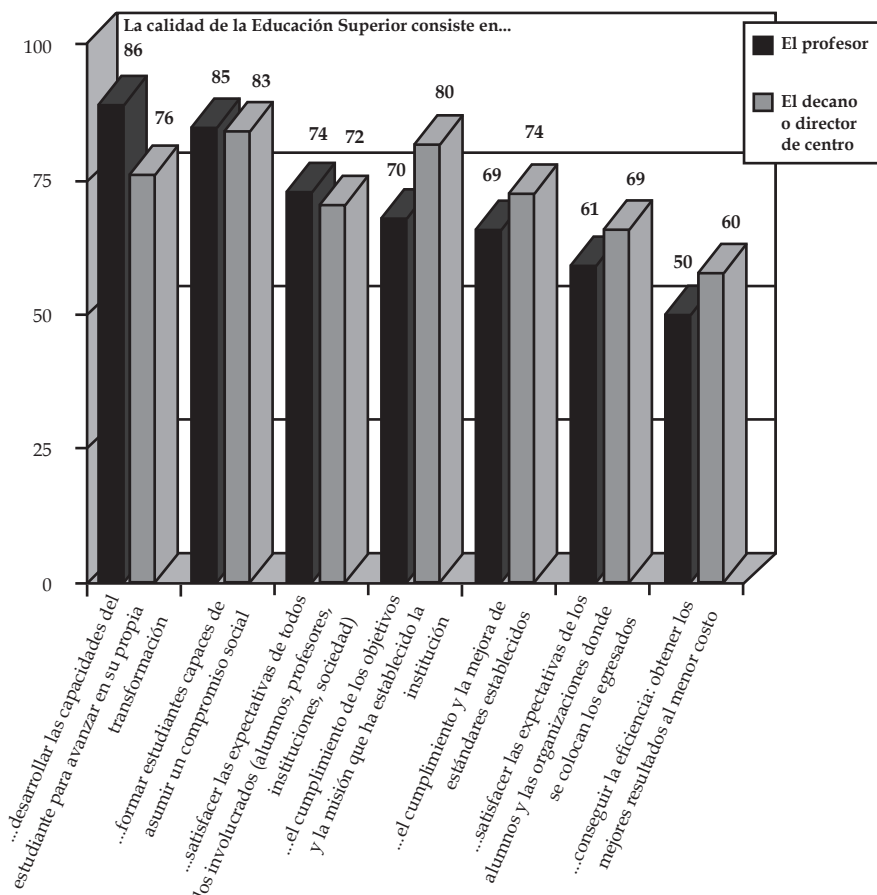
Concepto de calidad de Harvey y Green	Afirmaciones operativas. La calidad consiste en ...
Calidad como transformación del estudiante	... desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.
	... formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
Calidad como adecuación a una finalidad	... satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad).
	... el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.
	... satisfacer las expectativas de los alumnos y las organizaciones donde se colocan los egresados.
Excelencia y estándares académicos	... el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.
Calidad como "Valor por dinero"	... conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.

Fuente: Marúm *et al.* (2011a: 128).

En ambos sondeos se empleó un cuestionario que operacionaliza los conceptos de calidad de Harvey y Green en siete afirmaciones (ver tabla 1), con respecto a las cuales los encuestados debían mostrar su conformidad o grado de identificación en una escala de cinco categorías, entre “muy bajo/nulo” y “muy alto”; la categoría central fue “medio”.

Los resultados pueden leerse en la ilustración 2. Las barras correspondientes a “los profesores” muestran la frecuencia relativa de los profesores consultados que se identificaron (respuestas “alto” y “muy alto”) con cada concepto operativo. Se aprecia la preferencia de los profesores por los conceptos de calidad asociados a la idea de transformación del estudiante, es decir, los más próximos a una perspectiva netamente académica del quehacer de las IES. En el otro extremo se encuentran las nociones asociadas a la eficiencia en el empleo de los recursos, o la satisfacción de las expectativas de estudiantes y egresados, grupos que –cuando se adopta una perspectiva economicista de la Educación Superior– suelen ser catalogados como clientes de los servicios que prestan las IES.

Ilustración 2
Preferencias de profesores de las universidades mexicanas y de gestores de facultades de ciencias sociales y jurídicas por las nociones de calidad superior. Frecuencias relativas de acuerdo con las afirmaciones operativas



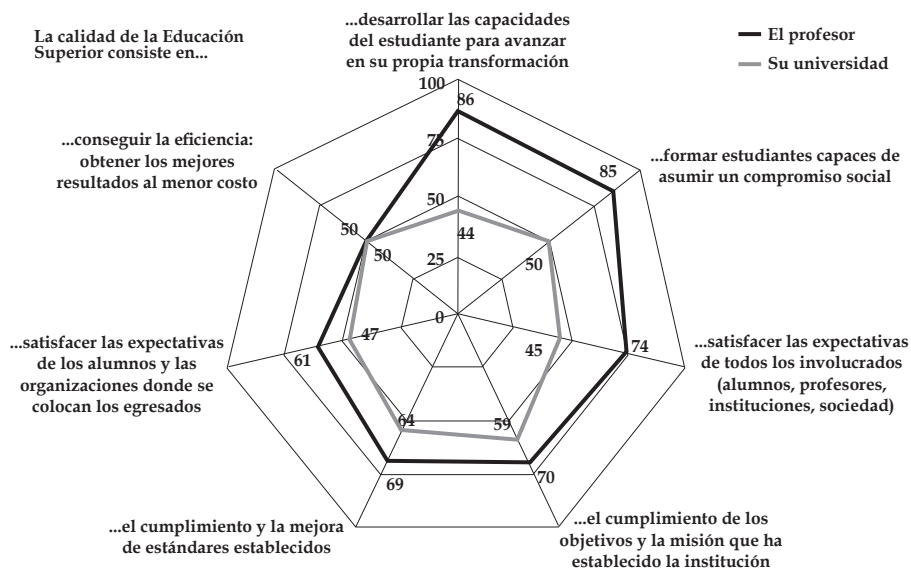
Fuente: Marúm *et al* (2011a) y Marúm *et al.* (2011b).

En la ilustración 2 se muestran también los resultados de un sondeo anterior (Marúm *et al.*, 2011b), realizado en 2009 entre 103 directivos a cargo de centros o facultades de universidades mexicanas en el área de las ciencias sociales (incluyendo las económico-administrativas) y jurídicas, y en el que se empleó la misma solución para operacionalizar los conceptos de calidad de la Educación Superior.

Cuando se comparan las respuestas de los profesores en general con las del grupo que ostentaba cargo académico, se comprueba que los primeros presentan una tendencia más marcada a preferir las nociones de calidad

asociadas a la transformación. De hecho, la diferencia es a favor de los profesores en las dos afirmaciones operativas que recogen este concepto, y también en la noción que identifica de un modo más vago y general a los *stakeholders* de las IES; asimismo lo es a favor de los gestores en el resto de las afirmaciones, que son las que identifican la calidad con la eficacia en la consecución de la misión, la satisfacción de las expectativas de grupos concretos de interés o la eficiencia económica de las actividades de las IES. Por tanto estos resultados muestran diferencias de opinión que, aunque no muy marcadas, siguen un patrón muy definido –y por otra parte, previsible– con los académicos; estos últimos, en general, están más preocupados por el objetivo más genuino de la educación (la transformación del estudiante), y los gestores relativamente más dispuestos a hacer concesiones a las demandas de agentes ajenos –en un sentido o en otro– a la labor académica.

Ilustración 3
Preferencias de profesores de las universidades mexicanas y de gestores de facultades de ciencias sociales y jurídicas por las nociones de calidad superior. Frecuencias relativas de acuerdo con las afirmaciones operativas



Fuente: Marúm *et al* (2011a).

En la ilustración 3, las preferencias de los profesores, expresadas una vez más como frecuencias relativas de las respuestas que denotan identificación con las nociones operativas de calidad, se comparan con las percepciones que ellos mismos tienen de los conceptos que se priorizan en sus

respectivas universidades. Las diferencias en esta ilustración son más apreciables que en la anterior. Salvo en la noción que interpreta la calidad como eficiencia económica, en las restantes, los docentes se dicen más incumbidos por cualesquiera nociones de calidad que sus respectivas universidades; pero la brecha es más grande, una vez más, en los conceptos de calidad asociados a la transformación del estudiante y en la idea de servicio a toda la sociedad, incluso más que en la atención de las expectativas de grupos concretos de *stakeholders*.

Los resultados mostrados en este epígrafe permiten hablar de diferencias –algunas de ellas quizá más percibidas que reales– en las preferencias sobre qué debe entenderse por una Educación Superior de calidad; estas diferencias se producen entre colectivos con diferente capacidad de influencia en la gestión y en el diseño de las estrategias y de las políticas universitarias. En el sentido de Skolnik, hay razones para pensar que las nociones de calidad tienen un contenido político en la universidad mexicana: son definiciones estipulativas, que tienen consecuencias prácticas, y con respecto a las cuales no existe un acuerdo universal entre los individuos y grupos que sentirán las consecuencias cuando se priorice una u otra noción.

Lo anterior no significa que las nociones de calidad se hayan convertido en los eslóganes que unos y otros grupos emplean para manifestar sus diferencias. No obstante, sí hay razones para pensar que las nociones de calidad resumen, en cierto modo, las posiciones de los actores con respecto a cuestiones importantes que afectan al funcionamiento de las IES.

Conclusiones y perspectivas para la investigación

Este artículo defiende la hipótesis de que las nociones de calidad, en particular las propuestas por Harvey y Green (1993), resumen las posiciones de los actores con respecto a lo que debe ser la misión de las IES en las que trabajan, y probablemente influyen en sus preferencias sobre cuáles deben ser los principios básicos de su funcionamiento, o cómo deben ser gestionadas dichas instituciones. En definitiva, el artículo argumenta el contenido político de las nociones de calidad de la Educación Superior y reúne alguna evidencia empírica a favor de ese argumento.

Este apartado final propone algunas líneas de investigación cuyo interés se percibe mejor cuando se admite la naturaleza política de los aludidos conceptos de calidad. La metáfora que se sugiere aquí es que los conceptos de calidad son, en algún sentido, como las nociones de “derecha” e “iz-

quiera" en el campo de las actitudes políticas, y pueden tener la misma utilidad que se atribuye a dichas nociones en la politología. El paralelismo es, con toda probabilidad, inexacto, pero ayuda a reconocer algunos de los derroteros por los que la literatura sobre los conceptos de calidad en la Educación Superior podría seguir desarrollándose.

Por ejemplo, la ciencia política se ha preocupado tradicionalmente por los factores sociodemográficos que explican las preferencias políticas (Lipset, 1960), mientras que los trabajos sobre conceptos de calidad rara vez han ido más allá de plantear vagas generalizaciones sobre los conceptos predominantes en cada uno de los *stakeholders* de las instituciones universitarias. Por otro lado, las grandes categorías que describen actitudes de la política general se han considerado de utilidad porque predicen bastante bien el tipo de políticas públicas que demandan los individuos y la dirección de sus votos (Downs, 1957), que a pesar de críticas y revisiones más recientes (Landford, 1991), todavía se siguen considerando útiles hoy en día; mientras tanto, en el campo de las nociones de la calidad aún no se ha investigado en profundidad si sucede lo mismo. A continuación se discuten más concretamente algunas investigaciones cuya pertinencia se admite de manera más fácil cuando se considera el contenido político de las nociones de calidad.

La línea de investigación que inmediatamente surge de la hipótesis del contenido político de las nociones de calidad es la que consiste en hallar evidencia empírica que apoye o, por el contrario, refute la propia hipótesis. En el apartado anterior ya se ha descrito el contenido de algunos trabajos que reúnen evidencia favorable a esta hipótesis; por ejemplo, se ha comprobado que las declaraciones de adhesión a las distintas definiciones de calidad no se distribuyen homogéneamente entre diferentes grupos de interés o *stakeholders*.

También parece existir evidencia suficiente de que los académicos mudan sus opiniones cuando asumen responsabilidades de gestión, sobre todo cuando ocupan puestos de compromiso general sobre una institución o sobre un centro de Educación Superior. Por el contrario, se ha investigado muy poco acerca de cuáles son las nociones de calidad preferidas por los estudiantes, y no se ha investigado si las opiniones de los estudiantes de primer curso son diferentes de las de los cursos superiores. Sería interesante comprobar si la socialización de los estudiantes en las IES contribuye a transmitirles las mismas ideas que tienen los académicos sobre el sentido de la Educación Superior; tampoco se ha hecho un trabajo sistemático con los representantes de las organizaciones que contratan a los egresados de las IES. Es cierto que existen sólidas intuiciones respecto a cuáles son sus

preferencias, pero también cuando se consulta a los empleadores, a veces sus repuestas terminan sorprendiendo; así ha ocurrido por ejemplo cuando se les ha preguntado sobre las características y competencias que valoran más en los egresados (Olaskoaga *et al.*, 2009).

Una segunda línea de análisis podría orientarse a conocer mejor los factores que condicionan las preferencias de los académicos por unas u otras nociones de calidad. Éste es el objetivo que inspira el trabajo de Olaskoaga *et al.* (en prensa) y el cual ofrece interesantes resultados sobre la influencia de algunos factores demográficos –como el sexo– y de otros de cariz más profesional, como la antigüedad en el puesto o la rama del conocimiento en la que el profesor desempeña su labor docente. El mencionado artículo es pionero en su género y bien podría inspirar otras investigaciones que con métodos diferentes exploren la misma hipótesis.

Una tercera línea de trabajo, que surge de comparar las nociones de calidad con las categorías de derecha e izquierda en el campo de la política, consiste en averiguar la relación entre las preferencias de los académicos por determinados conceptos de calidad y su demanda de políticas universitarias. Una vez más, es fácil derivar algunas hipótesis de la mera intuición. Por ejemplo, es muy probable que los académicos, quienes interpretan la calidad de una institución como la capacidad de sus alumnos para superar estándares académicos estrictos, aboguen por la selección del alumnado como medida de garantía de dicha calidad. También es posible percibir el valor práctico que puede tener la investigación –aplicada en este campo– para el gestor académico que desea diseñar sus políticas contando con las preferencias de los docentes, para satisfacer dichas preferencias o para adaptar su estrategia y hacerla más factible.

La última línea de investigación propuesta aquí debería buscar evidencia de que las nociones de calidad están vinculadas con otras opiniones de los académicos, o con sus actitudes, sus preferencias y sus comportamientos. Por ejemplo, si es cierto que las nociones de calidad resumen las posiciones de los académicos con respecto a lo que deben ser y hacer las IES, entonces sus preferencias en materia de calidad bien pudieran influir en la disposición –más o menos favorable– con la que acogen las políticas de evaluación y acreditación de la calidad en el sector de la Educación Superior. Y, del mismo modo, las nociones de calidad podrían explicar la actitud refractaria de muchos académicos ante los cambios organizativos que se están produciendo en las IES de todo el mundo, así como el efecto de estas transformaciones en su satisfacción laboral. Ésta es una línea en la que algunos de los autores de este trabajo esperan presentar nuevos resultados en el futuro inmediato.

El valor de estas cuatro líneas de investigación no se limita a su interés científico o académico. Desde el punto de vista de los gestores de las IES o de quienes diseñan políticas educativas, la información que se obtenga de estas investigaciones tendría un evidente interés práctico. Por ejemplo, la información recabada a través de éstas podría servir para reconocer los grupos de académicos más favorables a las reformas, o para localizar los aspectos de las reformas en curso más susceptibles de perjudicar la satisfacción laboral de los académicos, o para diseñar medidas que compensen a aquellos sectores de los académicos que *a priori* pudieran verse más perjudicados por los cambios.

Referencias

- Astin, Alexander. (1980). When does a college deserve to be called 'high quality'? *Current Issues in Higher Education*, 2 (1), 1-9.
- Barandiaran Galdós, M.; Barrenetxea Ayesta, M.; Cardona Rodríguez, A.; Mijangos del Campo, J.; Olaskoaga Larrauri, J. (2012). Attitudes of Spanish university teaching staff to quality in education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34 (6), 647-658.
- Barrenetxea Ayesta, Miren (2005). *Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Unión Europea*. Tesis Doctoral leída en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbao.
- Becher, Tony (1999). Quality Assurance and disciplinary differences. *Australian University Review*, 37 (1), 1-7.
- Bertolin, Julio C. (2010). Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação: revista da avaliação da Educação Superior*, 14 (1).
- Downs, Anthony (1957). *An Economic Theory of Democracy*. New York: Harper and Row.
- Elken, Mari. (2007). QU Trends 1995–2006. *Literature overview*. Oslo: University of Oslo.
- Ferlie, Ewan; Christine Musselin, & Gianluca Andresani (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*, 56 (3), 325–348.
- Fernández Lamarra, Norberto (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. Interrogantes y desafíos. *Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17 (3), 661-688.
- García-Aracil, Adela (2013). What is it that differentiates the universities in Spain? A quality perspective. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13 (3), 61-76.
- Harvey, Lee y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Harvey, Lee y Newton, Jethro (2004). Transforming Quality Evaluation. *Quality in Higher Education*, 10 (2), 149-165.

- Lagrosen, Stefan; Seyyed-Hashemi, Roxana y Leitner Markus (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12 (2), 61-69.
- Landford, Tom (1991). Left/Right orientation and political attitudes: a reappraisal and class comparison. *Canadian Journal of Political Science*, 24 (3), 475-498.
- Lipset, Seymour Martin (1960). *Political man*. New York: Doubleday.
- Lomas, Laurence (2002). Does the development of mass education necessarily mean the end of quality? *Quality in Higher Education*, 8 (1), 71-79.
- Lomas, Laurence (2004). Embedding quality: the challenges for higher education. *Quality Assurance in Education*, 12 (4), 157-165.
- Marúm, Elia; Curiel, Federico; Padilla, Ruth; Rosario Muñoz, Víctor Manuel; Robles, María Lucila, y Partida, María Inés (2011a). El profesorado mexicano universitario ante la calidad de la educación superior: factores determinantes. . Antonio Cardona Rodríguez (coord.). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Marúm Espinoza, Elia; Curiel Gutiérrez, Federico; Padilla Muñoz, Ruth; Rosario Muñoz, Víctor Manuel y Robles Ramos, María Lucila (2011b): Opiniones sobre la calidad de la enseñanza universitaria de decanos y directores de centros universitarios de ciencias sociales y jurídicas (México). Martín A. López Armengol y María de la Paz Colombo (coords.), *Hacia una educación superior de calidad (volumen II). Una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México*. EDULP. La Plata.
- Mijangos del Campo, Juan José; Barandiarán Galdós, Marta; Barrenetxea Ayesta, Miren; Cardona Rodríguez, Antonio y Olaskoaga Larrauri, Jon (2011). El profesorado universitario español ante la calidad de la educación superior: factores determinantes. Antonio Cardona Rodríguez (coord.). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Neave, Guy (1994). The politics of quality: developments in higher education in Western Europe. *European Journal of Education*, 29 (2), 115-34.
- Olaskoaga Larrauri, Jon; Barandiarán Galdós, Marta; Barrenetxea Ayesta, Miren; Cardona Rodríguez, Antonio; y Mijangos del Campo, Juan José (2011): La calidad en la educación superior: aportaciones a un debate abierto. Antonio Cardona Rodríguez (coord.), *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Olaskoaga Larrauri, Jon; Barandiarán Galdós, Marta; Barrenetxea Ayesta, Miren; Cardona Rodríguez, Antonio; y Mijangos del Campo, Juan José (2009). El proceso de Bolonia: una oportunidad para adecuar las competencias de los titulados universitarios a la realidad profesional, *Economistas*, 122, 88-95.
- Olaskoaga Larrauri, Jon; González Laskibar, Xabier; y Barrenetxea Ayesta, Miren (en prensa) Political nature and socio-professional determinants of the concept of quality, *Higher Education*.
- Skolnik, Michael L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22 (1), 1-20.

- Srikanthan, Gitachari, y Dalrymple, John F. (2003). "Developing alternative perspectives for quality in higher education", *International Journal of Educational Management*, 17 (3), 126-136.
- Srikanthan, Gitachari, y Dalrymple, John F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21 (3), 173-193.
- Taylor, Tony; Gough, John; Bundrock, Valerie y Winter, Richard (1998). A bleak outlook: academic staff perceptions of changes in core activities in Australian higher education, 1991-1996. *Studies in Higher Education*, 23 (3), 255-268.
- Vidovich, Lesley (2002). Quality Assurance in Australian higher education: Globalisation and "steering at a distance". *Higher Education*, 43, 391-408.
- Vroeijenstijn, Ton (1992). *External Quality Assessment, Servant of two masters? The Netherlands University Perspective*. London: Falmer Press.
- Watty, Kim (2003). When will Academics Learn about Quality? *Quality in Higher Education*, 9 (3), 213-221.
- Watty, Kim (2005). Quality in accounting education: What say the academics? *Quality Assurance in Education*, 13 (2), 120-131.
- Watty, Kim (2006). Want to know about quality in higher education? Ask an academic. *Quality in Higher Education*, 12 (3), 291-301.
- Wittek, Line y Kvernbekk, Tone (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (6), 671-684.

ARTÍCULO

Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición*

Juan Francisco Caldera Montes**, María del Rocío Carranza Alcántar***, Alma Azucena Jiménez Padilla**** e Ignacio Pérez Pulido*****

* Título en inglés: College students' attitudes toward tutoring. Designing a measurement scale.

** Doctor en Ciencias. Profesor de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. Correo electrónico: jf_caldera@hotmail.com

*** Maestra en Enseñanza de las Ciencias. Profesora de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. Correo electrónico: mcarranza@cualtos.udg.mx

**** Maestra en Enseñanza de las Ciencias. Profesora de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. Correo electrónico: almaazucena@hotmail.com

***** Maestro en Enseñanza de las Ciencias. Profesora de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. ignaciop77@hotmail.com

Recibido el 21 de noviembre del 2014; aprobado el 02 de febrero del 2015

PALABRAS CLAVE

Tutoría/ Actitudes/
Estudiantes/Educación
Superior/Calidad educativa

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito reconocer el tipo de actitudes que ante la tutoría exhiben estudiantes universitarios. Para el cumplimiento de tal objetivo, se diseñó y validó una Escala de Actitudes Hacia la Tutoría E.A.H.C, la cual mostró propiedades psicométricas satisfactorias; la muestra estuvo integrada por 539 estudiantes. Se encontró que los estudiantes mostraron actitudes ligeramente positivas, existiendo diferencias significativas respecto del tipo de carrera y sexo. Se sugiere realizar investigaciones respecto de las razones que explican los hallazgos y de cómo la práctica de la tutoría ha impactado en la calidad de los programas educativos.

KEYWORDS

Tutoring/ Attitudes/Students/
College Career/Higher
Education/Education quality

Abstract

This study analyzed the attitudes of college students toward tutoring. We designed and tested an Attitudes Towards Tutoring Scale, which demonstrated satisfactory psychometric properties when applied to a sample group of 539 students. Overall, the students revealed slightly positive attitudes, although there were some significant differences depending on the gender or college major. We propose carrying out further research to understand the reasons behind the findings, as well as to gauge the degree to which tutoring has impacted the quality of educational programs.

Introducción

En los últimos años la existencia de Programas Institucionales de Tutoría (PIT) se han constituido, para un importante número de Instituciones de Educación Superior (IES) de nuestro país y de otros entornos, en un requerimiento altamente deseable, gracias a que se ha llegado a consensuar que con su puesta en operación se conseguirán abatir problemáticas de amplio espectro en la educación superior tales como la reprobación, el rezago, la deserción y la baja eficiencia terminal (U de G, 2004; UAS, 2006; UTN, 2008; UAZ, 2010; U de A, 2010; UNAM 2012; US, 2013 y UTC 2014). De hecho, esta actividad se ha posicionado de tal manera en las instituciones, que autores como López, González y Velasco (2013) han llegado a afirmar que la tutoría se ha convertido en uno de los principales ejes de trabajo en el contexto universitario.

En razón de ello y tras haber transitado por distintos momentos, en México la tutoría cuenta ya con una amplia aprobación institucional, adoptando incluso, en la gran mayoría de la universidades, una sola definición o conceptualización, la cual señala que dicha acción consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, con atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos por parte de profesores competentes. Apoyándose en teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza, el tutor es el profesor que orienta, asesora y acompaña al alumno durante su estancia en la universidad, para guiarlo hacia su formación integral, estimulando en él la capacidad de hacerse responsable de su propio aprendizaje y de su formación (ANUIES, 2001).

Asimismo, se ha reconocido que su pretensión primordial consiste en orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, y que además busca fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal (Sandoval, 2002).

Sin embargo, y a pesar de que los programas de tutoría cuentan ya con ordenamientos plenamente reconocidos, procesos e indicadores consensuados y bien definidos, existen todavía impedimentos para implementar los cambios planteados. Y esto se debe, entre otras cosas, al carácter esen-

cialmente burocrático que hasta la actualidad ha tenido la tutoría en el contexto de las Universidades del Estado (Alcón, 2003), así como a que gran parte del profesorado no asume como suyas algunas de las funciones de orientación al alumnado (Arbizu, 1994). Incluso autores como Lara (2009) llegan a afirmar que aunque en los planes educativos la tutoría aparece como un campo de acción claramente identificado, muchas veces sucede que ésta se centra más en aspectos vinculados con el profesor y los informes institucionales que al actor al que se supone van dirigidos los esfuerzos y cuyas necesidades deben alimentarla: el alumnado. Esta situación, según el mismo autor, responde en parte al hecho de que, debido a diversas políticas educativas, los mentores y las propias instituciones constantemente tienen que ser evaluados, y por ende rendir informes que contemplan el desarrollo de actividades tutoriales.

Otras posibles explicaciones pueden deberse a que en gran parte de los actores que conforman los colectivos universitarios (profesores, alumnos, directivos y administrativos) no existe todavía una idea clara del propósito fundamental de la tutoría, o que a la misma se le percibe –en ocasiones con razón– más como un requerimiento que como una acción que conlleve a la calidad. En tal sentido, investigadores como Tejada y Arias (2003) sostienen que los resultados de la implantación de tutorías pueden verse influidos por la forma en que es conceptuada por profesores y alumnos, pues si bien las tutorías se han definido desde la perspectiva de expertos, no necesariamente se comparte su significado por los actores. Por ejemplo, si un estudiante la considera una actividad dirigida a alumnos con riesgo de fracaso escolar, sujetarse a ella puede ser visto como algo negativo; quizá si el docente la considera como una carga adicional a sus tareas y sin corresponder a sus funciones, se mostrará escéptico en cuanto a su utilidad. Así, estos autores sostienen que es dable pensar que, dependiendo del significado asignado por profesores y alumnos a las tutorías, serán su compromiso y su involucramiento con las mismas, y en consecuencia la probabilidad de éxito de la propuesta institucional de tutoría académica.

A pesar de lo anterior, resulta positivo observar que en algunos casos la tutoría –que idealmente implica el acompañamiento personalizado a la trayectoria de los estudiantes– ha comenzado a tener los efectos deseados. En tal sentido, existen autoras como Romo (2004) que sostienen que la tutoría, tal como se ha venido implantando en las IES mexicanas, está dando muestras de la aparición de nuevas formas de relacionar a los estudiantes con sus profesores, lo que en poco tiempo nos permitirá hablar de la generación de una nueva cultura en la educación superior.

De seguro, tal afirmación requiere ser contrastada con evidencia empírica que a través de la investigación sistemática permita realizar evaluaciones más puntuales sobre el tema de la tutoría en la universidades, sobre todo si se consideran planteamientos como los de López *et al.* (2013) que aseguran ser oportuno y pertinente investigar en esta área, ya que la tutoría es un componente docente, real, cotidiano, antiguo y cambiante en su concepción, su finalidad y su realización.

En razón de lo anterior, y con el propósito de proporcionar referentes de corte empírico sobre el presente objeto de estudio, en los párrafos que siguen se da cuenta de resultados interesantes, y a veces contradictorios, que en la literatura especializada sobre el tema se han reportado en los últimos años.

En un estudio presentado por Gómez-Collado (2012) en el cual midió la percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica en la Universidad Autónoma del Estado de México, dio cuenta de que existen diferencias importantes entre carreras, ya que las licenciaturas de Ciencias Políticas y Administración Pública participan con mayor entusiasmo a diferencia de la licenciatura en Comunicación. Por otra parte, concluyeron que los estudiantes perciben que su tutor no da respuesta a sus inquietudes; tampoco les informa, no los atiende y no observan mayor beneficio al acudir con ellos.

Otra investigación realizada por Clérico y Amieva (2013) da cuenta de las perspectivas de los docentes ingenieros sobre las tutorías en la universidad, obteniendo como resultado que por un lado los profesores consideran a la tutoría como una actividad marginal, y por otro, que no la conciben como una función integrada a la docencia de grado. Dichos autores concluyeron que, de acuerdo a la perspectiva de los docentes, la tutoría opera en una lógica administrativa, y que los tutores sólo quedan en espera de la demanda de orientación planteada por los alumnos. De igual manera los resultados mostraron que la actividad tutorial está centrada en el déficit, es decir, atiende prioritariamente a estudiantes con dificultades, pero a muy pocos en situación de prevención. Como complemento a esta investigación se puede señalar la realizada por López *et al.* (2013), en la cual se muestran los significados a través de la percepción de los profesores respecto a la tutoría, en particular sobre el ser y el ejercer del tutor en la universidad; en ella se concluye que la función tutorial se adquiere y no se improvisa, y que se requiere de más y mejores programas de formación en el ámbito.

De igual manera, Adame (2012) ha asegurado que, como productos de sus investigaciones, se puede sostener que la acción tutorial ha disminuido su eficiencia con el transcurso de los años, pues contrario a los objetivos

planteados por las universidades y el aparente trabajo que se sigue realizando, la percepción tanto de docentes como estudiantes continúa siendo negativa.

En otro estudio realizado por Rubio y Martínez (2012) con alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en el cual los mismos estudiantes construyen sus concepciones y expectativas, y analizan las implicaciones de la acción tutorial de los programas de tutoría implementados en su institución, los resultados muestran que las problemáticas operacionales que más inciden en la implementación de los programas de tutoría tienen que ver con la organización y la disposición del tutor para impartir las actividades tutoriales. Estas debilidades, enmarcadas en la práctica de los programas de tutoría, denotan la preocupación y el deseo de los alumnos porque haya mejora y cambio en su práctica, sobre todo en los aspectos de su organización.

Aunado a lo anterior, los resultados de una investigación de corte documental presentados por León y Lugo (2009), acerca de la incorporación de los programas de tutoría académica en las universidades públicas estatales que forman parte de la región Centro-Sur de la ANUIES, mostraron que los programas institucionales de tutoría se presentan en algunos casos como parte de un modelo orientado al desarrollo profesional, al desarrollo personal, o al desarrollo académico y de investigación, en algunos otros como herramienta de atención y apoyo a los indicadores de calidad, y más recientemente como una tendencia de innovación que busca una nueva relación entre docentes y estudiantes, donde se reconocen nuevos roles y funciones implicados en esta actividad.

Por otro lado, autores como Serna y Cruces y Rojas (2004) coinciden en la importancia de conocer las expectativas de los alumnos respecto a la acción tutorial, de ahí que realizaron una investigación en la que pretendían identificar las necesidades de los estudiantes que viven durante el tránsito de su vida universitaria, para lo cual se privilegió la opinión de los alumnos en donde dieron cuenta del significado que ellos otorgan al trabajo de tutorías. En éste se reportó que los alumnos coincidieron que tienen necesidades de diversa naturaleza, sin embargo todos esperan poder resolverlas conjuntamente con un profesor-tutor, es decir, han puesto su expectativa en la resolución de sus necesidades a partir de la tutoría.

Como síntesis de los referentes anteriores, se puede asegurar que los estudios presentados por estos autores muestran la importancia de estudiar las diferentes perspectivas en relación a la tutoría, pues a partir de conocerlas se podrá plantear un cambio educativo entendido como suma y agregado de lo nuevo.

Ante estos referentes, resulta conveniente identificar si en el entorno universitario del país dicha cultura en efecto se ha extendido o generalizado, y si particularmente el tipo de actitudes que presentan los actores involucrados tienen un carácter positivo o negativo.

Para contribuir a dicho propósito, en el presente estudio se diseñó y validó con una muestra de alumnos, con una escala de actitudes hacia la tutoría, debido a que hasta el momento en la literatura especializada no se encontró instrumento alguno que reportara propiedades psicométricas satisfactorias para medir dicha variable, y en particular a la viabilidad de realizar el estudio con escolares.

Frente a tal contexto y para esclarecer el instrumento elaborado, conviene ampliar el concepto de Tutoría antes señalado y la noción de actitudes que contempla la citada escala.

La tutoría

Aunque hoy en día el concepto de tutoría académica que mayores aceptación y reconocimiento tiene en el entorno universitario de nuestro país es el formulado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), su ejercicio o práctica concreta al interior de las entidades académicas se presenta de manera distinta debido, entre otras cosas, a la diversidad de estructuras académicas, de recursos humanos y financieros, y particularmente a interpretaciones variables respecto de dicha noción.

Respecto de esto último, Lara (2009) sostiene que el significado concreto de la tutoría académica depende de su inserción en un determinado nivel educativo y de los propósitos generales que tiene ese nivel dentro del sistema escolar o dentro del proceso de escolarización. En otras palabras afirma que, aunque podamos referirnos con el mismo concepto a un conjunto de actividades parecidas, su significado específico varía en función de los propósitos que se persiguen en el proceso de formación en cada nivel o programa.

Evidentemente, aunque cada nivel en forma abstracta y general posee la misma función en términos de la enseñanza y la docencia (la trasmisión y la reconstrucción del conocimiento), tiene, por otra parte, peculiaridades en lo que respecta a las necesidades típicas de orientación y de apoyo que se requieren. Este hecho en apariencia tan elemental configura de manera importante las funciones y los papeles que deben asumir los profesores-

tutores en cada caso, y hace que sus intervenciones y las demandas que exige cada nivel educativo sean cualitativamente distintas.

A manera de ejemplo se puede advertir que la tutoría y los programas que la regulan en el nivel educativo del posgrado se centran más bien en aspectos de orientación disciplinar y metodológica; en el bachillerato, en cambio, se focalizan en aspectos de orden cultural, en el acercamiento a las ciencias y profesiones, en el proyecto de vida, en hábitos de estudio, y particularmente en la orientación vocacional (Caldera, *et al.* 2006).

Para el caso del nivel licenciatura, algunos investigadores sostienen que el propósito de la tutoría es prevenir problemas futuros de adaptación al escenario educativo e intervenir en cuestiones de desempeño académico, y se ocupa además en atender problemas relacionados con la eficiencia terminal, reprobación, habilidades de estudio, dificultades de aprendizaje, ansiedad ante los exámenes, estabilidad emocional, actitudes hacia la profesión y opciones de trayectoria, entre otros (Cruz, Echeverría y Vales, 2008).

De manera más puntual, García (2008) sostiene que en este nivel la tutoría puede contribuir a aportar información y orientación en las siguientes vertientes:

- Académica. Referida a aspectos de la vida universitaria, como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, postgrados, másteres y cursos de especialización.
- Profesional. Más relacionada con la preparación y el desempeño de un puesto de trabajo, implica, por ejemplo, asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral, facilitación del tránsito desde la Universidad hacia la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo, y ejercitación de prácticas en empresas.
- Personal. Relacionada con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos, que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo personal y profesional.
- Social. Destinada a cuestiones como información sobre ayudas y servicios universitarios disponibles de fundaciones privadas o públicas, de organismos nacionales o internacionales, consecución de becas, estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes, movilidad estudiantil, etc.
- Administrativa. Referida a temas como información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, uso de bancos de datos, biblioteca, servicios sociales y ayudas al estudiante.

En consecuencia, podemos decir que, aunque en general la tutoría parte de una definición clara y relativamente bien especificada, en cada nivel educativo y tipo de institución cobra matices diferentes en términos de su concreción o puesta en operación.

Funciones de la tutoría

De acuerdo con Álvarez (2008), las funciones específicas de la tutoría académica se concretan en los ámbitos siguientes:

- El proceso de aprendizaje del alumnado.
La tutoría debe facilitar los procesos de aprendizaje del alumnado, para que éste sea cada vez más autónomo. Se trata de guiarle en el desarrollo de sus estrategias para la mejora de su rendimiento.
- Las dificultades de aprendizaje.
La tutoría debe diagnosticar las dificultades que pueda tener el alumnado en su aprendizaje, con el fin de poner los medios para subsanarlas. Ha de estar presente en aquellos momentos críticos donde el alumnado reclama una mayor presencia del tutor, estimulando y motivando para evitar el desaliento y las dificultades que puedan surgir.
- La metodología de trabajo de las asignaturas.
La tutoría debe orientar sobre la metodología de trabajo más adecuada para las asignaturas; ésta ha de ser diversa, activa y colaborativa. Se pueden plantear diferentes estrategias metodológicas que van desde la lección magistral hasta las prácticas (de aula, de laboratorio, de campo), pasando por el análisis de documentos, estudio de casos, seminarios, resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, simulaciones, etc.
- La elaboración de productos de evaluación de los aprendizajes.
La tutoría debe garantizar la coherencia entre los productos de evaluación de los aprendizajes que se pide al alumnado y los objetivos competenciales propuestos en las asignaturas.
- Trabajos de investigación.
La tutoría debe fungir como soporte académico a los trabajos de investigación o de curso en sus dos objetivos: a) saber trabajar en equipo; y b) desarrollar un adecuado trabajo de investigación.
- La búsqueda de fuentes documentales.
La tutoría debe facilitar la búsqueda documental y el manejo de las nuevas tecnologías, que hacen más autónomo al alumnado en su proceso de aprendizaje. El aprendizaje está ligado al desarrollo personal del sujeto, convirtiéndose en agente principal del aprendizaje y construyendo los conocimientos, habilidades y actitudes en su interacción con el medio. El profesorado, desde esta perspectiva, ha de actuar como agente, creador de las situaciones y condiciones, ya sean presenciales o bien virtuales, desde el acceso a las redes telemáticas hasta cualquier base de datos. No es suficiente con la información como acumulación de datos, sino que se ha de tener el conocimiento necesario para saber analizar, integrar, dar significado y reformular esa información (metacognición de la información). Estos sistemas de redes globales de información y comunicación permiten avanzar hacia unas formas de trabajo más flexibles y autónomas.

- La resolución de problemas.
La tutoría debe estimular el aprendizaje autónomo en sus diferentes variantes: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos y contratos de aprendizaje, entre otros.
- La dimensión profesional de las asignaturas.
La tutoría debe potenciar la dimensión profesional de las asignaturas. El alumnado ha de ver en cada asignatura no sólo la dimensión académica (curricular), sino también la profesional.

Todas estas funciones van a requerir un cambio de rol del profesorado más centrado en el aprendizaje del estudiante, que va a suponer, entre otras, mayores implicación y motivación por el cambio, mayores variedad y combinación de estrategias metodológicas que exigen la implicación activa de los estudiantes, nuevas formas de evaluación, el aprendizaje como trabajo cooperativo, el trabajo autónomo, el uso de medios tecnológicos y de recursos variados y la resolución de problemas vinculados con el aprendizaje, entre otros (Álvarez, 2008).

Modalidades de la tutoría

A partir de lo dicho antes, se puede advertir que la tutoría se desarrolla bajo modalidades distintas, las cuales en términos generales se dividen en individuales o grupales.

De acuerdo con García, Cuevas, Vales y Cruz (2012), la tutoría individual se caracteriza por la atención personalizada a un estudiante por parte del tutor, cuya interacción puede ser de manera presencial o virtual. En ella se establecen relaciones de confianza para reforzar la autoestima y la seguridad personal del estudiante. Implica tener claros los objetivos, estrategias, recursos, mecanismos de evaluación, definición de espacios y horarios curricularmente determinados.

En cuanto a la tutoría grupal, Calvo (2006) señala que el tutor interactúa con un grupo de estudiantes y puede realizarse de manera presencial o a distancia. Requiere de planeación previa, en donde se establecen fechas de reunión (presencial o virtual), horario y temas a discutir. Tiene la gran ventaja de permitir llegar a más tutorados con menor costo de espacios y tiempos.

Las actitudes

En la literatura internacional se suele definir una actitud como “una tendencia a evaluar una entidad con algún grado de aceptación o rechazo, normalmente expresado en respuestas cognitivas, afectivas o conductuales” (Eagly y Chakine, 1993, p. 1). El objeto de actitud es definido como cualquier entidad abstracta o concreta hacia la cual se siente una predisposición favorable o desfavorable. Como se puede notar, las actitudes incluyen un componente cognoscitivo –los pensamientos–, afectivo –los sentimientos– y conductual –la predisposición a actuar–. Una actitud, sin embargo, puede manifestarse o no en una conducta, dependiendo de una serie de factores ambientales que favorezcan que aparezca, o que en cambio se inhiba.

En términos generales, Cueto, Andrade, y León (2003) sostienen que las actitudes son adquiridas; nadie nace con una predisposición positiva o negativa específica hacia un objeto de actitud. La forma en que se aprenden las actitudes es variada; así, las actitudes se vuelven inevitables: todos las tenemos hacia aquellos objetos o situaciones a las que hemos sido expuestos.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo integrada por 539 estudiantes universitarios de las carreras de Agroindustrias, Administración, Computación y Nutrición de una institución de educación superior pública. La media de edad fue de 21.04 años (DE = 2.22), y el 40.3% de los participantes fueron del sexo masculino y el 59.7% del femenino.

Instrumento

Se construyó una escala cuya denominación fue “Escala de Actitudes hacia la Tutoría” (E.A.H.T.), la cual en su versión final quedó conformada por un total de 16 ítems integrados en 3 factores correlacionados. La escala es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta, las cuales son: totalmente en desacuerdo, un poco en desacuerdo, no estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo, un poco en acuerdo, totalmente de acuerdo.

Procedimiento

La construcción y la validación de la escala transitaron por diferentes fases: la primera consistió en una revisión documental teórica-científica en torno a las actitudes hacia la tutoría, quedando en evidencia la inexistencia de instrumentos que midieran tal constructo teórico.

En razón de ello, se pasó a una segunda fase, la cual consistió en diseñar la escala respectiva. En dicha etapa se elaboraron un total de 36 ítems, los cuales de manera inicial pretendían medir tres componentes de las actitudes hacia la tutoría, a saber, cognitivo (15 ítems), afectivo (12 ítems) y conductual (9 ítems).

Después de su elaboración, se pasó a la etapa tres, la cual consistió en someter el instrumento a validación de contenido. En dicho proceso se consultó a 5 profesores universitarios que fungieron como expertos; se les entregó la primera versión del instrumento y se les pidió hicieran recomendaciones al respecto. Resultado de tal actividad, se efectuaron cambios a la redacción de cinco de ellos.

Después se pasó a fase cuatro. En tal momento y con el propósito de evaluar la comprensión de los ítems del instrumento, se realizó una prueba piloto con diez estudiantes; como producto de dicha actividad se llevaron a cabo correcciones mínimas a la redacción de los reactivos considerados.

En la fase cinco se aplicaron los instrumentos a 539 estudiantes de las cuatro carreras antes comentadas.

Después, con la intención de identificar el poder discriminativo de los ítems, en la fase seis se ejecutaron una serie de pruebas t cuyos valores se obtuvieron al comparar las medias obtenidas por cada uno de los ítems de los sujetos de los grupos "bajo" (27% de sujetos con puntuaciones más bajas en la escala) y "alto" (27% de sujetos con puntuaciones más altas en la escala). Producto de ello, se evidenció que todos los ítems resultaron altamente discriminativos.

Enseguida, en un séptimo momento, el instrumento fue sometido al proceso de validación de constructo, para lo cual se realizaron tanto el análisis factorial exploratorio (con la primera mitad de la muestra) como el confirmatorio (segunda mitad). Los hallazgos de dicha fase se presentan en el apartado de resultados.

Posterior a la validación, se calculó la confiabilidad de la escala y se identificaron frecuencias y medias de la población estudiada. Para indagar diferencias significativas sobre las actitudes hacia la tutoría, conforme a la carrera que cursaban los estudiantes, se aplicó la prueba de hipótesis denominada Anova de un factor; para el caso de las diferencias por sexo se

utilizó la prueba t para muestras independientes. Los datos se calcularon mediante el paquete estadístico SPSS, 20.0

Resultados

Análisis factorial exploratorio

En un primer momento, el análisis factorial exploratorio se llevó a cabo permitiendo la estructura libre de factores, utilizando el método de componentes principales con rotación varimax. Los índices κ_{MO} (0.938) y de la prueba Bartlett ($p < .000$) indican que el modelo es apropiado y no presenta esfericidad. Bajo el criterio de los autovalores mayores a 1 se obtuvieron 5 factores que explicaban el 56.15% de la varianza, evidenciándose en tal análisis que los últimos 2 no tenían un peso significativo ni explicaban un gran porcentaje.

Debido a esta circunstancia y considerando el criterio de Catell, se corrió un segundo análisis factorial forzado a tres factores, utilizando el mismo método de factorización. Bajo el criterio de saturación o aportación de la varianza >0.5 de cada reactivo, se redujo la escala a 33 ítems. Enseguida, e intentando buscar mayor nitidez de contenido en los distintos factores, se decidió eliminar los ítems 3, 5, 9, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 29, 30, 32 y 36). En la Tabla 1 se observan los ítems y sus respectivas saturaciones y comunalidades.

Tabla 1
Análisis Factorial Exploratorio forzado a tres factores

Ítems	F1	F2	F3	Comunalidades
1. Creo que la tutoría académica contribuye a la formación integral de los estudiantes.	0.533	0.104	0.286	.377
6. Considero que la tutoría académica mejora la calidad de las instituciones educativas.	0.624	0.163	0.297	.504
8. Me parece que la tutoría no es un proceso que mejora la calidad educativa.	0.505	0.409	0.026	.423
10. Creo que la tutoría académica facilita la adaptación de los estudiantes al ambiente escolar.	0.590	0.185	0.374	.522
16. Considero que la tutoría académica contribuye significativamente a mejorar la calidad educativa de las instituciones.	0.741	0.110	0.245	.622
20. Considero que la tutoría académica mejorará los índices de egreso de las instituciones educativas.	0.661	0.124	0.174	.482
25. Considero que todas las carreras deberían contar con programas de tutoría académica.	0.638	0.237	0.318	.565

Ítems	F1	F2	F3	Comunalidades
28. Reconozco la importancia de la tutoría académica para abatir los índices de deserción y reprobación.	0.697	0.151	0.147	.531
35 Considero que la tutoría académica es una práctica educativa que debe perdurar.	0.721	0.219	0.211	.613
4 La tutoría académica es una actividad que me desagrada.	0.054	0.566	0.358	.452
12 Evito pensar en las actividades de tutoría académica porque me pone ansioso.	0.071	0.597	-0.136	.380
13 Me siento cómodo al participar en actividades de tutoría.	0.109	0.607	0.379	.523
14 Me incomoda participar en actividades de tutoría académica ya que participo en ella de manera obligada.	0.079	0.664	0.320	.549
17 Mientras me encuentro en el proceso de tutoría me siento frustrado.	0.139	0.674	0.055	.477
31 Me desalienta tan sólo pensar en participar en actividades de tutoría.	0.135	0.668	0.267	.536
33 Me incomoda participar en actividades de tutoría.	0.182	0.634	0.271	.509
2 Estoy dispuesto a involucrarme en el proceso de tutoría académica.	0.399	0.134	0.574	.507
11 Demuestro mi interés por el programa de tutoría académica trabajando más de lo que éste me solicita.	0.288	0.035	0.658	.517
27 Estoy dispuesto a participar voluntariamente en las actividades de tutoría.	0.419	0.232	0.626	.622
33 Estoy dispuesto a participar en actividades de tutoría académica aunque ello requiera de mayor esfuerzo.	0.447	0.157	0.532	.507

El primer factor titulado “Creencias sobre la Tutoría” se integró por 9 reactivos (1-6-8-10-16-20-25-28-35) que explican el 38.37% de la varianza; el segundo, “Afectos sobre la Tutoría”, se constituyó por 7 Ítems (4-12-13-15-17-31-34) que explican el 11.04% de la varianza; el último, “Disposiciones ante la Tutoría”, por 4 reactivos (2-11-27-33) que explican el 5.08% de la misma.

Análisis Factorial Confirmatorio

El siguiente análisis consistió en confirmar la estructura factorial a través de un análisis factorial confirmatorio usando el “Structural Equation Modeling Software” versión 6.2 El modelo evaluado constó de 3 factores relacionados con 9 reactivos en el primer factor, 7 en el segundo y 4 más en el tercero. Se plantearon además otros dos modelos, uno con un sólo factor y otro más con tres correlacionados que a su vez se integraban por 16 ítems. Cabe señalar que en este último modelo se decidió eliminar los ítems 1, 4, 8 y 33, debido a que eran los ítems con menor peso factorial.

La bondad de ajuste de los modelos propuestos se evaluó mediante diversos indicadores. En concreto, se utilizaron la χ^2 dividida por los grados

de libertad, el promedio de los residuales (RMR [root mean square residual]) y el de los residuales estandarizados (RMSEA [root mean square error of approximation]). Otros indicadores de ajuste relativo empleados fueron el índice de bondad de ajuste (GFI [goodness of fit index]) y el índice de ajuste comparativo (CFI [comparative fit index]). Estos últimos cuatro índices se encuentran entre los más usados, ya que están menos afectados por el tamaño de la muestra (García, Gallo y Miranda, 1998). Para que exista un buen ajuste, los valores CFI y GFI deberían superar el valor de 0.90 (cuanto mayor sea el valor, mejor ajuste). Por su parte, los valores RMSEA deberían ser menores de 0.08 para tener un ajuste aceptable (Browne y Cudeck, 1993), o cercanos a 0.05 para obtener un buen ajuste (Byrne, 2001). En el caso del RMR los valores cercanos a cero indican mejor ajuste y menores de .10 se consideran aceptables. En cuanto a la interpretación del cociente $\chi^2/g.l.$, se considera que un cociente de 4 es un ajuste razonable, mientras que aquellos valores cercanos a 2 son considerados como muy buenos (Brooke, Russell y Price, 1988). Los índices de bondad de ajuste relativos a los modelos que fueron contrastados empíricamente están indicados en la Tabla 2.

Tabla 2
Índices de bondad de ajuste de cada uno de los modelos propuestos

Modelo factorial	$\chi^2/g.l$	CFI	GFI	RMR	RMSEA
1. Creo que la tutoría académica contribuye a la formación integral de los estudiantes.	2.16	0.90	0.88	0.068	0.066
6. Considero que la tutoría académica mejora la calidad de las instituciones educativas.	3.12	0.82	0.81	0.083	0.089
8. Me parece que la tutoría no es un proceso que mejora la calidad educativa.	2.00	0.93	0.91	0.060	0.061

$\chi^2/g.l$: ji cuadrada dividida entre grados de libertad
 CFI: Comparative fit index
 GFI: Goodness of fit index
 RMR: Root mean square residual
 RMSEA: Root mean square error of approximation

Como se observa en la tabla 2, el modelo que mejor ajusta corresponde al número tres (tres factores correlacionados con 16 ítems), ya que es el que en mayor medida cumple con los requerimientos antes señalados.

Finalmente, la confiabilidad de la escala reportó una consistencia interna medida por alfa de cronbach de $\alpha = .871$ para el factor "Creencias sobre la Tutoría", de $\alpha = .805$ para el de "Afectos sobre la Tutoría" y $\alpha = .683$ para el de "Disposiciones ante la Tutoría". En total, el alfa de cronbach de la prueba reportado fue $\alpha = .895$. Con dichos datos se puede afirmar que la confiabilidad del instrumento resultó aceptable.

En resumen, los resultados encontrados indican que la validación de la E.A.H.T en la población estudiada mostró propiedades psicométricas satisfactorias, siendo una medida válida y fiable para ser empleada en el presente trabajo de investigación.

Actitudes de los estudiantes hacia la tutoría

Los resultados generales obtenidos en la aplicación de la prueba aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 3
Resultados generales: Medias y Desviación estándar

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Actitud hacia la Tutoría
Media	Media	3.70	3.56	3.73
DE	DE	.768	.809	.651

De manera general y en cada factor o componente se aprecia que los estudiantes universitarios tienen actitudes positivas hacia la tutoría respecto del puntaje teórico medio ($\bar{x}=3$). No obstante, en el factor "Disposiciones ante la Tutoría" la tendencia es menos positiva que en los otros dos y la actitud general.

Enseguida se realizaron análisis de diferencias de grupos conforme las variables de carrera y sexo. En tal sentido, con la intención de justificar la utilización de determinadas herramientas estadísticas, se calculó la normalidad de la distribución y la homogeneidad de varianzas, ello mediante las pruebas Kolmogorov-Smirnoff y Levene. Tras dichos análisis se consideró prudente la utilización de pruebas paramétricas.

Respecto a la variable de carrera de los estudiantes, se utilizó la prueba de Anova de un factor, encontrándose diferencias significativas tanto en la actitud general ($F(3,535)=5.410$; $p=.001$) como en cada uno de los factores, a saber, "Creencias sobre la Tutoría" ($F(3,535)=8.476$; $p=.000$), "Afectos sobre la Tutoría" ($F(3,535)=2.747$; $p=.042$) y "Disposiciones ante la Tutoría" ($F(3,535)=3.251$; $p=.022$).

Para identificar las diferencias específicas entre las carreras con la ayuda de la prueba *post hoc* "Tukey", se identificó que las significativas fueron entre los programas educativos de Agroindustrias y Nutrición en el caso de la actitud general y el Factor 1, entre Agroindustrias y Computación en el

Factor 2, y entre Computación y las carreras de Administración y Nutrición en el Factor 3.

Tabla 4
Medias y Desviación estándar por Carrera

Carrera	Factor 1		Factor 2		Factor 3		Actitud hacia la Tutoría	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Administración	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16	2.16
Agroindustrias	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12
Computación	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12	3.12
Nutrición	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00

Como puede advertirse, en la carrera Nutrición es donde se registran actitudes más positivas, y en la de Agroindustrias en la que menos; sin embargo, conviene señalar que aunque dichas diferencias resultan estadísticamente significativas, son relativamente pequeñas.

Posteriormente se procedió a identificar las diferencias de acuerdo al sexo. Los resultados de la prueba t de student mostraron que tanto el sexo masculino como el femenino presentan actitudes positivas hacia la tutoría, evidenciándose diferencias significativas entre ambos grupos tanto en la actitud general ($t(537)=-3.723$; $p=.000$) como en cada uno de los factores, a saber, “Creencias sobre la Tutoría” ($t(537)=-2.533$; $p=.012$), “Afectos sobre la Tutoría” ($t(537)=-3.895$; $p=.000$) y “Disposiciones ante la Tutoría” ($t(537)=-2.934$; $p=.003$).

Tabla 5
Medias y Desviación estándar por Sexo

Sexo	Factor 1		Factor 2		Factor 3		Actitud hacia la Tutoría	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Masculino	3.74	.761	3.54	.750	3.44	.830	3.61	.647
Femenino	3.91	.764	3.80	.763	3.64	.785	3.82	.640

Como se ve, la actitud general hacia la tutoría y en cada uno de los factores es todavía más positiva en el sexo femenino que en el masculino, aunque al igual que en el caso de las carreras, el tamaño de la diferencia también es pequeño.

Discusión

En primer orden, con relación al proceso de validación y confiabilidad de la Escala de Actitudes hacia la Tutoría (E.A.H.T.), conviene indicar que, con base a los resultados obtenidos, dicha herramienta metodológica puede utilizarse con la confianza de que los factores representan los constructos que se pretenden medir, y que además tiene la ventaja de que, debido a su brevedad, puede utilizarse en estudios que requieran evaluar a un gran número de personas en un tiempo relativamente corto. Sin embargo, conviene indicar que en el futuro es necesario aplicar esta escala en otras poblaciones y con otro tipo de instituciones y actores (por ejemplo: profesores, tutores o directivos), ello para evaluar si la misma puede llegar a generalizarse.

En segundo orden, relativo a los hallazgos encontrados en la indagatoria, se puede advertir que, en general, los estudiantes muestran actitudes ligeramente positivas hacia la tutoría, situación que tal vez ocurra en razón de que, en el entorno estudiado, su práctica tiene ya un considerable desarrollo, y a que los alumnos de los programas educativos estudiados están medianamente claros de los motivos por los cuales ésta se realiza. Tal evidencia proporciona aún más elementos para sostener lo expresado por Romo (2004) en el sentido de que la tutoría, tal como se ha venido implantando en las IES mexicanas, está dando muestras de la aparición de nuevas formas de relacionar a los estudiantes con sus profesores.

A pesar de ello, se puede advertir que aunque, por lo general, en el presente estudio se encontró evidencia de la aceptación de dicha práctica, la realidad es que todavía apremia trabajar en su mejora, sobre todo si se piensa en todos los beneficios que la tutoría puede generar en la formación de los estudiantes, a saber, la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción, así como el aumento en la eficiencia terminal y los estándares de titulación.

Por otra parte, que se hayan encontrado diferencias significativas entre las distintas carreras probablemente sea el resultado de que en la institución abordada el compromiso de los tutores frente a dicha actividad no sea uniforme, y a que la forma en que se sensibiliza a los estudiantes sobre su importancia no presenta características similares. Tales hallazgos resultan similares a los reportados por Gómez-Collado (2012) al medir la percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica en la Universidad Autónoma del Estado de México, ya que los mismos reportaron diferencias entre programas educativos en dicha institución.

Ante dichos hallazgos cobra valía lo expresado por Tejada y Arias (2003), ya que han afirmado que los resultados de la implantación de tutorías pue-

den verse influidos por la forma en que es conceptuada por profesores y alumnos, pues si bien las tutorías se han definido desde la perspectiva de expertos, no necesariamente se comparte su significado por los actores. Aunque conviene indicar que dicha afirmación en el caso del presente estudio debe matizarse, sobre todo por el hecho de que las diferencias, aunque significativas estadísticamente, no resultaron del todo amplias como para señalar que las discrepancias son considerables.

A pesar de ello, el simple hecho de encontrar diferencias entre programas académicos de la misma institución da lugar a pensar que éstas pueden ser todavía mayores entre entidades educativas distintas, sobre todo si se toma en consideración la diversidad en el tipo de universidades (públicas y privadas) y en el nivel de consolidación o calidad.

Finalmente, respecto al hecho de que se encontraran diferencias significativas con relación al sexo de los estudiantes, aunque siendo en ambos casos positivos, tal vez se explique por qué los estudiantes del sexo masculino, por razones idiosincráticas o culturales, no aceptan con tanta facilidad el acompañamiento por parte de los tutores –en comparación al femenino–, factiblemente debido a que con ello se pueda dar muestra de cierta debilidad. Esta situación concuerda por cierto con estudios vinculados al ámbito de la salud mental, en los cuales se señala que las mujeres tienden con mayor frecuencia que los hombres a buscar ayuda para sus problemas, cualquiera que sea la causa e independientemente de la región geográfica (Ustun y Sartorius, 1995). Sin embargo, es claro que resulta interesante indagar a profundidad en torno al sentido de tales diferencias, ya que por el momento las razones son poco claras y no conviene ahora especular demasiado al respecto.

Conclusiones

En el presente artículo se señaló que, para numerosas instituciones de educación superior tanto nacionales como extranjeras, la tutoría se ha constituido en un mecanismo académico viable, que pretende contrarrestar situaciones complejas como la reprobación, el rezago, la deserción y la baja eficiencia terminal. En razón de ello, se cuenta ya con programas institucionales que incluyen ordenamientos plenamente reconocidos, indicadores consensuados, además de procesos relativamente bien definidos para su puesta en operación. Sin embargo, pese al nivel de consolidación de los programas de tutoría en las IES, también se advirtió que hoy en día existen todavía impedimentos para alcanzar los objetivos que en este ámbito se

han trazado, entre los cuales se puede destacar el hecho de que no todos los actores tienen una idea clara del propósito fundamental de dicha actividad.

Frente a este panorama, los autores del presente artículo, con el objetivo primordial de identificar el tipo de actitudes que presentan los alumnos frente a la tutoría académica, diseñaron y validaron, con una muestra de alumnos de cuatro carreras universitarias distintas, una escala específica, debido a que en la literatura especializada no se ha encontrado, hasta el momento, instrumento alguno que mida dicha variable.

En tal sentido, conforme a los hallazgos encontrados, se pudo advertir que, en la población estudiantil abordada, las actitudes hacia la tutoría son ligeramente positivas, existiendo diferencias significativas respecto del tipo de carrera y sexo. Cabe aclarar, sin embargo, que dichas diferencias, aunque significativas en el terreno estadístico, no resultaron del todo amplias para poder aseverar que las valoraciones que los alumnos realizaron sobre dicha actividad universitaria fueron radicalmente diferentes.

Por tanto, a manera de conclusión, se puede afirmar que la práctica de la tutoría académica es ya una realidad en diversas instituciones educativas del nivel superior de nuestro entorno, y que si bien todavía está lejos de alcanzar sus objetivos propuestos, cuenta con la ventaja de que cada vez más los actores –en este caso, los estudiantes– la perciben de manera cada vez más positiva. Así, se sientan las bases para que en el futuro cercano su práctica se perfeccione, y sobre todo contribuya a la mejora de la calidad educativa de las instituciones.

Con el propósito de contribuir al establecimiento de dicha cultura, a continuación se proponen las siguientes acciones para incluir y sobre todo convencer aún más a los involucrados en participar de manera proactiva en las actividades tutoriales:

- Sensibilizar mediante acciones planificadas a los alumnos y docentes-tutores respecto de la importancia y la trascendencia de la tutoría académica que se desarrolla en las instituciones.
- Incorporar a los estudiantes y a los docentes en la toma de decisiones respecto de los mecanismos o procesos propios de la tutoría, con la intención de que dicha actividad no se perciba como una imposición que proviene desde las estructuras de mando en las instituciones.
- Permitir que dichos actores retroalimenten el programa de tutoría y sobre todo participen de forma activa en los procesos encaminados a su evaluación, y por lo tanto a su mejora.

Finalmente, a manera de cierre, conviene expresar la importancia de ampliar las investigaciones en otros contextos, y particularmente indagar so-

bre las razones que explican los hallazgos. Por otra parte, sería prudente realizar estudios en torno a cómo la tutoría ha impactado verdaderamente en la calidad de los diversos programas educativos de nuestro medio.

Referencias

- Adame, María Teresa (2002). La orientación y tutoría en la universidad. Análisis de las realidades existentes. *Educació i Cultura*, 15, 215-232.
- Alcón, Eva (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario. En *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. (pp. 85-93) Madrid: Cátedra UNESCO.
- Álvarez González, Manuel (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (1), 71-88.
- ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: Serie Investigaciones.
- Arbizu, Feli (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Brooke, Paul P., Russell, Daniel W. y Price, James L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.
- Byrne, Barbara M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Caldera, Juan Francisco; Fregoso, G. Narváez. A. Pulido, B.E. Zamora, M.R. & Martínez, M.G. (2006). *Propuesta de programa institucional de tutoría académica para el Centro Universitario de Los Altos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Calvo Verdú, M. (2006). *Formación abierta y a distancia. Formación profesional ocupacional*. España: Editorial MAD.
- Clérics Tealdi, Jimena Vanina; Amieva Camargo, Rita Lilian (2013). Las perspectivas de docentes ingenieros sobre las tutorías en la universidad. *Revista de docencia universitaria*, 11 (Número Especial), 375-395.
- Cruz, I. Echeverría, S. y Vales García, Javier José (2008). Influencia del promedio en el bachillerato y de las tutorías en los porcentajes de aprobación del primer año en una universidad mexicana. *Revista Educando para el Nuevo Milenio*, 75 (16), 260-265.
- Cueto, Santiago; Andrade, Fernando y León, Juan (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Lima: GRADE; Ministerio de Educación.
- Eagly, Alice H.; Chaiken, Shelly (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- García Cueto, Eduardo; Gallo Álvaro, Pedro; Miranda García, Rubén; E. Gallo, Pedro y Miranda, Rubén. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10 (3), 717-724.

- García Nieto, Narciso (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.
- García López, Ramona Imelda; Cuevas Salazar, Omar; Vales García, Javier José y Cruz Medina, Isidro Roberto (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 106-121.
- Gómez-Collado, Martha Esthela (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia*, 58, 209-233.
- Lara García, Baudelio (2009). Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. En *La tutoría académica en educación superior: modelos, programas y aportes*. México: CUCS, U de G.
- León Hernández, Viridiana y Lugo Villaseñor, Elisa (2009). La tutoría académica en las Universidades Públicas Estatales de la Región Centro Sur de la ANUIES. En *Memorias del x Congreso Nacional de Investigación Educativa (1-11)*. México: COMIE.
- López Martín, Inmaculada; González Villanueva, Purificación; Velasco Quintana, Paloma J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 107-134.
- Romo López, Alejandra (2004). *La incorporación de los programas institucionales de tutoría en las instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Rubio, Perla Patricia y Martínez, José Francisco (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Perfiles educativos* 34 (138), 28-45.
- Sandoval Mendoza, María del Carmen (2002). La tutoría académica. Una actividad con grandes expectativas en la Universidad de Guanajuato. En *Cuaderno de Memorias del Primer Encuentro Regional de Tutoría*. (pp. 1-13). México: ANUIES Centro-Occidente, Universidad de Guadalajara.
- Serna Rodríguez, Armandina y Cruces y Rojas, Griselda (2004). La tutoría desde la perspectiva de los alumnos. En *Memorias del Primer Encuentro Nacional de Tutoría (1-9)*. México: ANUIES, Universidad de Colima.
- Tejada Tayabas, Juan Manuel y Arias Galicia, L. Fernando (2003). El significado de la tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a licenciatura. *Revista de la Educación Superior*. 32 (127), 28-38.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2006). *Programa Institucional de Tutoría Académica*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2010). *Programa Institucional de Tutorías*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Francisco García Salinas,
- Universidad de Antioquia (2010). *Plan de Acompañamiento Permanente-PAP*. Colombia: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Medellín.
- Universidad de Guadalajara (2004). *Programa Institucional de Tutoría Académica. La tutoría académica y la calidad de la educación*. Colección Apoyo al Tutor. México: Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Sevilla (2013). *Mentorías y Red de Mentores: Plan De Acción Tutorial (PAT)*. España: Escuela Politécnica Superior. Sevilla.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2012). *Sistema Institucional de Tutoría UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Universidad Tecnológica de Cancún (2014). *Programa Institucional de Tutoría 2014*. México: Universidad Tecnológica de Cancún.
- Universidad Tecnológica Nacional (2008). *Programa Institucional de Tutorías. Un Modelo Integral*. Argentina: Facultad Regional Gral. Pacheco.
- Üstün, T. Bedirhan y Sartorius, Norman (1995). *Mental illness in general health care: an international study*. Chichester: John Wiley y Sons on behalf of the World Health Organization

Implementación institucional de un modelo cooperativo para el seguimiento a graduados en Ecuador*

Ramón Tirado Morueta**, Rafael Tejada*** y Gardenia Cedeño****

* Título en inglés: Institutional implementation of a cooperative model for tracking graduates in Ecuador.

** PhD. Universidad de Huelva, España. Asesor Prometeo en ULEAM. Correo electrónico: rtirado@dedu.uhu.es

*** PhD. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Correo electrónico: rtd@ict.uho.edu.cu

**** Mgs. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Correo electrónico: gardenia.cedeno@uleam.edu.ec

Recibido el 28 de julio del 2014; aprobado el 03 de marzo del 2015

PALABRAS CLAVE

Seguimiento a graduados/
Educación Superior/
Planificación universitaria/
Inserción profesional/
Titulados universitarios

Resumen

En el proceso de reconstrucción de la Educación Superior en Ecuador, donde más de una docena de universidades han sido clausuradas y otras han quedado desacreditadas, el CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) establece, entre sus indicadores, la existencia de sistemas de seguimiento de los graduados. El caso que se presenta en este artículo muestra el proceso de institucionalización de un sistema para el seguimiento de los graduados en una universidad pública de Ecuador, a través de una unidad de coordinación, en el que las Facultades cooperan en la recogida y en el análisis de la información.

KEYWORDS

Monitoring graduates/
Higher Education/
University planning/
Professional integration/
University graduates

Abstract

As part of the process of rebuilding the higher education system in Ecuador, where more than a dozen universities have been closed and others have lost their accreditation, CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), has included among its indicators for universities the existence of systems for tracking graduates. This article studies the implantation of one such system at a public university in Ecuador, which operates through a central coordination unit, in which faculties cooperate in compiling and analyzing the information.

Introducción

Los estudios del seguimiento del itinerario académico y profesional de los graduados universitarios constituyen un insumo fundamental para la planificación estratégica, permitiendo la obtención de indicadores de la pertinencia acerca de las carreras y planes de estudio, pero también para el diseño y el desarrollo curricular en universidades.

Este tipo de estudios se realizan a través de las instituciones de evaluación de la calidad, de los consorcios y redes universitarias, o bien en las mismas universidades, implementados a través de órganos o departamentos universitarios, normalmente dedicados a la gestión de la calidad. Es un hecho que este tipo de insumos son criterios esenciales en los modelos de gestión de la calidad como el European Foundation Quality Model (EFQM). En este modelo, entre sus principales criterios, se encuentran los resultados o logros profesionales, los resultados en el personal, los resultados en los procesos y los resultados en la comunidad.

Los estudios de seguimiento de graduados proporcionan este tipo de insumos relativos a los resultados, la empleabilidad de los graduados, la satisfacción, la aportación al tejido socio-productivo, entre otros. Asimismo, son estudios que proporcionan información sobre los procesos y recursos desde el punto de vista del estudiante, lo que permite obtener una retroalimentación sobre la calidad de los mismos.

Finalmente, toda esta información permite, articulada de modo apropiado, facilitar la orientación académica de los estudiantes sobre las carreras y sus salidas profesionales, antes y después de la finalización de los estudios.

No obstante, aun siendo conscientes de tales valores, no se puede generalizar el uso de estos estudios como una fuente de indicadores de pertinencia. Incluso, en caso de que existan, su nivel de implicación en la política universitaria es muy diverso; hay casos en que los indicadores se toman verdaderamente en cuenta, mientras que lo más frecuente es que los resultados de dichos estudios no terminen siendo aplicados.

En la universidad ecuatoriana, el organismo gestor de la calidad universitaria, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) establece entre los indicadores de

calidad, a efecto de calificar a las universidades y sus carreras, la existencia de un sistema de seguimiento de los graduados universitarios, el cual permita la obtención de información sobre la empleabilidad, la proyección social de las carreras y el perfil de egreso. Toda esta información es tomada como la base de cualquier plan de estudios.

Por tanto, la administración encargada de la Educación Superior en Ecuador pretende que la información resultante de estos estudios de seguimiento sea uno de los pilares de la oferta académica pública. Todo ello exige que el seguimiento de los graduados forme parte de la cultura universitaria, siendo distinguida como una labor formalmente reconocida en los estatutos de las universidades y en los reglamentos internos de las facultades o departamentos.

En todo caso se trata de una medida de gestión universitaria, aunque conocida, nueva en su implementación y su institucionalización en el sistema de Educación Superior de Ecuador. En la actualidad, la mayoría de las universidades cuentan con estudios de seguimiento, y si bien existe una amplia variedad en la organización institucional de los mismos, es frecuente que las facultades o incluso las carreras realicen sus estudios sin vinculación con el resto de las facultades, carreras o departamentos. A esto, que sin duda es un obstáculo para la unidad y la identidad institucionales, hay que sumar el escaso compromiso de la institución con estos programas y, en muchos casos, con la falta de apoyo informático.

En el presente artículo se expone una propuesta conceptual y metodológica, así como la descripción de su proceso de implementación en una institución universitaria, por medio de la muestra de un caso cuyo desarrollo dio resultados satisfactorios, tanto en la implicación de las unidades académicas a través de las personas responsables del seguimiento como en la usabilidad del sistema informático, manifiesto a través de la frecuencia de empleo por la comunidad universitaria.

El trabajo se estructura en cuatro partes. En primer lugar, se efectúa una revisión del concepto de inserción profesional y de su utilización como indicador de planificación y desarrollo curricular. En segundo lugar, se revisan algunas experiencias notables en el contexto de América Latina y Ecuador. En tercer lugar, se realiza una presentación conceptual y metodológica del modelo de seguimiento: dimensiones o indicadores de estudio, método y organización del sistema. Y, finalmente, se describe el proceso de implementación del sistema, desde el proyecto piloto que ha servido para socializar el sistema e implicar a las facultades en su desarrollo hasta el soporte informático denominado "Observatorio Laboral para la Educación".

El artículo finaliza con una serie de reflexiones por medio de las cuales se destacan las principales aportaciones de la experiencia, los obstáculos y los facilitadores que se han encontrado a lo largo del proceso.

Marco teórico

Es tradicional el uso del nivel de éxito profesional o la inserción laboral de los graduados como factor indicador de la pertinencia y la calidad de la oferta de los estudios universitarios. Hoy sabemos que esto no es más que un dato muy importante, pues existen otras referencias alimentadas desde diversas perspectivas que pueden ayudar a comprender la inserción profesional o el empleo de los graduados universitarios, y que en definitiva cuestionan que el éxito profesional sea un indicador de calidad universitaria.

En este sentido, desde la teoría del capital humano — consistente con los presupuestos ingenuos de estos estudios —, las características personales tales como el talento, la educación y la experiencia, determinan los resultados de una persona y, con ello, el valor productivo de dicha persona en el mercado laboral (Becker, 1964). Por tanto, los distintos logros profesionales se entienden como un indicador de la diferente calidad en la oferta universitaria. No obstante, hay otras teorías que pueden explicar las diferencias observadas, por ejemplo, la “teoría de la cola del trabajo” — también conocida como el modelo de competencia por los puestos de trabajo — (Thurow, 1975), la cual afirma que la productividad está determinada fundamentalmente por las características del cargo laboral, por lo que un salario alto o una productividad elevada dependen más del puesto de trabajo que de las características personales (como la carrera cursada). Desde esta perspectiva, es el tejido productivo y ocupacional el referente principal para el diseño de la oferta.

Asimismo, otra teoría que desacredita la influencia de la formación en los éxitos o logros profesionales es la credencialista (Collins, 1979), según la cual las diferencias de sueldos no son tanto un reflejo de la productividad sino un reflejo del “trabajo político”, a través del cual los miembros de la elite económica protegen puestos atractivos del mercado laboral de la competencia externa. Desde esta perspectiva, se pueden encontrar universidades privadas de renombre internacional — así como grados académicos — que son privilegio de pocos, situación que conduce a tener en cuenta aspectos de esta naturaleza cuando se analiza la integración laboral como indicador de pertinencia o de insumo para el desarrollo curricular.

Normalmente los estudios de seguimiento a graduados se suelen realizar a instancia de los órganos de los gobiernos nacionales o regionales para la organización y toma de decisiones sobre la oferta universitaria, que sirven de evidencia para la rendición de cuentas y beneficios socioeconómicos de las universidades públicas ante sus estados y comunidades (Dellow y Romano, 2002; NASULGC, 1999, Cabrera, Weerts y Zulick, 2004). No obstante, estos estudios también pueden responder a las demandas y necesidades institucionales como un instrumento para el control de la calidad en el seno de la misma universidad.

Definitivamente la procedencia del estímulo y las intenciones finales de estos estudios son los elementos que marcarán la naturaleza del modelo de investigación. En este sentido, cuando la misión de los estudios es la rendición de cuentas al Estado, los objetivos se centran especialmente en el logro de los graduados, es decir, en su éxito en la transición al empleo, en su satisfacción con la formación recibida y en su implicación en las actividades cívicas y benéficas (Bok y Bowen, 1998). No obstante, estos resultados también se pueden utilizar en las reformas curriculares o en los cambios en los servicios y recursos universitarios (Murray, 1994; Borden y Rajewski, 2000; Bailey *et al.*, 1997).

Sin embargo, el principal inconveniente de estos modelos de estudio es la creciente evidencia de que el éxito de los graduados no depende del simple hecho de haber realizado la carrera en una determinada universidad, sino de lo que el universitario realizó durante su periodo académico en esa universidad (Kuh y Hu, 2001; Pike, Kuh y Gonyea, 2003; Pascarella, 2002, Roberson, Carnes y Vice, 2002), entre otros aspectos socioculturales abordados desde las teorías explicativas de la relación entre educación y empleo. En tal sentido, en este tipo de estudios se plantea el carácter y la naturaleza de las experiencias del estudiante, la implicación de éste en las actividades académicas, sus competencias adquiridas en la universidad y en qué medida se aplican en el mundo laboral.

Por tanto, dependiendo del modelo de investigación y de la naturaleza de sus indicadores, los resultados de los estudios pueden ser insumos para la organización, la redefinición o la supresión de las carreras universitarias, o bien para el diseño o la reconstrucción de sus planes de estudio, para la innovación y el desarrollo docentes, para la orientación académica de los estudiantes, para la organización de las infraestructuras y recursos, entre otros aspectos (Cabrera, Weerts y Zulick, 2004).

Se trata de un instrumento especialmente útil en los momentos de reconstrucción o de reforma universitaria. En países donde la red de centros universitarios (universidades matrices, extensiones, y sus paralelos) se ha

expandido arbitrariamente – sin obedecer a criterios demográficos, sociales o económicos, o de desarrollo humano –, estos instrumentos resultan especialmente interesantes para la toma de decisiones, si bien, dada la posible trascendencia de éstas, el rigor metodológico debe presidir en todo momento el proceso de una investigación.

Lamentablemente, la verdadera bondad y todo el potencial de estos estudios no se aprovecha, en cuanto por lo regular vienen siendo realizados a instancia de organismos superiores, o en el mejor de los casos por los órganos centrales de la institución, pero sin contar con la participación de los beneficiarios de estas acciones que son los integrantes de la comunidad universitaria, quienes realmente pueden aprovechar todo este conocimiento para generar procesos de mejoramiento.

Experiencias en América Latina

En América Latina, durante esta última década, han proliferado los estudios de seguimiento en el marco de una dinámica de acreditación y de fortalecimiento de la estructura universitaria. En este sentido, se encuentran iniciativas nacionales y transnacionales por parte de los organismos públicos que aportan recursos y estudios de interés para sus redes o consorcios de universidades. Igualmente, se pueden identificar experiencias institucionales – algunas de ellas sistemáticas – que aportan modelos de interés metodológico.

En Centroamérica, los estudios de seguimiento se integran entre las medidas que las universidades ponen en marcha en sus procesos de evaluación interna; es digno de mención el estudio publicado en 2004 por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y el Servicio Alemán de Intercambio (DAAD), acerca del seguimiento de egresados de los programas de posgrado regionales centroamericanos. El estudio tiene una buena revisión conceptual, pues examina la transición desde los tres modelos interpretativos; pretende, por una parte, conocer el itinerario de inserción de sus egresados y la valoración que hacen de los programas curriculares, y por la otra, conocer la opinión de los empleadores sobre el desempeño, las aportaciones y las competencias de los egresados que trabajan en sus instituciones.

En México se han realizado diversas experiencias de interés. Por ejemplo, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey publicó hacia el interior, en 2008, un estudio transversal que incluyó las cohortes de 2002, 1997, 1992, 1987 y 1982, es decir, de graduados que finalizaron

sus estudios hace 5, 10, 15, 20 y 25 años, respectivamente. La finalidad del análisis fue conocer el proceso y los resultados de su transición al mercado laboral, así como su valoración de los planes de estudio que cursaron. El principal problema del proyecto fue la representatividad de los alcances, dado que sólo se obtuvieron resultados de menos del 50% de la muestra. No obstante, el estudio tiene cierta aplicabilidad al incorporar como variable clasificatoria el ámbito de estudio: Administración y Finanzas, Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Ingeniería y Arquitectura, Técnicas de Informática y Electrónica, aunque tal variable clasificatoria no se considera en el muestreo. Por otra parte, las limitaciones de la muestra son compensadas al incorporar un periodo de estudio de 25 años, lo que permite un mejor control del efecto social histórico.

También en México, la Universidad Autónoma Metropolitana (2008) realizó un estudio transversal de graduados en 1998 y 2003, analizando el efecto temporal en cada una de las dimensiones consideradas en el estudio sobre transiciones. Lo más positivo del estudio fue el muestreo dado, que plantea la representatividad tomando como población a los programas de estudio y los campus universitarios, lo cual permite que la prueba tenga un tamaño de 4 913 sujetos, y permitió realizar inferencias a nivel de carrera.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, en 2005, inició el desarrollo del Observatorio Laboral para la Educación. Se trata de un sistema de información que proporciona herramientas para analizar la pertinencia de la educación a partir del seguimiento a los graduados y a su empleabilidad en el mercado laboral. Como valores añadidos, se aporta información que permite ayudar en la orientación para la elección de carreras, así como datos útiles para evaluar y reestructurar los programas que ofrecen las universidades frente a las necesidades del mercado laboral. El sistema cuenta con dos componentes de información: sobre la oferta y sobre la demanda. En este sentido, posee los datos del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), proporcionado por las universidades, y con los estudios sobre las demandas del mercado de trabajo a través de la opinión de los empleadores de los distintos sectores productivos. Asimismo, cuenta con un cuestionario *on-line* para el seguimiento de los graduados de las universidades públicas.

Uno de los objetivos del Observatorio Laboral para la Educación es fomentar la creación de redes nacionales de seguimiento a los egresados. Así, desde la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) se constituyó la Red SEIS que actualmente cuenta con 78 universidades, a su vez organizada por nodos o subredes en diferentes regiones del país. Estas redes, en general, se crean con el propósito de compartir las mejores prácticas, organizar

actividades académicas que permitan fortalecer el trabajo en conjunto, así como establecer alianzas estratégicas con otros sectores que faciliten la mejora en el desarrollo profesional de los graduados, y un mejor ajuste entre la formación universitaria y el tejido productivo.

Asimismo, hay universidades que realizan sus propios estudios de seguimiento a los graduados; entre ellos destaca, por su enfoque sistemático, el estudio de la Universidad Pontificia Bolivariana, que ha desarrollado un sistema cíclico y permanente para el seguimiento de sus egresados. Dicho sistema combina el análisis longitudinal con el análisis transversal. El seguimiento longitudinal analiza la situación del graduado en varios momentos temporales: recién graduado, al siguiente año, tres años después y cinco años tras finalizar sus estudios. Ello permite un seguimiento de cada cohorte en los distintos momentos claves del proceso de transición: la búsqueda de orientación y empleo, el primer contacto con el mercado de trabajo, la obtención de un empleo y la consolidación. Por otra parte, el análisis transversal permite un control de los efectos generacional, cultural e histórico.

Otro caso de una institución que realiza estudios regulares es el de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ, 2012); en 2013 hizo un estudio que incluye cohortes de 2009-3, 2010-1, 2010-3 y 2011-1. El tamaño de la muestra es representativo de la población, pero presenta serias dudas a nivel de programa académico; sin embargo, los análisis no consideran como variable clasificatoria al área de conocimiento.

En Chile, la mayoría de los programas de seguimiento a graduados surgen a partir del 2006, a partir de la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CINDA, 2012). Esta institución, en los procesos de acreditación de carreras e instituciones, establece indicadores relativos al seguimiento de egresados y su inserción laboral. Dentro de las universidades, las carreras o departamentos suelen tener la responsabilidad del programa, si bien, también suele ser frecuente que existan unidades centrales que gestionan todo el proceso, así como que sean las facultades las encargadas del seguimiento de sus graduados.

El seguimiento a graduados en las universidades de Ecuador

Los estudios de seguimiento a graduados en Ecuador son un requisito, definido por CEAACES, para la acreditación y la calificación de las universidades y carreras universitarias. Al analizar los estudios de seguimiento a

graduados en las universidades de Ecuador, pueden localizarse estudios puntuales que resultan de interés para el debate metodológico, si bien son cada vez más las universidades que tienen integrados estos estudios de manera sistemática.

Entre los estudios de seguimiento puntuales se puede destacar el estudio realizado por la Escuela Superior Politécnica del Chimborazo (ESPOCH) publicado en 2008. Este estudio se aplica sobre un universo de 5 500 graduados durante los últimos 6 cursos académicos, utilizando un muestreo aleatorio estratificado. No obstante, el estudio carece de aplicabilidad para el diseño y el desarrollo curricular a nivel de plan de estudio, dado el tratamiento general realizado de los datos. Asimismo, la muestra utilizada es representativa de la universidad, no así de las titulaciones ofertadas.

La Universidad Tecnológica Indoamérica realizó un informe de seguimiento a graduados de su carrera de Ciencias Psicológicas en el año 2011; utilizan como técnicas de recolección de datos el cuestionario telefónico y *on-line*. Tiene como ventaja la aplicabilidad del estudio, al estar dirigida a graduados de una titulación en particular, aunque sus principales problemas son las escasas representatividad y capacidad de generalización de los resultados, al basarse sobre un universo de 19 graduados. En este caso cabría plantearse la ampliación del universo, incluyendo varias promociones de graduados, lo que ofrecería información sobre el factor temporal.

La Universidad Casa Grande (UCG, 2011) publicó en 2011 un estudio de Medición del índice de satisfacción de egresados y empleadores sobre las competencias laborales de profesionales graduados en la UCG, durante el año 2009, en tres de sus facultades. Elaboraron dos instrumentos: a) uno para conocer la satisfacción de los egresados respecto a las aportaciones de determinadas acciones formativas en su desempeño profesional; y b) otro para conocer la satisfacción de sus empleadores respecto al desempeño de los graduados en una serie de competencias transversales.

Por otra parte, las universidades que están desarrollando un seguimiento sistemático de sus graduados suelen apoyarse en los recursos tecnológicos, implementando las encuestas de seguimiento en plataformas digitales que suelen integrar servicios informativos de interés para los estudiantes, bolsas de empleo, asociaciones estudiantiles, redes sociales, entre otros servicios. Finalmente, estos entornos constituyen un espacio virtual de comunicación entre la comunidad universitaria y el tejido socio-productivo.

Por ejemplo, la Escuela Politécnica Nacional tiene en su página principal un enlace a un icono llamado "Graduados", que conecta con la página del programa Alumni EPN. Es una página que ofrece diversos servicios, como información sobre becas, noticias, canales RSS y Bolsa de Empleo. Este

enlace conecta con una plataforma que, tras el registro de los usuarios, graduados y empleadores, permite a los mismos usuarios consultar las ofertas de empleo y postularse a ellas. Asimismo, permite a los empleadores obtener las hojas de vida de los graduados que demandan las ofertas.

En la Escuela Superior Politécnica del Litoral, el seguimiento a “Graduados” está en algunas facultades o departamentos por iniciativa propia; no es una medida general de la institución. Se trata de servicios que tales departamentos ofrecen en un espectro de posibilidades, entre los que se encuentran bolsas de empleo, ofertas laborales, becas, formación, etc.

En la Escuela Superior Politécnica del Chimborazo, a través de una bolsa de empleo, se accede a la Unidad de Inserción Laboral y Seguimiento de graduados, vínculos en los que colabora activamente la Comisión de Vinculación con la Comunidad. Tras un registro previo de las empresas o los graduados, aparece un enlace a la encuesta.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador tiene una red de ex alumnos llamada Alumni PUCE. Esta red, entre otras ventajas, presenta el acceso a las ofertas de empleo, proceso que incluye –como viene siendo habitual– el registro previo de la empresa y del graduado, mediante el llenado de dos formularios, uno para la inscripción del graduado y otro para la oferta de empleo.

La Universidad del Azuay, a través del servicio a estudiantes, ofrece múltiples servicios universitarios, y entre ellos está el que permite acceder a una bolsa de empleo, consistente en una plataforma en la que pueden ingresar sus datos tanto estudiantes como empleadores. Los estudiantes siguen un proceso de registro, con la posibilidad de incluir su hoja de vida, mientras que los empleadores pueden registrarse y plantear su oferta laboral. Los empleadores tendrán acceso a las hojas de vida de los estudiantes, mientras que los estudiantes tendrán acceso al conocimiento de las ofertas de empleo.

La Universidad San Francisco de Quito ha creado una asociación de ex estudiantes, que tiene un enlace directo desde la página principal institucional. La asociación Alumni USFQ ofrece diversos servicios a los alumnos, entre ellos su registro de datos académicos y profesionales mismos accesibles a los empleadores, los cuales pueden incluso ser los propios socios ex alumnos.

La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), desde el área de vinculación con la colectividad, ha desarrollado el Programa Ex Alumnos, el cual cuenta con un blog que permite la actualización del registro de los datos y el acceso a una bolsa de empleo. Además el proyecto ofrece descuento en múltiples servicios, como la formación de la propia UTPL, hospitalización, acceso a la biblioteca, entre otros varios servicios institucionales.

La Universidad Casa Grande tiene un sistema de seguimiento de los graduados, reglamentado en el marco de las políticas de vinculación con la colectividad. Este sistema articula dos recursos o fuentes de información: a) bolsa de empleo; y b) encuestas de satisfacción. La bolsa de empleo aporta datos regulares, relativos a las ofertas anuales de los empleadores, lo que constituye un banco de indicadores de pertinencia para el diseño de los planes de estudio. Por otra parte, la encuesta de satisfacción complementa los indicadores procedentes del recuento de la oferta de trabajo.

El modelo de seguimiento a graduados

Contexto de aplicación y requerimientos institucionales

La Universidad Laica, Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), está ubicada en la ciudad de Manta, en la provincia de Manabí. El número de egresados de las promociones 2008-2011 fue de 10.533 en total. El incremento porcentual de egresados del año 2008 en relación al 2011 es del 21.7%, originado por la diversificación de las carreras y la expansión de la oferta educativa en otros cantones de Manabí. En un contexto en progresiva expansión, resulta necesaria la actualización permanente del sistema institucional de seguimiento de sus egresados, instrumento que permite conocer el impacto que tienen los recursos humanos capacitados en la ULEAM dentro del tejido socio-productivo de la provincia de Manabí y, en consecuencia, comprender la pertinencia de la oferta formativa universitaria de esta institución.

El seguimiento continuo de la integración social de los graduados universitarios es una fuente de indicadores que sirven como referencias para la planificación académica institucional. Más concretamente, la sistematización de los estudios de seguimiento, como un eje de indagación de la pertinencia, se constituye en una categoría que rige la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior en las funciones de docencia, de investigación y de extensión. En este sentido, estos estudios pueden aportar información para los siguientes propósitos:

- a) Evaluar el nivel de calidad y percepción de la formación recibida, su inserción laboral, el desempeño profesional en los contextos ocupacionales y las necesidades de capacitación continua.
- b) Valorar el flujo de los cambios que se suceden en el mercado laboral, en el campo ocupacional específico del profesional en relación a la carrera que se oferta.

- c) Evaluar las vías de integración que desarrolla la carrera a partir de las potencialidades del contexto laboral: local, regional, nacional e internacional.
- d) Evaluar el desempeño de los docentes en la planificación y la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, de investigación y de extensión.

Sin embargo, las acciones de seguimiento a graduados realizadas en esta institución han sido puntuales, concretadas en estudios generales realizados por los departamentos centrales, o bien por las unidades académicas de forma independiente. En otras palabras, ha faltado el esfuerzo conjunto de las unidades académicas que constituyen esta universidad y que son las arterias y las principales beneficiarias de los insumos producidos por estos estudios. Por otra parte, han existido carencias metodológicas que han impedido amortizar los esfuerzos invertidos en estos estudios puntuales.

El modelo de seguimiento que se presenta parte del conocimiento de estos precedentes y del conocimiento recogido en las experiencias nacionales y transnacionales en otros países, para ofrecer una solución estable y sistemática, accesible y de fácil uso, que aporte resultados comparables entre los campos profesionales y las carreras, que además aporte unidad al conjunto de las unidades académicas.

Descripción del sistema

Para la descripción del modelo se identifican los principales componentes que ayudan a comprenderlo, tanto en su naturaleza estructural como organizativa. Concretamente se describen los objetivos, la determinación de la muestra, las variables, el método de indagación (seguimiento), la organización de los resultados y la organización del funcionamiento.

Componente 1. Objetivos

Los objetivos que se plantean desde el sistema de seguimiento a graduados de la ULEAM son los siguientes:

1. Conocer los itinerarios académicos y de inserción profesional de los graduados de la ULEAM: su acceso a la carrera, su vida académica y extra académica durante sus estudios, su itinerario formativo complementario después de la carrera, sus acciones de búsqueda de empleo y su itinerario profesional (carrera profesional).
2. Conocer su nivel de satisfacción con la docencia universitaria, con los servicios, la infraestructura y los recursos institucionales propios de cada carrera, así como de la universidad en general.

3. Conocer las competencias profesionales que se les exigen al integrarse como profesionales en el mercado de trabajo, así como el grado de aprendizaje que sobre las mismas han adquirido.

Componente 2. Muestreo

Los participantes en el estudio son los estudiantes ya graduados, en un segmento comprendido desde el mismo año de graduación hasta transcurridos un máximo de seis años. Aunque el sistema aborda a la totalidad de los recién graduados universitarios, es muy posible que una vez que se desvinculen de su universidad sea más complejo acceder a los mismos. Ante esta situación, el sistema –a través de los responsables del seguimiento de cada unidad académica– tratará de maximizar la representatividad de la muestra, tanto para la titulación como para el año de graduación. En este sentido, se realizará un muestreo aleatorio y estratificado, tomando como universo al total de los graduados de cada titulación en los años sometidos a estudio, siendo los estratos los años de graduación en cada una de las titulaciones. Sobre esta base, se obtendrá el tamaño representativo de la muestra para cada titulación, tomando como intervalo de confianza el 95% y un error de ± 5 .

Componente 3. Variables de estudio

Las variables consideradas en el modelo se organizan en las siguientes dimensiones (Schomburg y Teichler, 2003; Schomburg, 2004): a) antecedentes académicos; b) actividad académica y extra académica durante la carrera; c) búsqueda del primer empleo; d) formación complementaria; e) empleo y trabajo tras la carrera; f) competencias básicas y transversales; y g) satisfacción con los recursos y docencia universitaria. Asimismo, la organización del cuestionario sigue un patrón cronológico con la intención de reducir el esfuerzo de inferencia de las respuestas y aumentar la fiabilidad de las mismas. En el estudio piloto realizado durante el año 2014 (Cedeño y Tirado, 2005) se muestra el tipo de variables y los índices de consistencia interna de las escalas de medida utilizadas (Tabla 1).¹

¹ La versión beta del cuestionario *on-line*, puede ser consultada en la siguiente URL: <http://observatoriograduados.uleam.edu.ec/pdf/BETA-SEGUIMIENTOAGRADUADOSDELAULEAM.pdf>

El libro de códigos, en el que se pueden observar las variables utilizadas en el cuestionario, se puede consultar en la siguiente URL: <http://observatoriograduados.uleam.edu.ec/index.php/2014-01-31-16-36-53/instrumentos>.

Figura 1
Modelo común de análisis de la educación superior

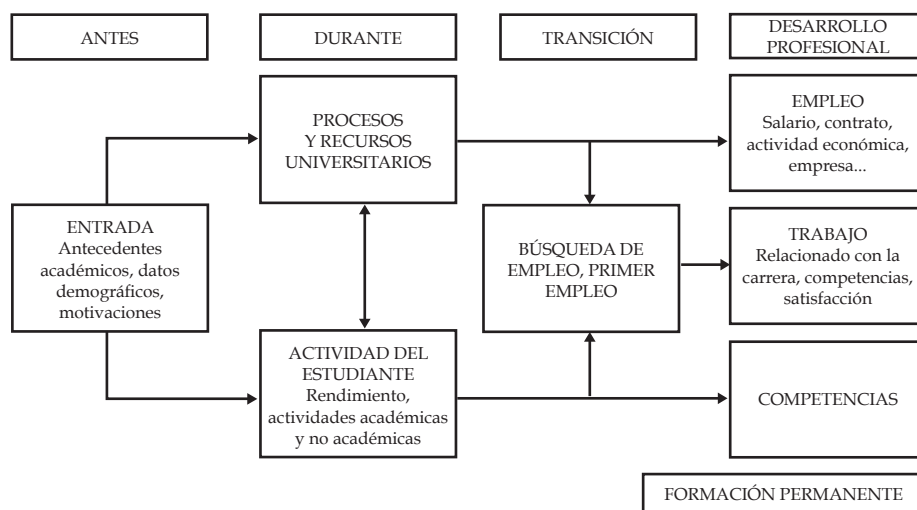


Tabla 1
Dimensiones, variables y consistencia interna del instrumento piloto

Dimensiones	Variables/Escala	Tipo	Alfa de Cronbach	% de Varianza explicada
Antecedentes educativos	Titulación de acceso	Ordinal	0,876 ⁽¹⁾	
	Calificación de acceso	Ordinal		
	Año de obtención del título de acceso a la carrera	Intervalo		
	Estudios universitarios previos	Nominal		
Actividad académica durante la carrera	Calificación media	Razón	0,876 ⁽¹⁾	
	Estudios en el extranjero	Nominal		
	Actividades académicas complementarias	Escala de razón		
	Actividades de ocupación del tiempo libre	Escala de razón		
Búsqueda del primer empleo	Búsqueda del primer empleo	Nominal	0,876 ⁽¹⁾	
	Trabajo relacionado con la carrera	Ordinal		
	Meses de búsqueda	Razón		
	Estrategia de búsqueda	Nominal		
	Aspectos que influyen en la obtención	Escala ordinal		

Dimensiones	VARIABLES/ESCALA	Tipo	Alfa de Cronbach	% de Varianza explicada
Formación complementaria	Realización de formación complementaria	Nominal		
	Tipo de estudios	Escala de razón		
	Tipo de institución	Escala nominal		
	Temáticas	Escala nominal		
Empleo y trabajo tras la graduación	Actividad principal	Nominal		
	Nivel de empleo	Nominal		
	Relación con la carrera	Ordinal		
	Duración del contrato	Ordinal		
	Salario bruto	Ordinal		
	Tipo de empresa	Nominal		
	Tamaño de la empresa	Ordinal		
	Satisfacción con el trabajo	Ordinal		
	Actividad económica	Nominal		
Competencias básicas y transversales	Competencias básicas adquiridas en la carrera	Escala ordinal	0,835 ⁽²⁾	50,44
	Competencias básicas requeridas en el trabajo	Escala ordinal	0,768 ⁽³⁾	51,55
	Competencias transversales adquiridas en la carrera	Escala ordinal	0,905 ⁽⁴⁾	57,51
	Competencias transversales requeridas en el trabajo	Escala ordinal	0,889 ⁽⁵⁾	54,45
Satisfacción con los recursos y procesos universitarios	Valoración de la enseñanza	Escala ordinal	0,914 ⁽⁶⁾	49,03
	Utilidad de factores didácticos	Escala ordinal	0,943 ⁽⁷⁾	68,43
	Valoración de la carrera/recursos universitarios	Escala ordinal	0,936 ⁽⁸⁾	57,97
	Utilidad de la carrera	Nominal		
	Elección de la misma carrera	Ordinal		
	Elección de la misma universidad	Ordinal		

⁽¹⁾ Alfa de Cronbach para 592 sujetos y 13 elementos

⁽²⁾ Alfa de Cronbach para 1815 sujetos y 7 elementos

⁽³⁾ Alfa de Cronbach para 592 sujetos y 7 elementos

⁽⁴⁾ Alfa de Cronbach para 1815 sujetos y 9 elementos

⁽⁵⁾ Alfa de Cronbach para 592 sujetos y 9 elementos

⁽⁶⁾ Alfa de Cronbach para 1815 sujetos y 10 elementos

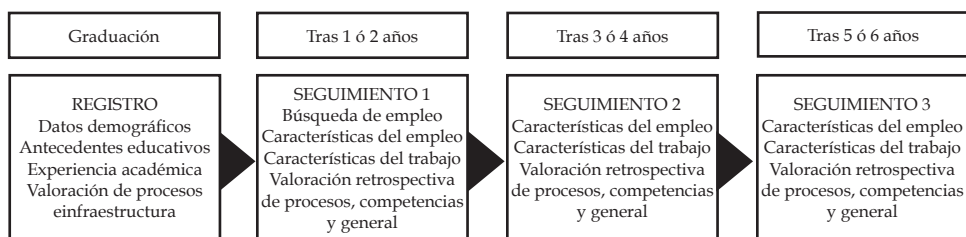
⁽⁷⁾ Alfa de Cronbach para 592 sujetos y 10 elementos

⁽⁸⁾ Alfa de Cronbach para 1815 sujetos y 17 elementos

Componente 4. Método de indagación

En el modelo diseñado se combina el análisis transversal y el análisis longitudinal, de modo que se puede tener una visión temporal del proceso de inserción y al mismo tiempo se puede aislar el factor tiempo del factor histórico-coyuntural.

Figura 2
Modelo longitudinal de seguimiento



Los factores y las variables estudiadas dependen del tiempo transcurrido desde la graduación, de manera que los egresados recién graduados son encuestados sobre aspectos relativos a sus antecedentes académicos, sus rasgos socio-demográficos y su experiencia académica. En cambio, aquellos sujetos en los que ha transcurrido, al menos, un año desde su graduación, son encuestados sobre aspectos relativos al empleo y el trabajo (Cabrera, Weerts y Zulick, 2004) (Figura 2).

Figura 3
Método de indagación transversal y longitudinal (ejemplo de sección temporal)

Año de observación						
Año de graduación	2014		2016		2018	2020
2014	Graduado		Tras 2 año		Tras 4 años	Tras 6 años
2015		Graduado	Tras 1 año		Tras 3 años	Tras 5 años
2016			Graduado		Tras 2 años	Tras 4 años
2017				Graduado	Tras 1 año	Tras 3 años
2018					Graduado	Tras 2 años
2019						Graduado Tras 1 año
2020						Graduado

En definitiva, cada sujeto es observado hasta en cuatro ocasiones, dado que las observaciones se realizan en años alternos, de modo que un sujeto puede ser “medido” el mismo año que finaliza los estudios y 1, 3 y 5 años después, o bien 2, 4 y 6 años después, dependiendo de si en el año de graduación se haya o no realizado la observación (Figura 3).² No obstante, el desarrollo del sistema telemático permite la recolección continua y voluntaria de los datos todos los años, si bien un mismo sujeto no puede ser observado en más de una ocasión al año. Esta posibilidad aporta flexibilidad al seguimiento del graduado, atendiendo a las necesidades de información de las carreras. En todo caso, un mismo sujeto puede ser observado hasta en cuatro ocasiones y, como mínimo, hasta cuatro años tras la graduación, si se realizan las observaciones anuales.

Componente 5. Organización de los resultados

Los indicadores de pertinencia rigen la naturaleza de los informes de resultados. Es por ello que se elaboran cuatro tipos de informes en cada una de las carreras estudiadas.³ A saber:

- a) Informe de empleabilidad. La empleabilidad se entiende como la capacidad que tiene el graduado para el éxito en el empleo y en el trabajo (Teichler, 2004). Este informe aporta datos sobre el grado de inserción laboral de los graduados, grado de relación con la carrera, nivel de ajuste, tamaño de la empresa, duración de los contratos, sector de actividad económica, grado de satisfacción con el empleo actual, entre otros. Asimismo, se pretende obtener esta información incluyendo el efecto del factor tiempo sobre tales variables, de forma que se obtenga una secuencia de la evolución de las mismas en el transcurso del tiempo.
- b) Informe de itinerario académico y primer empleo. Este informe tiene el propósito de servir como guía a los estudiantes y graduados sobre las calificaciones de acceso a la carrera, el rendimiento medio, las actividades académicas complementarias, las actividades extra académicas durante la época de estudios; se comunica también sobre la formación realizada tras la graduación, así como las acciones de búsqueda de empleo realizadas para la obtención del primer trabajo relacionado con la carrera. En este informe se trata de averiguar la influencia que tienen la actividad del

² Los cuestionarios que se aplican en cada observación se pueden descargar en la siguiente URL: <http://observatoriograduados.uleam.edu.ec/index.php/2014-01-31-16-36-53/cuestionarios-imprimibles>

³ Un ejemplo de cada informe de resultados se puede consultar en la web de la carrera de enfermería en la siguiente URL: <http://observatoriograduados.uleam.edu.ec/index.php/documents/2014-06-06-17-11-40/facultad-de-enfermeria>

alumno durante la carrera (académica y extra académica) y sus acciones de búsqueda de empleo sobre el éxito en la transición al empleo y en el trabajo (Teichler, 2004).

- c) Informe de satisfacción con los procesos, infraestructuras y recursos. Este informe aporta datos sobre las valoraciones que realizan los graduados acerca de los contenidos del plan de estudio, los métodos, las prácticas, los recursos e infraestructuras, su participación en la política universitaria, entre otros aspectos. Asimismo, se pretende averiguar el grado de satisfacción general con la carrera y con los estudios universitarios realizados.
- d) Informe sobre el perfil de egreso. El perfil de egreso hace referencia a las competencias que deben haber adquirido los estudiantes al realizar su carrera universitaria. El modelo teórico subyacente, para la definición del perfil de egreso, es el modelo de la competencia determinada por los puestos de trabajo (Thurow, 1975). Es decir, son las características de un puesto de trabajo las que determinan la productividad, por tanto, su conocimiento debe servir de referencia en la elaboración de los planes de estudios. Asimismo, se asume la tradicional diferenciación entre competencias generales y específicas (Becker, 1980), confiados en la necesidad de un equilibrio entre una educación amplia que desarrolle competencias generales –y que éstas permitan un ajuste flexible del graduado en un mercado de trabajo cambiante–, y competencias específicas de cada campo profesional (Borghans y De Grip, 1999).

Componente 6. Organización de funcionamiento

La organización del sistema trata de responder a los siguientes principios: delegación, la cooperación, la participación y la aplicabilidad. A saber:

- a) Se entiende por delegación la distribución de las tareas y la asunción de responsabilidades de cada facultad con sus ex alumnos/as.
- b) Se entiende por cooperación la aportación de información que desde cada facultad se realiza al sistema, desde una metodología única e instrumentos parcialmente comunes y singulares.
- c) Se entiende por participación la implicación activa de las comisiones académicas en la interpretación y la aplicación de los resultados.
- d) Se entiende por aplicabilidad la obligatoriedad de realizar informes, basados en los resultados, que incluyan planes de mejora, con consecuencias sobre planes de estudio, mallas curriculares y programaciones.

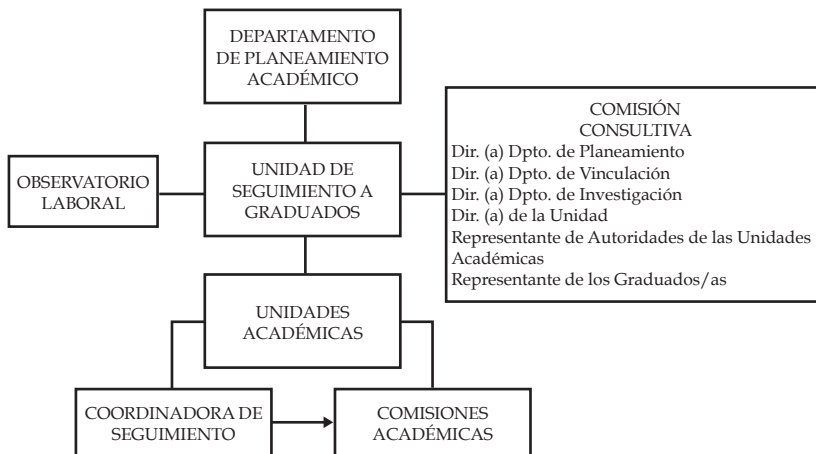
Tomando como referencia estos principios, el sistema se organiza en los siguientes elementos:

- a) Comisión institucional para el seguimiento del graduado de la ULEAM
- b) La Unidad de Seguimiento

- c) Responsables del Seguimiento por cada Facultad
- d) Observatorio Laboral (digital)

La comisión institucional está conformada por los directores de los departamentos centrales y por los representantes de los graduados y unidades académicas. La finalidad de esta comisión es garantizar el cumplimiento de los principios que rigen el sistema. La unidad central de seguimiento se encarga del diseño del método, de los instrumentos y del monitoreo y la asistencia en el proceso en las unidades académicas. Los responsables de seguimiento tienen como principal responsabilidad el control del seguimiento a los graduados de su facultad, el análisis de los datos y la elaboración participada del informe. Finalmente, el Observatorio Laboral (digital) es el medio que facilita el desarrollo de todo el proceso: el registro de los estudiantes, la aplicación *on-line* de las encuestas, la obtención de resultados estadísticos descriptivos y la difusión de los resultados.

Figura 4
Organización operativa del sistema de seguimiento a graduados



Componente 7. Observatorio Laboral para la Educación

En un contexto en el que la carga docente del profesorado alcanza las 18 horas semanales de docencia, además de la dedicación a otras actividades académicas, la implicación del profesorado en dinámicas de seguimiento y de evaluación institucionales, requiere de ayudas que hagan que la implementación del sistema sea liviana en la medida de lo posible. Para ello, se desarrolla un soporte informático denominado “Observatorio Laboral para

la Educación” (<http://observatoriograduados.uleam.edu.ec/>). Se trata de un instrumento telemático diseñado para facilitar el trabajo de las unidades académicas, con tres funciones fundamentales: a) facilitar la recolección de datos; b) facilitar el análisis de los datos; y c) difundir los resultados.

Además, agrega funciones para la comunicación con la comunidad, tales como una bolsa de empleo que permite a los contratantes generar ofertas y a los graduados realizar sus postulaciones *on-line*. Asimismo, como acciones de contacto con la comunidad, se agregan módulos informativos sobre becas, cursos, ofertas de trabajo y conexiones con redes sociales.

Atendiendo a los procesos elementales, el Observatorio se organiza en las siguientes secciones (Figura 5):

1. El seguimiento de los graduados. Dependiendo de si la encuesta de seguimiento es auto-administrada o aplicada por un encuestador, se accede a través de dos módulos; “Graduados” y el módulo “Seguimiento”, respectivamente.
 - a. Desde el módulo “Graduados”, el estudiante recién titulado, tras ser registrado en el sistema por las secretarías (Figura 6), responde el primer cuestionario, registrando los datos sobre sus antecedentes académicos, su actividad académica y extra académica durante la carrera, y su valoración de los servicios de orientación e información, del plan de estudios y de los recursos institucionales (Figura 7). El graduado puede realizar la serie de cuatro cuestionarios, transcurrido al menos un año entre sus aplicaciones.
 - b. Desde el módulo “Seguimiento” (Figura 8), el encuestador y también el graduado pueden acceder a un cuestionario sobre sus acciones de búsqueda de empleo, el primer empleo, las características de su empleo actual, las acciones de formación complementaria, para realizar una valoración retrospectiva de su formación y de la institución. Desde este módulo, los encuestadores pueden acceder a las encuestas sobre el perfil de egreso de cada carrera.⁴
2. La obtención de informes. El Observatorio tiene un módulo denominado Generador de Informes (Figura 5), que permite al usuario –coordinador de seguimiento– dos operaciones que facilitan notablemente el análisis de los datos: a) descarga de la matriz de datos para un posterior análisis estadístico en profundidad con el software SPSS; y b) obtención inmediata de las primeras estadísticas descriptivas (frecuencias y porcentajes) de las encuestas realizadas.

⁴ El acceso a las encuestas sobre el perfil de egreso se encuentra en la siguiente URL: <http://observatoriograduados.uleam.edu.ec/index.php/component/content/article/102-perfiles-de-egreso/295-perfil-de-egreso-de-carreras>

Figura 5
Página inicio del Observatorio Laboral



Figura 6
Registro del graduado en el sistema



Figura 7
Aplicación de la primera encuesta, recién graduado



Figura 8
Acceso al control del seguimiento



3. Difusión de los resultados. Cada Facultad dispone de una página propia y pública en la que existen tres módulos: a) zona central donde se presenta la página y están los links a los cuatro informes en PDF (empleabilidad, perfil de egreso, itinerario académico y primer empleo, y satisfacción); y b) link al cuestionario *on-line* sobre las competencias específicas de las titulaciones comprendidas en la unidad académica.

Implementación institucional

La implementación del sistema se puso en marcha a partir de un proyecto piloto en el que se consideró a la totalidad de unidades académicas. La finalidad del proyecto piloto fue la institucionalización del sistema de seguimiento y la capacitación de todos sus agentes, es decir, de los coordinadores de seguimiento de cada facultad. La conclusión del proyecto piloto fue la constitución de un sistema de seguimiento laboral de los graduados, apoyado en el uso de un observatorio laboral digital.

El proyecto piloto

El proyecto piloto tuvo una duración de 10, meses organizado en tres etapas: a) diseño del sistema; b) difusión en la comunidad educativa y unidades académicas; y c) aplicación del sistema, recolección de datos, análisis y elaboración de informes. Asimismo, una vez concluida la etapa de diseño se comenzó, paralelamente, con la constitución del sistema telemático.

Tabla 2
Cronograma para el desarrollo del proyecto

Etapas	Fases	Meses											
		SEP 2013	OCT 2013	NOV 2013	DIC 2013	ENE 2014	FEB 2014	MAR 2014	ABR 2014	MAY 2014	JUN 2014	JUL 2014	AGO 2014
Diseño	Fase 1 Recopilar y sistematizar información fuentes secundarias		x	x									
	Fase 2 Diseño del sistema y su reglamentación			x	x								
	Fase 3 Elaboración de instrumentos de medición				x	x							
Difusión	Fase 4 Capacitación de los coordinadores/as y monitoreo de las unidades académicas				x	x	x	x	x	x	x	x	
Aplicación	Fase 5 Aplicación de los instrumentos de seguimiento					x	x	x	x	x			
	Fase 6 Análisis de datos; elaboración de los informes									x	x	x	

Continúa...

Etapas	Fases	Meses											
		SEP 2013	OCT 2013	NOV 2013	DIC 2013	ENE 2014	FEB 2014	MAR 2014	ABR 2014	MAY 2014	JUN 2014	JUL 2014	AGO 2014
Fase paralela	Creación del «Observatorio Laboral para la Educación»					x	x	x	x	x	x	x	x

El proceso de implementación del sistema en la institución se desarrolló en las fases que se describen a continuación.

- Fase 1. Informe preliminar tras el estudio de fuentes secundarias de otros estudios de seguimiento a graduados realizados en la ULEAM, en las universidades nacionales y las de otros países del mundo. Asimismo, se analizaron otras plataformas y sistemas digitales de apoyo al seguimiento.
- Fase 2. Elaboración del sistema de seguimiento a graduados y estudios, quedando materializado en un reglamento del sistema que fue aprobado por el consejo de gobierno como reforma del anterior.
- Fase 3. Construcción de los instrumentos de recolección de datos. Se construyeron dos cuestionarios: a) cuestionario de seguimiento, común para todas las carreras universitarias; b) cuestionario de perfil de egreso, específico para cada titulación, en el que se valoró el grado de aprendizaje y el requerimiento de las competencias específicas de cada carrera.
- Fase 4. Capacitación de los coordinadores y monitoreo de las unidades académicas. En cada unidad académica se constituyó el equipo técnico, coordinado por el responsable de seguimiento de cada una. Al conjunto de los responsables de cada unidad académica se les instruyó en cada una de las fases de proyecto, sobre los instrumentos, y se les dio pautas para la aplicación de las encuestas. Asimismo, se visitaron las unidades académicas y se instaló el *software* para el vaciado y el análisis de los datos. El procedimiento formativo se desarrolló en cascada, de forma que, desde la unidad central de seguimiento ubicada en el Departamento de Planeamiento, se formó a los coordinadores de seguimiento de cada unidad académica, y a su vez éstos capacitaron a sus respectivos equipos técnicos. La capacitación de los coordinadores del seguimiento se desarrolló durante todo el proceso, desde la presentación del sistema hasta el análisis de los resultados y la elaboración de los informes. Se trató de un proceso continuo de capacitación, asesoría y revisión de los avances de cada unidad académica y/o responsable del seguimiento.
- Fase 5. Aplicación de los instrumentos de seguimiento. La recolección de datos requirió un entrenamiento previo de los encuestadores. Téngase en cuenta que en ciertas ocasiones se recomendó que el equipo de encuestadores fueran jóvenes recién graduados o estudiantes en sus últimos cursos, debido a la cercanía en edad y estudios cursados, aumentando la empatía y facilitando la comunicación entre el encuestador y el encuestado. No obstante, se precisó que los encuestadores estuvieran bien adiestrados en la formulación de los ítems. En definitiva, el objetivo fue obtener el máxi-

mo de respuestas fiables en el menor tiempo posible, lo que implicó evitar el cansancio en el encuestado. Ello ideó usar una estrategia que supuso la obtención de la totalidad de las respuestas, sin que necesariamente el sujeto tenga que responderlas directamente. En este sentido, el encuestador pudo cumplir con muchas de las respuestas por descarte o exclusión. El entrenamiento del equipo de encuestadores se abordó a través de las siguientes actividades, sin ánimo de excluir otras:

- a) Estudio en equipo de los cuestionarios. Coordinados por el responsable de seguimiento de cada unidad académica, se hizo un estudio del cuestionario que fue aplicado. A través de este estudio en equipo, se pretendió que los encuestadores comprendieran, asimilaran e interiorizaran, en primer lugar, el instrumento en su globalidad, después sus dimensiones, y finalmente, cada uno de sus ítems.
- b) Ejercitación en el planteamiento de las preguntas. Se recomendó que los encuestadores, previamente a la realización de las encuestas, las hicieran entre sí para interiorizarlas y agilizar su formulación. Debe entenderse que los cuestionarios pueden ser auto-administrados o aplicados por un encuestador.
- c) Prueba piloto. Siempre que sea posible, se recomienda una aplicación previa de la encuesta a un grupo de sujetos con las mismas características de aquellos que compondrá la muestra de estudio, pero ajenos a la misma con el propósito de no contaminar la muestra definitiva. Esta aplicación permitirá localizar los ítems mal formulados por no presentar opciones excluyentes, por su falta de exhaustividad o por errores gramaticales. Asimismo, también supone un medio real para el adiestramiento de los encuestadores.
- d) Localización de la muestra. Esta fue una de las actividades más difíciles, pues no se contó en este caso con una base de datos de los sujetos graduados en cada carrera que permitiera su localización. Frente a esta eventualidad, algunas unidades académicas bien pueden recurrir, llegado el caso, a convocatorias, a redes sociales, a contactos a través de alumnos, entre otras medidas. Hay que indicar que el nuevo sistema implementado supone una ayuda notable en este sentido, dado que implica la generación de una base de datos con la información de contacto de los alumnos que se van graduando en cada unidad académica.

Fase 6. Análisis de datos y elaboración de informes. Previamente al análisis de los datos, se realizó la transferencia de los datos del cuestionario a la base de datos, lo que requirió el diseño previo de la misma, esto es, de cada una de las variables del cuestionario en sincronía con el cuestionario.

Para establecer el diseño de la base de datos, se cuenta con el «Libro de Códigos». Se trata de una herramienta que permite la identificación de cada uno de los códigos presentados en la matriz, con las variables que representan.

En esta fase del proyecto se desarrollan ciclos de seminarios con los coordinadores/as del seguimiento de las unidades académicas implicadas. Cada unidad académica participa en cuatro seminarios o talleres; en cada taller se explican y ejecutan los análisis de datos adecuados al objetivo del mismo. En este sentido, cada seminario o taller se dedicará a uno de los siguientes temas:

- a) Taller 1: análisis de la empleabilidad.
- b) Taller 2: análisis de la satisfacción.
- c) Taller 3: análisis del itinerario académico y primer empleo.
- d) Taller 4: análisis del perfil de egreso.

Fase paralela. Con este término se hace referencia al diseño y el desarrollo de la plataforma de apoyo al proyecto, materializada en un «Observatorio Laboral para la Educación».

La implicación de las unidades académicas en las distintas fases de implementación del sistema se muestra en la Tabla 3. En esta tabla se muestra la participación de cada unidad académica de la ULEAM en las distintas acciones de socialización, capacitación y monitoreo realizadas desde la unidad central de seguimiento.

Tabla 3
Cronograma de la participación de las unidades académicas en el proyecto piloto

UNIDADES ACADÉMICAS	25 de oct de 2013	2-6 dic de 2013	10-16 dic de 2013	18-20 dic de 2013	13-17 ene de 2014	04-06 feb de 2014	Marzo de 2014	Abril/ mayo de 2014
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Facultad Ciencias de la Educación	X	X	X	X	X	X		
Facultad de Economía	*	X	X	*	X	X	x	X
Facultad Ciencias Administrativas	*	X	X	X	X	X		
Facultad de Jurisprudencia	*	X	X	X	X	X	X	X
Facultad de Arquitectura	X	*	X	X	X	X		
Facultad Ciencias de la Comunicación	X	X	X	X	X	X	X	X
Facultad de Informática	X	X	X	X	X	X	X	X
Facultad de Enfermería	X	X	X	X	X	X	X	X
Facultad Agropecuaria	*	X	X	X	X	X		
Facultad de Auditoría	*	X	X	X	X	X	X	X
Facultad Ciencias del Mar	*	X	X	X	X	X	X	X
Facultad de Áreas de la Salud	*	X	X	X	X	X	X	X

	25 de oct de 2013	2-6 dic de 2013	10-16 dic de 2013	18-20 dic de 2013	13-17 ene de 2014	04-06 feb de 2014	Marzo de 2014	Abril/ mayo de 2014
UNIDADES ACADÉMICAS	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Facultad de Comercio Exterior	*	X	X	X	X	X	X	X
Facultad de Trabajo Social	X	X	X	X	X	X	X	X
Facultad de Psicología	X	X	X	X	X	*	X	X
Facultad de Odontología	*	X	X	X	X	X	X	X
Facultad de Ingeniería Industrial	X	X	X	X	X	X	X	X
Facultad Cultura Física	X	X	X	X	X	X	X	X
Facultad de Ingeniería	X	X	X	X	X	*	X	X
Facultad de Secretariado Ejecutivo	*	X	X	X	X	X	X	X
Facultad de Hotelería y Turismo	X	X	X	X	X	X		
Facultad de Medicina	*	*	X	X	X	X	X	X

X cumplieron con la actividad

* No asistieron

** Pendiente

(1) Presentación del sistema a la comunidad universitaria

(2) Presentación y explicación detallada del sistema a los/as coordinadores/as de seguimiento a graduados

(3) Instalación del software srs y entrega del cuestionario en todas la unidades académicas

(4) Capacitación sobre las dimensiones del cuestionario, y su aplicación para la recogida de datos

(5) Visita a las unidades académicas para conocer el nivel de avance de la recogida de datos, y ofrecer la asistencia necesaria

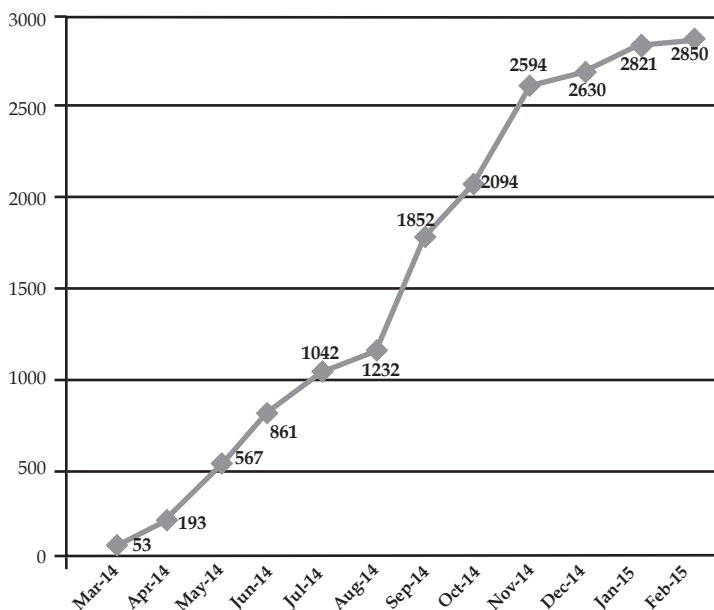
(6) Capacitación para el volcado de la información a las matrices del srs

(7) Localización de graduados y entrega de las matrices de datos

(8) Talleres de análisis de datos y elaboración de informes

La implementación de sistema ha contado con dos procesos en cuanto a la implicación de la comunidad universitaria, a través de los responsables del seguimiento de cada unidad académica. Una primera fase es aquella en la que se realiza la difusión del sistema a través de sesiones plenarios y sesiones en grupos reducidos, así como la instrucción sobre el modelo teórico y la aplicación de encuestas, entre otros aspectos; en ella participan, en sus diferentes acciones, la totalidad de unidades académicas. La segunda fase supone una verdadera implicación de las personas encargadas del seguimiento en el proceso. La tarea más difícil fue la localización de los graduados, dado que estos sujetos finalizaron sus estudios hace varios años, con la dificultad añadida de que en algunos casos no estaban registrados en un sistema, o bien sus direcciones o medios de contacto habían cambiado. Por otra parte, tras la aplicación del cuestionario, cada unidad académica tuvo que realizar sus informes instruidos por los asesores de la unidad central de seguimiento.

Gráfica 1
Progreso en la implicación de la comunidad universitaria



En este proyecto piloto hay que subrayar que, aunque al comienzo las encuestas fueron aplicadas por encuestadores, tras su versión *on-line* fue auto-administrada tras la mediación y la dinamización de los coordinadores del seguimiento. En este sentido, se observa en los primeros meses del proyecto piloto un incremento acelerado de la participación a medida que el proceso se va desarrollando y haciendo más popular entre la comunidad universitaria, hasta llegar a las 2850 encuestas al finalizar el proyecto (Gráfica 1). En la actualidad, el sistema opera totalmente *on-line*, si bien los responsables de las unidades académicas – coordinados por la Unidad de Seguimiento – participan en la optimización del sistema y la elaboración de los resultados. Aunque la aplicación informática permite obtener estadísticas rápidas, los responsables del seguimiento de cada facultad pueden realizar análisis más complejos con fines explicativos. Otra prueba de la aceptación del sistema, es que en lo que va de curso se han recopilado más de 1500 cuestionarios *on-line*, y el Observatorio Laboral recibe más de medio millar de visitas diarias.

Reflexiones

Es tradicional el uso de estudios de seguimiento para la rendición de cuentas de las instituciones públicas de Educación Superior, para la toma de decisiones estratégicas sobre pertinencia de carreras y evaluación de planes de estudio. Normalmente estos estudios se realizan a instancia de organismos públicos, tales como agencias nacionales o regionales de evaluación de la calidad o consorcios de universidades, entre otros órganos. En otros casos dichos estudios los llevan a cabo las propias carreras, o facultades, o unidades centrales en el seno de las universidades, así como por instituciones interuniversitarias o agencias externas a las universidades.

Esta operativa tradicional hace que las unidades académicas o facultades universitarias se mantengan al margen del proceso de seguimiento, y en consecuencia los resultados tengan escaso o nulo calado en la planificación académica de las carreras. En el caso de que sean las unidades académicas o carreras las encargadas de realizar estos estudios, cuando su método o sus resultados no tienen vinculación con el resto de departamentos, carreras o facultades, la unidad universitaria queda cuestionada y los resultados no suelen ser comparables.

La experiencia de este proyecto tiene la singularidad de ser un sistema coordinado por una unidad central, pero en el que cooperan las unidades académicas. Aunque es la Unidad de Seguimiento a graduados el órgano que planifica, coordina y monitoriza el proceso, son las unidades académicas las que desarrollan el trabajo de identificación y localización de la muestra de graduados, análisis de los datos y elaboración de sus informes. De esta manera se garantiza, por una parte, un sistema institucional y común a todas las unidades académicas de seguimiento, y por la otra, que el seguimiento de los graduados quede integrado sistemáticamente como elemento básico del diseño de planes de estudio en las carreras universitarias.

A partir de 2014 las facultades cuentan con un sistema de registro de todos sus graduados, lo que facilita la localización y el contacto con los mismos y, asimismo, la identificación de sus actividades académicas y extra-académicas durante la carrera, así como la valoración de la actividad docente y la infraestructura universitaria. Por otra parte, cada dos años se realizará una acción de seguimiento impulsada por cada facultad, que parte de la localización y el contacto con sus graduados a quienes se les enviará el enlace a la encuesta *on-line*. En este proceso, la persona encargada del seguimiento en cada facultad tiene total posibilidad de acción y responsabilidad para la descarga de las matrices de datos, su análisis y la elaboración de informes.

Como se viene indicando, este proceso de investigación no concluye con los datos estadísticos; éstos son apenas un punto de partida para generar un debate, pues partiendo de la interpretación de estos resultados, se obtienen evidencias que permiten el diseño de planes de estudios y matrices curriculares pertinentes con las necesidades sociales y el tejido productivo. Por tanto, lo que procede tras la realización de estos informes, es su utilización en las comisiones académicas de las facultades, su uso como punto de partida en debates académicos y de política universitaria, considerando la importancia que tiene la pluralidad de representantes sociales, de la propia comunidad universitaria, del mundo político y productivo, en todas aquellas mesas de debate. Por otra parte, resulta necesaria, en todos estos eventos consecuentes, la utilización de métodos cualitativos para la organización de los debates y el análisis riguroso de datos registrados de los mismos.

A lo largo del desarrollo del proyecto piloto se han encontrado dificultades que han actuado como obstáculos salvados no sin dificultad. Uno de los principales ha sido la ausencia de unidad y de identidad institucional, dado que se partía de experiencias previas de estudios centrales que no tuvieron calado en la planificación académica, así como de estudios que algunas facultades o carreras realizan de forma particular. Se tuvo que hacer entender que se trata de un mismo sistema para todas las unidades académicas, un sistema compartido entre todos y alimentado por la actividad de cada unidad a través de sus coordinadores/as de seguimiento.

Otro inconveniente puede ser la falta de apoyo institucional. En este caso, al comienzo del proceso, los responsables de seguimiento no tenían complementos salariales o exoneraciones de horas de docencia. Asimismo, no existían nombramientos del cargo. El imperativo del indicador para la acreditación de la facultad y la carrera exigió que se realizaran tales nombramientos y por último se exonerara con cuatro horas semanales al profesorado responsable del seguimiento. Por otra parte, este tipo de proyectos, sin financiación expresa, difícilmente se podrán desarrollar, dado que se requiere personal dedicado al diseño, la capacitación de los responsables del seguimiento, el asesoramiento sobre los métodos de investigación y análisis, así como el desarrollo de un soporte informático que facilite todo el proceso al profesorado.

Referencias

- ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización*. Madrid: ANECA
- Allen, Jim, Ramaekers, Ger y Van der Velden, Rolf (2004). La medición de las competencias de los titulados superiores. En Vidal, J. (coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bailey, James R., Langdana, F. K., Rotonda, Patricia D. y Ryan, Jude C. (1997). A factor analytic study of teaching methods that influence retention among MBA alumni. *Journal of Education for Business*, 72, 297-302.
- Becker, Gary S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. *The Journal of Political Economy*, 70 (5), suplemento, 9-49.
- Becker, Gary S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Nueva York: NBER.
- Becker, Gary S. (1980). *Human Capital, a Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press.
- Bok, Derek, y Bowen, William G. (1998). *The Shape of the River: long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton: Princeton University Press.
- Borden, Víctor M. H. (2004). Las encuestas a egresados universitarios como medio para la mejora de las universidades: lecciones desde Estados Unidos. En Vidal, J. (coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Borden, Víctor M. H., y Rajewski, D. W. (2000). First-year employment outcomes of psychology baccalaureates: relatedness, preparedness, and prospects. *Teaching of Psychology*, 27 (3), 164-168.
- Borghans, Lex; Andres de Grip (1999). *Smal en breed opleiden: productiviteit versus flexibiliteit, Gids voor de opleidingspraktijk*, afl. 28, Samsom, Deventer.
- Cabrera, Alberto F., Weerts, David J. y Zulick, Bradford J. (2004). Encuestas a egresados: Tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios. En Vidal, J. (coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CINDA (2012). *Situación actual del seguimiento de egresados e inserción laboral en un grupo de universidades chilenas*. CINDA.
- Collins, Randall (1979) *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Nueva York: Academic Press.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y el Servicio Alemán de Intercambio (DAAD) (2004). Recuperado el 03-03-2015, desde URL: http://daad.csuca.org/attachments/121_MEMORIA%20ESTUDIO%20SEGUIMIENTO%20DE%20EGRESADOS.pdf
- Dellow, A. Donald y Romano, Richard M. (2002). Editor's choice: Measuring outcomes: Is the First-time Cohort appropriate for the community college? *Community College Review*, 30 (2), 42-54.
- ITESM (2006). *Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados*. México: ITESM.

- Kuh, George D. (2003). What we're learning about student engagement: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change*, 35 (2), 24-32.
- Murray, Neil (1994). The Graduates Survey, Step by Step. *Journal of Career Planning and Employment*, 54 (2), 36-39,62-64.
- NASULGC. (1999). *Returning to our Roots: The Engaged Institution*. Report of the Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities. Washington, D.C.: National Association of State Universities and Land Grant Colleges.
- Nordhaug, Odd (1993). *Human Capital in Organizations, Competence, Training, and Learning*. Bergen: Oxford University Press.
- Pascarella, Ernest T. (2001). Identifying excellence in undergraduate education: are we even close? *Change*, 33 (3), 18-23.
- Pike, Gary R., Kuh, George D., y Gonyea, Robert M. (2003). The relationship between institutional misión and students' involvement and educational outcomes. *Research in Higher Education*, 44 (2), 241-261.
- PUJ (2012). *Estudio de seguimiento a recién egresados de programas académicos de pregrado de la sede central, 2012*. Bogotá: Ediciones de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Roberson, Michael T., Carnes, Lana W., y Vice, Janna P. (2002). Defining and measuring student competencies: a content validation approach for business program outcome assessment. *Delta Pi Epsilon Journal*, 44 (1), 13-24.
- Schomburg, Harald y Teichler, Ulrich (2003). Higher Education and Graduate Employment in Europe. *Results of Graduate Surveys from 12 Countries*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schomburg, Harald (2004). *Manual para estudios de seguimiento de graduados universitarios*. Kassel: Universidad de Kassel.
- Teichler, Ulrich (2004). Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En Vidal, Javier (coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Thurow, Lester C. (1975). *Generating inequality*. Nueva York: Basic Books.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2008). Estudio de seguimiento de egresados. Documento on-line. Recuperado el 03-03-2015, desde URL: http://www.egresados.uam.mx/Est9803/est_9803.pdf
- Universidad Casa Grande (2011). Medición del índice de satisfacción de egresados y empleadores sobre las competencias laborales de profesionales graduados en la Universidad en el año 2009. Documento digital. Recuperado el 03-03-2015, desde URL: <http://www.casagrande.edu.ec/casagrande/graduados/estudios-de-seguimiento/>

ARTÍCULO

Ciencia académica, intelectuales y el trabajo del profesor universitario en Brasil: convergencia y hegemonía*

João dos Reis Silva Júnior*, Daniel Schugurensky** y Juliana Borges de Araujo****

* Título en inglés: Academic science, intellectuals and the university professor in Brazil: convergence and hegemony

** Professor da Universidade Federal de São Carlos. Correo electrónico: joaodosreissilvajr@gmail.com

*** Professor da Arizona State University. Correo electrónico: dschugur@asu.edu

**** Maestría en Educación. Universidade Federal de São Carlos. Correo electrónico: juli.baraujo@gmail.com

Recibido el 16 de diciembre del 2013 ; aprobado el 26 de febrero del 2015

PALABRAS CLAVE

Cambio en la universidad/
Ciencia mercantilizada/
Comercialización de la
investigación

Resumen

Este artículo trata de comprender la realidad social, económica y política de la ciencia académica en los Estados Unidos en una transición consolidada para reubicar la universidad como parte del sistema de producción. Esta comprensión permite entender

el movimiento de los cambios estructurales que tienen lugar en Brasil y sus consecuencias para la vida del investigador intelectual de la universidad estatal y la naturaleza de su trabajo cada vez más comercial.

KEYWORDS

Change at the university/
Marketing science/Tradeable
research

Abstract

This article explores the social, economic and political context of higher education reforms in the United States in order to understand contemporary changes in Brazilian higher education. The paper argues that while the Brazilian

higher education system has made important achievements in the last decade, the academic profession cannot escape market pressures and neoliberal dynamics. This is particularly evident in areas related to research, funding, and the commercial value given to scientific discovery.

Introducción

En este artículo intentamos hacer una reflexión sobre el contexto social, económico y político de la educación superior estadounidense de las últimas décadas, para contribuir a la comprensión de algunas transformaciones que tienen lugar en las universidades públicas brasileñas. Esta reflexión puede ayudar a entender algunos cambios estructurales que tienen lugar en Brasil y sus consecuencias sobre el trabajo académico y la producción científica. Ya a principios de este siglo, el historiador Nicolau Sevcenko (2000) preveía los problemas de la universidad estatal brasileña; las tendencias que hoy se perfilan claramente ya lo incomodaban. Su mirar sobre los países centrales, que por diferentes procesos producen una convergencia de reformas institucionales, mostraba la tendencia que vendría a extenderse por varias regiones del planeta.

Con el ejemplo de las universidades inglesas a modo de ilustración, Sevcenko describe un homenaje al profesor Noel Annan —en los años 1950s, el primer rector con exclusividad en el cargo— en el King's College de la Universidad de Londres. Según su relato, en el auditorio era posible identificar tres generaciones. La primera, en el frente, estaba integrada por los contemporáneos del homenajeado: un “pequeño grupo de familias de linajes distintos, cuyos miembros y descendientes ocupaban todos los puestos de decisión, haciendo de la academia la extensión natural de sus privilegios de clase”. La segunda, la generación de la década de 1960, que abriría camino para lo que no había en el interior de la universidad inglesa, de donde nacerían “inspiraciones y alianzas radicales, cuyos frutos más exóticos fueron la insurrección punk, la música electrónica, el *dub*, el nuevo cine inglés y la llamada escuela londinense de artes plásticas”. La tercera, constituida por los profesores de la década de 1990 —a los que denominó “herederos del futuro”—, reunía a los nuevos intelectuales que reformularían en su práctica cotidiana la institución universitaria y formarían a las siguientes generaciones.

Intelectuales y hegemonía

La reconstrucción actual de la universidad estatal brasileña está siendo realizada en una medida significativa por estos intelectuales que actúan en la academia y en ciertos casos tienen posiciones privilegiadas en la formulación de políticas universitarias. Dada la convergencia de políticas universitarias a nivel internacional, para comprender mejor las prácticas y el trabajo cotidianos de estos nuevos académicos brasileños es útil examinar las reformas institucionales en las universidades de países centrales (Altbach, Gumport & Berdahl, 2011; Slaughter & Rhoades 2011, Schugurensky 2013).¹ Tres hechos recientes pueden ayudar a contextualizar este viraje: la huelga de 2012 y su impacto en las universidades federales, las manifestaciones sociales ocurridas en 2013, y la tentativa de privatización de la universidad estatal brasileña, con inicio simbólico en las universidades estatales paulistas.

Sevcenko sugiere uno de los caminos para entender la formación de esta generación y de la actual cultura de la universidad estatal brasileña como parte de un movimiento mayor, del cual Brasil y otros países vendrían a participar de forma orgánica a partir de la década de 1990. Para él, las nuevas generaciones de académicos han sido socializadas en el modelo neoliberal que sustituye los principios de solidaridad, igualdad y esperanza de cambios por una perspectiva thatcheriana que propone que no existe la sociedad sino individuos que interactúan (léase compiten) el mercado:

La operación ideológica construida por el nexo Reagan-Thatcher mudó completamente la configuración del debate político. Su mayor proeza fue metamorfosear los términos de su alianza en una amalgama cultural de alcance místico. Fuertemente apoyados en tradiciones puritanas exclusivistas y autocentradas de la cultura anglosajónica, dislocaron sus contenidos doctrinarios de la esfera religiosa para la política. El resultado fue el deslizamiento del concepto de destino manifiesto, tan latente en Cromwell como en Washington y Jefferson, de un factor incontestable de los pueblos anglosajones para el propio sistema capitalista. (Sevcenko, 2000: 34)

La expresión de ese momento se fue concretizando en tiempos diferentes en distintos países, alterando drásticamente el aparato del estado y las ins-

¹ La convergencia se procesa por diferentes mecanismos que combinan elementos de imposición y persuasión. Entre ellos se pueden mencionar tres: los financiamientos condicionales (con condiciones definidas para su uso), la persuasión ejercida por intelectuales y *think tanks* de los países centrales, y la emergencia de comunidades epistémicas globalizadas.

tituciones republicanas. Más que una nueva episteme política y religiosa, se produjo un cambio estructural en la economía, en la ciencia y en la tecnología. Esta nueva cultura de las universidades estatales se ha ido gestando por varias décadas, pero se torna más visible en el momento actual. Por un lado, se expresa en una serie de reformas, políticas y programas para la universidad estatal, y por otro, en el discurso, las actitudes y las prácticas de intelectuales que ocupan posiciones en la propia universidad o en órganos de Estado en las distintas esferas administrativas.

De acuerdo con Ianni (1994), el contexto de estas transformaciones es una nueva cultura mundial que tiene como corazón una apología y un endiosamiento de la ideología de la eficiencia concretizado en la disminución de la brecha entre la ciencia y la tecnología a través de la innovación. Estos rasgos se transformarían en la práctica política en programas de gobierno y de propuestas en que la ciencia, la tecnología y la educación consistirían en la fundación de un nuevo momento histórico. Para Sevcenko (2000: 45), este nuevo momento histórico tuvo su origen en la disputa por ciencia y tecnología de la postguerra:

Era una propuesta clara que tocaba a todos. La nueva realidad sólo ofrece oportunidades para el trabajo cualificado, por tanto el mejor medio de suscitar la promoción social debe ser necesariamente la educación. Además, en la vertiginosa corrida tecnológica que sucedió a la Guerra Fría, sólo quien tuviese autonomía tecnológica podría garantizar su soberanía. Luego, educación, ciencia y tecnología son las tres llaves de la nueva era. Pero el veneno de la manzana prohibida ya se infiltró en las venas de los nuevos líderes.

Con el tiempo, la eficiencia alcanza el estatuto de dogma como fundamento político y se concretiza en la búsqueda diaria de la innovación. Este trasfondo nos permite darle un contexto histórico e internacional a las reformas que se dieron en las universidades brasileras y en las de otros países en las últimas décadas. Lo que se puede observar, en gran medida, es la convergencia de muchos sistemas universitarios hacia el modelo estadounidense, una tendencia que ya identificó Altbach (1992) y que se ha intensificado en el siglo XXI. En el caso de universidad estatal brasileña, los 'herederos del futuro' vienen jugando un papel importante en esta transición.

Estados Unidos: La Bayh-Dole Act y el Competes Act

En el sistema universitario brasileiro es posible percibir que la autonomía y la orientación pública han ido disminuyendo, y en su lugar se ha ido imponiendo una lógica de mercado. Una perspectiva histórica e internacional que considere la tesis de la convergencia propuesta por Altbach debe poner la mirada en algunas reformas que han ocurrido en los países centrales. Si bien es cierto que la colaboración entre universidad e industria en los Estados Unidos tienen larga data,² es sobre todo a partir de la década de 1980 que esta asociación toma un impulso significativo. Dicha relación se expresa, por ejemplo, en altos niveles de patentamiento y de licenciamiento, esto es, de conocimientos producidos en la universidad que son comercializados rápidamente. El origen de esta tendencia puede observarse en la presión que sufren las universidades estatales para conseguir financiamiento que les permita sobrellevar los cortes presupuestales. También es pertinente notar que estas reformas tienen una dimensión legislativa. Entre muchos posibles ejemplos, mencionaremos la promulgación de la Bayh-Dohle Act de 1980 y de la Competes Act del 2007.

La Bayh-Dole Act de 1980 es interesante porque no fue tanto una imposición del Estado hacia las instituciones universitarias, sino sobre todo el resultado de la presión de las propias instituciones estadounidenses, de la industria y de los propios formuladores de política, que se convencieron del reordenamiento necesario para recolocar la economía americana en una posición dominante a nivel internacional (Perorazio, 2009 & Mowery *et al.* 2004). Así, la producción de una nueva forma histórica de la hegemonía se produce por los intelectuales en las instituciones, en la industria y en el Estado. Marginson y Ordorika (2010: 69), siguiendo a Gramsci, anotan que “en condiciones de hegemonía cultural, una población dada adopta formas lingüísticas, e inclusive un idioma completo, de otro grupo de personas”.³ Esta adopción es provocada no por la coerción, sino por la persuasión que

² Según Mowery & Rosenberg (1998), las relaciones entre la investigación en las universidades de los Estados Unidos y la industria se remontan a aproximadamente un siglo y medio. Esto es, estas relaciones se habrían iniciado al final del siglo XIX. Ver también Weber (2002).

³ El inglés se tornó un idioma mundial, el latín de la modernidad, primero con el Imperio Británico y luego con la dominación ejercida por los Estados Unidos de América. La gran mayoría de las revistas científicas son publicadas en inglés. Los autores argumentan teórica y empíricamente sobre la hegemonía de los Estados Unidos en muchas partes del planeta (Marginson & Ordorika, 2010).

emana del prestigio cultural y el poder económico, político y social. Según estos autores, la teoría de la hegemonía de Gramsci coloca a la universidad en un papel central dentro de la sociedad civil, pues esta institución “estandariza e inculca el lenguaje dominante y el conocimiento autorizado, un lugar de actividad cultural por derecho propio, y el sitio donde se forman las siguientes generaciones de líderes.

Promulgada el 12 de diciembre de 1980, la Ley de Patentes y Licenciamientos (PL 96-517, o Bayh-Dole Act) creó una política de patentes uniforme entre las muchas agencias federales que financian la investigación en los Estados Unidos. Esta ley permitió que pequeñas empresas y organizaciones sin fines de lucro, incluyendo universidades, retuvieran la propiedad de las invenciones obtenidas con financiamiento del gobierno federal en programas de investigación. Este proyecto de ley fue presentado por los senadores Birch Bayh de Indiana y Robert Dole de Kansas.

La Bayh-Dole Act fue fundamental en el incentivo a las universidades para que participen de actividades de transferencia de tecnología y alteró significativamente el paradigma de propiedad intelectual y de financiamiento de las investigaciones realizadas en las instituciones estadounidenses. En aquella época, como apuntan Mowery *et al.* (2004), había un consenso entre los investigadores de las instituciones universitarias de los Estados Unidos de que una parte significativa de las investigaciones realizadas con financiamiento del gobierno federal presentaban dificultades para la comercialización debido a las barreras para la obtención de patentes por parte de estas instituciones. Desde la perspectiva de estos investigadores, era necesario producir un marco legal para regular la histórica relación entre universidad e industria en los Estados Unidos. Por otro lado, tanto los ejecutivos de las industrias como los formuladores de políticas públicas comenzaron a entender que la innovación sería una salida precisa para el crecimiento económico. En ese contexto comenzó a formarse una nueva camada de intelectuales que poco a poco consolidaría un nuevo modelo de universidad en un país con una de las economías más grandes del mundo. Berman (2012: 2) identifica dos factores principales que explican la reforma de la universidad estadounidense y particularmente la orientación de las actividades de investigación hacia la satisfacción de las necesidades del crecimiento económico:

El primero consiste en que el gobierno lo estimuló e indujo a las universidades a que asumieran la ciencia académica como un valioso producto económico. (...) El segundo consiste en que tal movimiento sería mayor y

se esparció una nueva concepción [hegemonía], de que la innovación científica y tecnológica debe servir como un motor del crecimiento económico)⁴

De esta manera, el Bayh-Dole Act fue fuertemente impulsado por las universidades que venían desarrollando investigaciones con patentamiento. Su aprobación representó un marco en las políticas de innovación de los Estados Unidos a partir de la década de 1980. Esa ley tenía por objetivo el incentivo a la comercialización de los resultados de las investigaciones en la universidad. Había, entonces, una nueva forma de producción real de riqueza. Eso fue novedad en el capitalismo de los Estados Unidos y, actualmente, se esparce por los países relacionados con Estados Unidos influenciando fuertemente los cambios en la universidad brasileña a partir del inicio del siglo XXI.

Además de producir y fortalecer el estatuto de la propiedad intelectual, la ley buscaba contribuir con el desarrollo económico de los Estados Unidos, fomentando la competitividad del sector industrial a través de la innovación tecnológica y la comercialización de conocimiento producido por la academia de ese país. Este nuevo orden jurídico significó un importante incentivo a la defensa de la propiedad intelectual, llevando a las universidades de investigación a reestructurarse, e implantando de manera acelerada sus departamentos de transferencia de tecnología a fin de estrechar la relación con las empresas privadas (Mowery *et al.*, 2004).

En ese contexto, las universidades estadounidenses pasaron a organizar la producción del conocimiento científico —tanto en lo referente al financiamiento, a la agenda de investigación y a la gestión de la propia institución— de forma tal que sus resultados fuesen rápidamente comercializados. Desde entonces, las universidades pasaron a guiarse no solamente por indicadores de productividad académicos y científicos sino también —y en muchos casos principalmente— por indicadores de desempeños económico y financiero. Esto orientó a la academia a adoptar modelos de gestión que se identificaron con las prácticas corporativas, resultando en la mercantilización del conocimiento y de la institución universitaria, caracterizando lo que algunos autores llaman capitalismo académico. (Slaughter & Rhoades, 2011). Esta nueva universidad induce a la modificación de la

⁴ Según Berman (2012: 3), ésta fue en parte una respuesta a la crisis económica: “Durante años, los Estados Unidos vivieron un largo período de estancamiento económico, incluyendo desempleo, alta inflación, bajo crecimiento de la productividad y una crisis de energía”. (versión libre del original en inglés traducida por los autores).

naturaleza del trabajo del profesor investigador en el sentido de que sus resultados puedan ser comercializados.

Slaughter y Rhoades resaltan que desde la aprobación del Bay-Dohle Act en 1980 se elevó significativamente el número de patentes concedidas a las universidades norteamericanas y expandió el número de departamentos de transferencia de tecnología, y esto traería consecuencias para la producción de conocimiento. Un ejemplo de ello se puede encontrar en la agenda de investigación de estas instituciones, que pasaron a priorizar el desarrollo de proyectos de investigación aplicada –en perjuicio de los de investigación básica– por el mayor potencial de comercialización y de transferencia de tecnología al sector productivo.

Los datos presentados en el estudio de Loise & Stevens (2011: 187) revelan esta tendencia. Según estos autores, hasta la aprobación del Bay-Dohle Act, solamente veintitrés universidades poseían departamentos de transferencia de tecnología. En el período entre 1983 y 2012, hubo un crecimiento en el orden de 769% en el número de estos departamentos; esto generó una expansión significativa de las actividades de transferencia de tecnología para el sector industrial. En el período de 1991 a 2008, hubo un crecimiento exponencial de las actividades relacionadas a la transferencia de tecnología en el ámbito de estas instituciones, lo que demuestra la tendencia de la academia a una creciente mercantilización del conocimiento. En relación a las licencias, Loise & Stevens afirman que en el mismo período, 50% fueron contratadas por pequeñas empresas, 35% por grandes corporaciones y 15% por las llamadas *spin-off companies* universitarias (Loise & Stevens, 2011: 187). No es difícil deducir las consecuencias de este proceso en el trabajo de los profesores investigadores y en la manera en que conciben su trabajo y la universidad en la que trabajan.

Los datos presentados en el estudio de Loise & Stevens (2011) muestran además que la facturación obtenida por las universidades con estas licencias presentó un crecimiento expresivo, pasando de us\$7,3 millones, en 1981, para us\$3,4 mil millones, en 2008. En este mismo período, fueron formadas 6.652 *start-ups* o empresas nuevas. Este estudio también demostró que en el período de 1996 a 2007, las actividades de transferencia de tecnología de las universidades, sumadas a la creación de empresas, fueron responsables por la generación de aproximadamente 279.000 empleos y contribuyeron con us\$187 mil millones para el PIB de los Estados Unidos en ese mismo período.

Slaughter y Rhoades (2011) analizan cómo las universidades norteamericanas redefinieron sus actividades de investigación, pasando a priorizar la comercialización de sus resultados, principalmente después de la apro-

bación de la Bay-Dohle Act durante la administración de Ronald Reagan, y de la Competes Act en la primera década del siglo XXI, cuando la crisis del 2008 ya era una realidad. Según ellos, en aquel período las instituciones universitarias, en especial las estatales, pasaron a privilegiar las actividades relacionadas con la comercialización del conocimiento para disminuir su dependencia en relación al financiamiento público, federal y estatal. Esta estrategia les permitiría reducir su vulnerabilidad financiera frente a las crecientes restricciones del presupuesto público para el mantenimiento de las universidades, en respuesta a las crisis fiscales del Estado. En forma jocosa, se bromea con que hace unas décadas las universidades públicas estaban financiadas por el Estado, luego pasaron a ser parcialmente subsidiadas por el Estado, y ahora simplemente están ubicadas en un Estado.⁵

El *Competes Act* 2007, que podría ser traducida libremente como la “Ley América de la competitividad”, tiene entre sus disposiciones la cobertura de la gama de actividades de un gran número de agencias y empresas federales, incluyendo el Gabinete de Política de Ciencia y Tecnología (Título I), la Administración Espacial y Aeronáutica (Título II), el Instituto Nacional de Tecnología y Standards (Título III), la Administración Nacional Oceánica y Atmosférica (Título IV), el Departamento de Energía (Título V), y de la Fundación Nacional de Ciencia (Título VII). En muchos lugares, la ley determina que cada agencia debe cooperar con sus pares y departamentos, y llama la atención para la investigación de alta recompensa en áreas de necesidad nacional crítica, así como alerta con respecto a la urgencia de considerables esfuerzos de las agencias en relación a la educación de los futuros profesionales ciencia, tecnología, ingeniería y matemática (STEM).⁶

En síntesis, la aprobación de la Bay-Dole Act y de la Competes Act reforzó el proceso de mercantilización del conocimiento y alteró las funciones social y política de la universidad, produciendo nueva cultura académica orientada por objetivos económicos. Tal cultura reformó la gestión institucional, que a su vez instituyó un nuevo régimen de producción de conocimiento en el cual docentes investigadores y administradores forman un bloque nuevo de actores. Este nuevo bloque de actores está produciendo nuevo *ethos* académico alineado con prácticas y valores corporativos con consecuencias para el trabajo cotidiano de profesores e investigadores.

Esas leyes, de hecho, son parte fundamental del contexto que promueve los continuos cortes presupuestales a las universidades estatales y la

⁵ En inglés, “from state financed to state subsidized to state located”.

⁶ <http://www.aau.edu/search/default.aspx?searchtext=Competes%20Act>, ingresado en diciembre de 2014.

orientación al mercado. Esto se puede observar, por ejemplo, en los planeamientos estratégicos de las universidades estatales, donde la búsqueda de financiamiento privado y el aumento de los aranceles estudiantiles se constituyen en pilares estructurales de su crecimiento y a veces de su misma sobrevivencia. Esta nueva racionalidad también impulsa la movilidad académica de estudiantes y profesores, y altera el perfil de los profesores a contratar. En muchos concursos públicos, por ejemplo, se buscan profesores con antecedentes que demuestren que son capaces de obtener subsidios de investigación (*grants*) de montos significativos. Aun más, en algunas universidades ya existen categorías específicas de profesores que deben generar una alta proporción de su salario a través de *grants*.

Todo esto ha llevado a una aceptación de la mercantilización, de la intensificación del trabajo de los profesores y de la nueva naturaleza del trabajo del investigador, sobre todo en la consolidación de una nueva cultura en la cual el objetivo primordial es la inmediatez del resultado de las investigaciones, y que dicho resultado sea comercializable. En este modelo el investigador tiene tres objetivos: la patente, el licenciamiento y la publicación. Una de las consecuencias de estas reformas es que los investigadores experimentan una reducción de su autonomía para decidir sus temas de investigación, que ahora se supeditan a las demandas de una economía cada vez más globalizada. En esta nueva configuración, el investigador académico no sólo tiende a adaptar su agenda de investigación al mercado sino también los tiempos de producción de conocimiento, que deben compaginarse con los de producción de valor económico (Sguissardi & Silva Júnior, 2009).

Colocados en esta posición, muchos investigadores tratan de vender sus servicios para el patentamiento y el licenciamiento de productos, y las instituciones académicas, de diferenciarse encontrando nichos que les consientan competir favorablemente, y se termina generando un mercado de educación superior que le permite al Estado abandonar paulatinamente su responsabilidad fiduciaria. Estas transformaciones que comenzaron en Estados Unidos en el contexto de las crisis económicas de los años 1970s y 1980s, se profundizaron durante la crisis inmobiliaria que provocó otra ola de crisis en muchas familias y universidades. Como ha sido observado en varias ocasiones (e.g. *The Economist*, 2009; Vedder & Denhart, 2014), a la burbuja inmobiliaria le siguió la burbuja universitaria, y en esa coyuntura, la ciencia académica adquiere un valor estratégico. Aun más, todo ese conjunto de factores fortaleció la internacionalización de la educación superior. Por ejemplo, los índices de movilidad académica son los más altos según las series históricas del *International Institute of Education* (IIE). Ade-

más, como las universidades públicas no pueden seguir incrementando los aranceles de estudiantes domésticos debido a presiones políticas, comienzan a depender más y más de los aranceles de estudiantes internacionales.

En términos de gerenciamiento, los rectores de muchas universidades tienen un perfil de administradores profesionales, y la gestión académica está subordinada a la gestión administrativa. Se destaca, además, el Consejo de Administración (*Board of Trustees*), que en muchos casos tiene una conformación mayoritaria de representantes del gobierno y de grupos económicos que orientan las políticas de cada institución. El profesor se transforma en emprendedor y al mismo tiempo en un intelectual que disemina la nueva cultura por medio de su trabajo a través del ejemplo cotidiano, más allá de formar las futuras generaciones según los mismos principios en todos los niveles de enseñanza.

Esta es la generación de la década de 1990 a la que se refería Sevcenko; se constituye en los nuevos intelectuales que van a producir la universidad estatal en Brasil de las próximas décadas. Este profesor está más dispuesto a ofrecer su trabajo al mercado y hará todo lo posible para publicar en revistas reconocidas en los *rankings* internacionales, para conseguir financiamiento y para vender patentes. Todas estas actividades se relacionan de una manera central con la agenda de investigación, que es determinada crecientemente por criterios determinados por el Estado y el mercado, y cada vez menos por los mismos investigadores a partir de criterios académicos.

Las universidades brasileñas: reforma y resistencia

El movimiento docente de las universidades federales que intentó resistir la imposición de este modelo en Brasil a través de una huelga nacional en 2012,⁷ consiguió el apoyo de sindicatos docentes y logró algunas reivindicaciones. Sin embargo, éstas fueron de carácter menor, y no consiguieron detener la imposición del dogma eficientista y de las reformas de la univer-

⁷ Las tres demandas principales de los profesores eran el aumento salarial, la mejora de las condiciones de trabajo, y la reformulación de la carrera docente. En un encuentro de profesores y alumnos en huelga por 57 días, la filósofa Marilena Chaiu resaltó que la universidad debe rechazar cinco medidas que estaban siendo adoptadas en algunas universidades: la tercerización, la privatización y mercantilización de cursos, la contratación masiva de profesores temporales, la masificación de la enseñanza a través del aumento de estudiantes y la disminución de contrataciones de profesores, y los cursos de corta duración. <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2002/06/26/543098/debate-critica-mercantilizacao-na-usp.html> acceso em 12 de fevereiro de 2015.

sidad orientadas al mercado. En este contexto es pertinente resaltar que si bien muchas de estas reformas fueron introducidas por organismos multilaterales, a nivel doméstico fueron adoptadas y adaptadas por intelectuales brasileros de gran influencia en el estado y en las mismas universidades. Por ejemplo, ya en 1998 Francisco de Oliveira escribía que las concepciones, las justificaciones y las teorías que promovían estas reformas estaban siendo defendidas y propagadas por el Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES).

No accidentalmente, algunos de los antiguos principales investigadores del NUPES ocupan puestos claves en sectores decisorios para la formulación e implementación de las políticas educacionales en el aparato de Estado; unos, si bien fueron dislocados para funciones no directamente envueltas con la educación superior, influyen notablemente lo que pasa en el área (Oliveira 1998: VIII).

Otro ejemplo es Luiz Carlos Bresser-Pereira, profesor emérito de la Universidad de São Paulo y ministro de Hacienda de Brasil en los ochentas, ministro de la reforma de la administración pública y del aparato del estado (1995-1999) y ministro de Ciencia y Tecnología en el 2000. Para él, la reforma del estado debe orientarse a superar la crisis fiscal, de forma que el país vuelva a tener una reserva pública que le permita estabilizar sólidamente los precios y financiar inversiones económicas. En su opinión, la reforma debe implementarse a través de cuatro sectores: 1) el núcleo estratégico del Estado, 2) las actividades exclusivas del Estado, 3) los servicios no exclusivos o competitivos, y 4) la producción de bienes y servicios para el mercado. En el ámbito federal, los servicios no exclusivos del Estado más relevantes –que para Bresser-Pereira deben orientarse por la economía– son las universidades, las escuelas técnicas, los centros de investigación, los hospitales y los museos (Bresser Pereira 1996: 286).

La huelga del 2012 y otros movimientos de protesta no lograron frenar la salida del estado de la esfera pública, que pasó a ser administrada en parte por corporaciones profesionales. Nuevamente, en el contexto de la reforma del aparato del Estado, la necesidad de producción de servicios estatales que son comercializables –epicentros de la sociabilidad de los nuevos intelectuales– se hizo más fuerte. En el 2014 se produjo una huelga de tres meses de las tres universidades de São Paulo que resistían los intentos de privatización. Para esa época, después de dos décadas de mercantilización, la convergencia de las reformas de las instituciones brasileñas parecía ser irreversible (Gilga & Assunção, 2014). Esta huelga universitaria tuvo más éxito que la anterior en frenar algunas medidas privatizadoras en el

Estado de São Paulo, pero la dinámica general a nivel nacional continuaba su marcha.

Los principales intelectuales en posiciones estratégicas del Estado tienen su origen en las universidades públicas, a veces con postgrados en el exterior. En el contexto de la reforma del Estado de los noventa, los investigadores más productivos que logran acumular poder y prestigio a través de financiamientos públicos y privados se van convirtiendo en ejemplos paradigmáticos y defensores del nuevo *ethos* de la universidad estatal brasileña. Esto podría explicar la situación pasiva de muchos profesores, alumnos y gestores institucionales en cuanto a resistir las reformas en educación superior, promovidas en gran parte por una serie de actores institucionales.

Uno de estos actores fue la MOBIT (*Mobilização Brasileira para a Inovação Tecnológica*), fundada en base a un informe de investigación de Glauco Arbix (2007) sobre política industrial y de innovación. Arbix era en ese entonces sociólogo de la Universidad de São Paulo, donde también se desempeñaba como coordinador del *Observatório de Inovações e Competitividade* con sede en el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Sao Paulo. Luego él mismo fungiría como coordinador del MOBIT, y ahora es presidente de FINEP (Fundación para el Financiamiento de Proyectos innovación y pesquisa). El informe de Arbix (2007) se produjo en un contexto en que el sistema de investigación brasileño buscaba formular una propuesta para la consolidación de políticas similares a la de los países centrales. Arbix analizó siete países (Estados Unidos, Francia, Canadá, Irlanda, Reino Unido, Finlandia y Japón) y afirmaba que éstos consideran a la innovación como el factor más importante de sus estrategias competitivas, aglutinando a grupos empresariales, académicos y públicos: “Cada uno a su manera, esos países caminaron para un paradigma en que el conocimiento ocupa el lugar central en la reproducción de nuevas relaciones económicas y sociales” (Arbix, citado en Marques, 2008: 34)

La preocupación consistiría, en esa primera mitad de la década del siglo XXI, en incorporar lo mejor que estaba siendo hecho en el mundo en el ámbito de la innovación científica y tecnológica, que en general se interpretaba como una orientación al mercado. Para Marques, una de las características centrales del informe Arbix es el lugar atribuido a las empresas en esas estrategias. Los esfuerzos están orientados a perfeccionar las actividades de investigación, desarrollo e innovación en la empresa: “Existe consenso de que es a través de la empresa que la economía se moverá y generará el bienestar económico. En esos siete países analizados, las universidades son presionadas a colaborar” (Marques 2008: 34). Arbix argumentaba, de hecho, que no se trata de discutir la autonomía universitaria sino la relevancia de

su agenda de investigación. Para él, “las universidades son estimuladas a adaptarse a las mudanzas para ayudar a las empresas”. (Arbix, citado en Marques, 2008: 34)

También es relevante destacar que las reformas de educación superior son relativamente independientes del signo político del partido gobernante. Por ejemplo, el paradigma de reformas en educación superior en los gobiernos de Clinton (1993-2001) no se diferenció significativamente de los dos mandatos de la administración Bush (2001-2009) ni de las de Obama (2009-2016). Algo similar ocurrió en Brasil; existen pocas diferencias entre las políticas de educación superior de los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso (1993-2002), Luis Ignacio Lula da Silva (2003-2009) y Dilma Rouseff (2010-2018). Aun más, existen interesantes paralelos entre las reformas implementadas en Estados Unidos y en Brasil durante estas dos décadas; es un dato interesante, porque esta convergencia se puede observar tanto en periodos en que Brasil y Estados Unidos tuvieron gobiernos con ideologías relativamente afines (e.g. Rouseff y Obama), como en otros en que éstos los tuvieron con ideologías diferentes (e.g. Bush y Lula).

La convergencia de las reformas universitarias hacia el modelo estadounidense ya aparecía en una profecía weberiana hace casi un siglo. En un discurso que brindó en 1917 en la universidad de Munich, Weber argumentó que las universidades alemanas estaban desarrollándose de acuerdo al modelo estadounidense, particularmente en ciertas ramas del conocimiento como ciencias o medicina. Weber observó que esta situación ofrecería “ventajas técnicas” como sucede en cualquier empresa capitalista, pero al mismo tiempo alertó sobre ciertas consecuencias que esta dinámica podría generar en el trabajo de investigación:

Ahora es posible ver claramente cómo la ampliación de nuestra universidad, de ayer a hoy, para dar acceso a nuevas ramas de la ciencia, se está haciendo de acuerdo con los patrones norteamericanos. Los importantes institutos de medicina o de ciencias se han convertido en empresas de capitalismo de Estado. Para realizar su tarea requieren medios de gran envergadura, y sin ellos se produce la misma situación que donde sea que intervenga la empresa capitalista, esto es la separación del trabajador de los medios de producción (Weber 1917: 2).

En ese discurso, titulado *La ciencia como vocación*, Weber también predijo que con el correr del tiempo esta tendencia se profundizaría y se ampliaría a otras disciplinas, incluyendo las ciencias sociales. Siguiendo un razonamiento similar, C. Wright Mills, en su tesis doctoral, señalaba el proceso de transformación de las disciplina en ocupaciones profesionales, y la corres-

pondiente transformación del intelectual en académico profesionalizado (Mills, 1942; Horowitz, 1968).

En Brasil, la convergencia de las reformas del Estado y la ‘americanización’ de las universidades que tomaron impulso durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso en el siglo xx, tuvieron continuidad en el siglo xxi con los gobiernos del Partido de los Trabajadores, llegando hasta el gobierno actual de Dilma Roussef. Un momento importante en esta trama fue el compromiso de continuidad de proyecto de país iniciado por Cardoso en la transición al gobierno de Lula en 2002. Matías Spektor, profesor de la Fundación Getulio Vargas, muestra en su libro *18 días: cuando Lula y Fernando Henrique Cardoso se unieron para conquistar el apoyo de Bush* cómo Lula se incorpora a un proceso que le impone, con su aceptación, la continuidad de muchas directrices institucionalizadas durante las administraciones de Cardoso. Hubo en ese momento un esfuerzo conjunto de toda la esfera diplomática del gobierno de Fernando H. Cardoso y de todos los que compondrían esta misma área en el gobierno Lula para buscar la credibilidad de Brasil, pues la desconfianza de los inversores internacionales — después de la victoria de Lula — se pudo observar en el riesgo país, que pasó de 800 a 2.400 puntos. Según Spektor (2014), en *Wall Street* nadie sabía con certidumbre si Lula honraría los compromisos que Brasil venía asumiendo con los bancos durante el periodo Cardoso. Paul O’Neill, secretario del Tesoro de los Estados Unidos, había dicho que Lula precisaría “demostrar que no era loco”. En el Congreso de los Estados Unidos de América, una carta firmada por doce diputados afirmaba que “el Sr. Da Silva, en cooperación con el régimen comunista de Fidel Castro, estableció un grupo izquierdista, antiglobalizante, llamado Foro de São Paulo”.⁸ Aun más: Henry Hyde, presidente de la Comisión de Relaciones Exteriores de la Cámara de los Diputados de los Estados Unidos, acentuó la amenaza lulista con estas palabras: “Hay una posibilidad real de que Fidel Castro, Hugo Chávez y Lula da Silva puedan constituir un eje del mal en las Américas”.

El esfuerzo conjunto de Fernando H. Cardoso, quien en esos momentos finalizaba su mandato presidencial, y Luiz Inácio Lula da Silva, que estaba por comenzar el suyo, resultó en una reunión realizada en la Casa Blanca donde participaron George W. Bush, Fernando Henrique Cardoso y Lula

⁸ El Foro de São Paulo se constituyó en 1990, cuando partidos políticos progresistas de América Latina y Caribe se reunieron por invitación del Partido de los Trabajadores (PT Brasil), con el objetivo de debatir la nueva conyuntura internacional luego de la caída del Muro de Berlín y las consecuencias de la implantación de políticas neoliberales por la mayoría de los gobiernos de la región. <http://forodesaopaulo.org/historico-do-foro-de-sao-paulo/> ingresado el 29 de agosto de 2014.

Da Silva. Como resultado de esa reunión, eventualmente Lula obtuvo el apoyo de Bush. Como contrapartida, al recibir la aprobación del presidente de la primera economía mundial, el futuro primer mandatario de Brasil se comprometió a continuar con el modelo económico que había generado e institucionalizado durante ocho años el gobierno de Cardoso. Según Spector (2014: 13-17), este fue un acto a la vez simbólico y concreto que le permitiría a Brasil continuar el acceso al mercado mundial de capitales, pero en un contexto de relaciones de poder desiguales dentro una economía cada vez más globalizada.

En el 2002 Lula heredó ese modelo de país, y en muchas áreas debió adaptarse a las reglas del capital financiero. Para Paulani (2008), esas reglas de juego se expresaban en una forma específica de *hegemonía al revés*, en la que Brasil funcionaba como plataforma de producción real de valor para la concretización del capital financiero —especialmente de Estados Unidos— que entraba en el país. Por otro lado, el gobierno de Lula intentó resolver los problemas sociales por medio de políticas específicas, incorporando a las grandes mayorías al escenario político a través del acceso a bienes privados y públicos nunca antes alcanzados por los sectores más empobrecidos en los más de 500 años de historia de Brasil. Dos fueron las principales consecuencias de este proceso: primero, Lula se convirtió en un mito viviente, y su popularidad creció más que la de su propio partido; segundo, fue preciso consolidar esta hegemonía y aumentar la productividad económica del país por medio del aumento de la productividad industrial (CGEE, 2010; Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil, 2011).

El proyecto continuó, con ligeras variantes, hasta la actualidad, incluyendo los gobiernos de Dilma Rousseff. Más que eso, durante los últimos años parece haber una reorientación semejante a la que viene ocurriendo en los Estados Unidos. Como observa Cummings (2014), el modelo de búsqueda de la eficiencia de la ciencia académica como motor de la economía global necesita una evaluación para la producción eficiente en relación al crecimiento económico. En su opinión, el momento actual propicia una oportunidad para alimentar la función de transferencia de tecnología de las universidades para la economía, disminuyendo los costos de producción. Este autor propone la creación de nuevas asociaciones público-privadas y una acción emprendedora que incluyan a los alumnos con el reto de alcanzar nuevos medios de cambio tecnológico y gestión de propiedad intelectual:

Se trata de un compromiso sustancial para el éxito a largo plazo. Es necesario el compromiso colectivo del cuerpo docente, la comunidad y los

especialistas que auxilian en el activo de tecnología crítica y desarrollo de las incubadoras (*start-up*). El desarrollo de ese complejo modelo de transferencia de tecnología tiene un retorno increíble y gratificante sobre la inversión y produce valor a largo plazo en las relaciones, rendimiento, impacto y desarrollo económico. (Cummings 2014: 1047. Traducción libre hecha por los autores, directamente del original en inglés.)

Lo que propone Cummings para los Estados Unidos puede ser observado actualmente en otros países, incluyendo Brasil. Por ejemplo, el Programa Nacional de Plataformas del Conocimiento (PNPC) fue instituido por la presidente Dilma Rousseff a través del decreto 8.269 del 25 de junio de 2014, con el objetivo de aproximar el Brasil a la frontera del conocimiento orientado por la demanda de los sectores estratégicos de la economía doméstica y por la demanda de las corporaciones nacionales y transnacionales. Según el profesor y formulador de políticas Glauco Arbix, ahora presidente de la FINEP, el programa Plataformas del Conocimiento es un gran propulsor de la economía brasileña, tiene base en la universidad pública, y cuenta con significativos fondos públicos para su implementación. El programa busca articular la producción generada en las universidades e instituciones de investigación, de las empresas y las acciones del Estado, particularmente en áreas vinculadas a la agricultura, la salud, la energía, la aeronáutica, la industria naval, y la tecnología de la información y comunicación.

En síntesis, el proyecto nacional de los gobiernos petistas ayudó a consolidar las reformas institucionales que se originaron con la reforma del aparato de Estado durante la presidencia de Cardoso. En este contexto, las universidades públicas introdujeron reformas que se orientaban en la misma dirección que las universidades de los países de economías centrales. Lentamente, pese a algunos gritos opositores, la universidad estatal va reorganizándose y una nueva cultura académica va emergiendo, especialmente por la práctica de los nuevos intelectuales, la inducción de los programas de incentivos a la investigación y la formación de un nuevo perfil de investigador formado en los programas de posgrados en los últimos dos décadas. Los “nuevos doctores” o “nuevos intelectuales” llegan preparados a las universidades y no cuestionan la nueva cultura; al contrario, contribuyen para su consolidación.

Consideraciones finales

En un análisis internacional que incluyó a Brasil sobre la situación de los profesores, Phiilip Altbach (2003) observó que en el siglo XXI las condicio-

nes de trabajo académico se están deteriorando como producto de cuatro tendencias centrales: la masificación, la rendición de cuentas (*accountability*), la privatización y la comercialización. El contexto de estas dinámicas es la reforma del Estado y la reestructuración de las universidades públicas, que muchas veces tuvieron una relación complementaria. La adhesión de Brasil a las demandas del capital financiero y el nuevo pacto político y social sugieren orientar nuestra mirada hacia los actores de estas reformas, y para ello puede ser útil recordar algunas reflexiones de Gramsci sobre los intelectuales.

Para Gramsci (1988: 13-14.), la superestructura, síntesis dialéctica de elementos de la sociedad civil y de la sociedad política, en su relación también dialéctica con la estructura económica, es espacio de la hegemonía y de la dominación de los grupos en el poder o de sus representantes. El lulismo, identificado ideológica y antropológicamente con la clase trabajadora, está condicionado sobre todo por el capital nacional e internacional. En la expresión de Francisco de Oliveira se está produciendo una hegemonía invertida, pues los gobiernos del Partido de los Trabajadores — así se presenta — gobierna, sobre todo, diciendo sí al capital financiero y a la nueva forma histórica de hegemonía global. Para Oliveira, las características de esta hegemonía al revés no tienen precedentes en la historia de Brasil. Según el sociólogo brasileño, el lulismo es un fenómeno nuevo, que exige nuevas reflexiones:

No es nada parecido a cualquiera de las prácticas de dominación ejercidas a lo largo de la existencia de Brasil. Supongo también que no se parezca con lo que el Occidente conoció como política y dominación. No es patrimonialismo, pues lo que los administradores de los fondos de pensión estatales producen es capital-dinero. No es patriarcalismo brasileño de *Casa-Grande y senzala*, de Gilberto Freire, porque no es un patriarca que ejerce el mando ni la economía es “doméstica” (en el sentido de *domus* romano), aunque en la cultura brasileña el jefe político pueda ser confundido a veces con el “padre” (Getúlio Vargas fue apodado padre de los pobres). No es populismo, como sugiere la crítica de la derecha, y aun algunos sectores de la izquierda, porque el populismo fue una forma autoritaria de dominación en la transición de la economía agraria para la urbana industrial. [...] Nada de eso está presente en la nueva forma de dominación. (Oliveira, 2010: 26).

Es pertinente, pues, indagar sobre los intelectuales que a lo largo de ese período actuaron en la construcción de lo que nos interesa en este artículo: la construcción de la nueva universidad pública. Para Gramsci, la función intelectual está ligada fundamentalmente a la superestructura. Los intelectuales son "funcionarios de la superestructura" y al mismo tiempo

están ligados a la estructura económica, pues representan un determinado segmento social, aun cuando no están conscientes de ello, pensando en trabajar en pro de un bien humano, mientras la profesionalización cuida de la comercialización de su trabajo. Aun así, en las carreras grado y de postgrado, en la investigación y en la consultoría, siguen formando a las nuevas generaciones y siguen formando los “herederos del futuro”. Acaban, así, por hacer la unión con la estructura y consolidar la nueva cultura de la universidad actual, en las líneas descritas por Weber, Mills, Berman e Sevcenko.

La relación entre los intelectuales y el mundo de la producción no es inmediata, como ocurre en los grupos sociales fundamentales, pero es “mediatizada” en diversos grados por todo el contexto social, por el conjunto de las superestructuras del cual los intelectuales son precisamente los funcionarios. (Gramsci, 1988: 13.) Gramsci no ve a los intelectuales en el sentido convencional, o sea, enclaustrados en un despacho y distantes del segmento que representan. Para Gramsci, el intelectual debe estar en contacto con el segmento que organiza, sentir cómo tal segmento siente, para poder captar sus deseos y organizar los elementos de la clase fundamental que representa. Sin el intelectual no existe dirección, no hay organización y, de esta forma, no puede haber hegemonía de las clases subalternas.

La educación es un campo privilegiado para la actuación de los intelectuales en el sentido que le atribuye Gramsci. Para lo que nos interesa, la universidad pública se tornó en un aparato privado de hegemonía privilegiado para la diseminación del movimiento que venimos analizando desde hace dos décadas pasadas. Vale destacar lo que mostramos en páginas anteriores de este texto sobre el papel de los investigadores en las universidades inglesas, estadounidense y brasileñas; se destaca que los intelectuales están ligados a la superestructura, pero su papel en la economía es de fundamental importancia.

En el caso en cuestión, los nuevos intelectuales son los que están moldeando la universidad estatal brasileña del siglo XXI. La universidad pública se reforma en respuesta a exigencias históricas que debió enfrentar Brasil desde la década de 1980. Sin embargo, si bien la universidad es reformada en el contexto de condiciones objetivas, en ella actuaron intelectuales, y en ella estos intelectuales están formando a las siguientes generaciones que van a reproducir la nueva cultura académica.

Esta nueva cultura académica, que ya está bastante consolidada en las universidades de Estados Unidos y en Brasil, está en proceso de consolidación, tiene su origen en condiciones económicas e institucionales determinadas, y en un contexto específico de incentivos, castigos y recompensas,

pero también es producto de actores políticos e intelectuales. Los intelectuales universitarios en particular son instados a realizar un trabajo de producción y circulación del conocimiento que alcanza una modificación estructural de la naturaleza de su propio trabajo, y en ese mismo proceso el propio intelectual se transforma; asume no solamente la nueva naturaleza de su trabajo, sino también la cultura de un nuevo tiempo que el propio trabajo y los cambios institucionales definen. Es importante indagar sobre la nueva naturaleza del trabajo de esos intelectuales y sus consecuencias. En las investigaciones iniciales lo que nos quedó claro fue la intensificación del trabajo de los profesores y la precarización de sus relaciones laborales, especialmente en el caso de los trabajadores con contratos temporales. Como observamos en este artículo, la intensificación del trabajo y la precarización de sus relaciones son consecuencia del cambio de la naturaleza del trabajo del investigador, que a su vez es resultado de las transformaciones de la universidad pública y de la reforma del estado.

Es importante reconocer los logros económicos, sociales y educativos que se produjeron en Brasil durante la última década con los distintos gobiernos del Partido de los Trabajadores a través de una serie de políticas y programas. En el área económica, por ejemplo, entre 2003 y 2009, el *PBI per capita* aumentó de us\$7.700 a us\$10.450. En el terreno social, los avances fueron notables. Entre 1990 y 2008, la pobreza bajó del 46% al 26% de la población, y entre 2004 y 2008, unos diez millones de brasileños se incorporaron a la clase media. En estos años, aumentó significativamente el empleo y el consumo popular, y se redujeron las desigualdades sociales de una manera nunca vista en la historia del país. Gran parte de este éxito se puede atribuir a tres iniciativas: la primera es el programa Bolsa Familia, que da cobertura a unas 12 millones de familias brasileñas (aproximadamente un cuarto de la población total del país); la segunda, el aumento real del salario mínimo, que se incrementó en un 25% durante los gobiernos de Lula; y la tercera, el aumento de crédito a los sectores populares, que subió en un 80% durante el mandato de Lula (Singer, 2012).

En el terreno educativo se logró un considerable aumento de la escolarización desde primaria hasta superior. Con la creación del Fondo de Manutención y Desarrollo de Educación Básica (FUNDEB), el gobierno garantizó la extensión de la oferta educativa desde preescolar hasta la escuela media. En el área de educación superior, los logros fueron notables. Por ejemplo, a través de la iniciativa REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) se crearon más de veinte universidades federales, y el número de municipios atendidos por universidades se duplicó, y el número de estudiantes de grado en las universidades

federales creció alrededor del 60%. El programa Ciencia sin Fronteras brinda oportunidades de estudio en el exterior a 100.000 estudiantes brasileños en las áreas de ciencia, ingeniería, tecnología y matemáticas –y recientemente también en sociales y humanidades– a través de becas de un año de duración. A nivel de postgrado, tanto el número de estudiantes de maestría como el de doctorado prácticamente se duplicó entre 2003 y 2013; los estudiantes de maestría crecieron de 531 634 a 1 045 507 en ese periodo, y los de doctorados aumentaron de 37 728 a 79 478 del 2002 al 2012 (INEP, 2014).

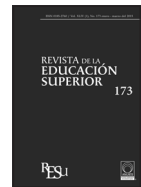
Reconocer estos importantes logros no significa perder de vista que la trayectoria general de las universidades públicas brasileñas sigue una pauta similar a la de las universidades de los países centrales. Las universidades brasileñas, como las de muchos otros países, están supeditadas a los efectos de la globalización y a la comercialización creciente de los resultados del trabajo universitario. Cuando asumieron la nueva naturaleza de su trabajo, los investigadores y profesores de Brasil transformaron las instituciones y a sí mismos, y pasaron a formar nuevos intelectuales a su imagen y semejanza. Se trata, aquí, de poner en discusión el papel de los intelectuales en la producción y la difusión de conocimiento, para tornar público y hacer explícito ese proceso que muchas veces es invisible.

Referencias

- Altbach, Philip (2003). The decline of the guru. Centres and peripheries in the academic profession: the special challenges of developing countries. En Philip Altbach, *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. New York: Palgrave.
- Altbach, Philip (1992). Patterns in Higher Education Development: Toward the Year 2000, in *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, ed. Robert Arno, Philip Altbach, and Gail Kelly (Albany: State University of New York Press).
- Altbach, Philip G.; Gumport, Patricia J.; Berdahl, Robert O. (2011). *American higher education in the twenty-first century – social, political and economic challenges*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 3rd. ed., pp. 433-464.
- Arbix, Glauco (Coord). (2007) Relatório de Pesquisa Plano de Mobilização Brasileira pela Inovação Tecnológica–MOBIT. São Paulo, Cebrap.
- Berman, Elizabeth Popp (2012). *Creating the marketing university – how academic science became an economic engine*. Princeton: Princeton University Press.
- Bresser-Pereira, Luis Carlos (1996). *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34.
- CGEE. Ministério de Ciência e Tecnologia do Brasil.(2010) Livro Azul 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Brasil Sustentável.
- Cummings, Brian (2014). The changing landscape of intellectual property management as a revenue-generating asset for US research universities. *George Mason*

- Law Review*. 21 (4), pp. 1027-1047. Retrieved from <http://connection.ebscohost.com/c/articles/97014125/changing-landscape-intellectual-property-management-as-revenue-generating-asset-u-s-research-universities>.
- Gilga, Bruno & Assunção, Diana (2014). A cuatro meses de la combativa huelga de La USP. Retrieved from <http://www.clasecontraclase.org/A-cuatro-meses-de-la-combativa-huelga-de-la-USP>, 16 de Julio.
- Gramsci, Antonio (1988). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Horowitz, Irving Louis (1968) La génesis intelectual de C. Wright Mills. Prefacio al libro Mills, C. W. *Sociología y pragmatismo*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Ianni, Octavio (1994). Globalização: o novo paradigma das ciências sociais. *Revista de Estudos Avançados*. 8 (21), pp. 147-163. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200009&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0103-40141994000200009
- Instituto Nacional de Estudios e Pesquisa Educativa Anísio Teixeira (2014). Censo Educacional 2014. Brasília: INEP.
- Loise, Vicki & Stevens, Ashley (2011). The Bay-Dole Act Turns 30. *sci Transl Med*, 2 (52), pp. 1-5, DOI: 10.1126/scitranslmed.3001481. Retrieved from <http://stm.sciencemag.org/content/2/52/52cm27.full>
- Marginson, Simon & Ordorika, Imanol (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*, Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marques, Fabricio (2008). Lições Inovadoras. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 147, pp. 34-36, Maio. Retrieved from <http://revistapesquisa.fapesp.br/2008/05/01/licoes-dos-inovadores/>
- Mills, C.Wright (1942). A Sociological Account of Pragmatism: An Essay on the Sociology of Knowledge. Doctoral Dissertation. University of Wisconsin-Madison.
- Ministério de Relações Exteriores do Brasil. (2011) *Políticas de Inovação no Brasil e nos Estados Unidos: a busca da competitividade-oportunidades para a ação diplomática*.
- Mowery, David C., Nelson, Richard R., Sampat, Bhaven. N., & Ziedonis, Arvids A. (2004). *Ivory tower and industrial innovation: University-industry technology before and after the Bayh-Dole Act in the United States*. Palo Alto, Calif.: Stanford University Press.
- Mowery, David C. & Nathan Rosenberg (1998) *Paths of Innovation: Technological change in 20th-Century America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, Francisco de.(2001). A face do horror. In: Silva Júnior, João dos Reis & Sguisardi, Valdemar (eds.). *As novas faces da educação superior no Brasil – reforma do Estado e mudanças na produção*. Bragança Paulista e São Paulo: EDUSF e Cortez Editora, 2ª edição.
- Oliveira, Francisco; Braga, Ruy & Rizek, Cibele Saliba. (orgs). (2010) *Hegemonia às avessas*. São Paulo: Boitempo.
- Paulani, Leda María (2008) *Brasil delivery-servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Perorazio, Thomas E. (2009) *Curiosity and commercialization: faculty perspectives on sponsored research academic science and research agendas* (doctoral dissertation). Uni-

- versity of Michigan. ProQuest, UMI Dissertations Publishing, UMI No. 3392864.
- Schugurensky, Daniel (2013). Higher education restructuring in the era of globalization: Toward a heteronomous model? In Robert Arnove and Carlos A. Torres (eds.) *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Sguissardi, Valdemar & Silva Júnior, João dos Reis (2009) *Trabalho intensificado nas federais – pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: EJR Xamã Editora.
- Silva Júnior, João dos Reis. & Sguissardi Valdemar (2001) *As novas faces da educação superior brasileira*. São Paulo: Cortez Editora.
- Singer, André (2012). *Os sentidos do Lulismo. Reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2011). Markets in Higher Education. In: Altbach, Philip. G.; Gumpert, Patricia J.; Berdahl, Robert O. (eds.). *American higher education in the twenty-first century—social, political and economic challenges*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 3rd. ed., pp. 433-464.
- Slaughter, Sheila; Rhoades, Gary (2011). *Academic capitalism and new economy—market, State and higher education*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 3rd. ed..
- Spektor, Matías (2014). *18 dias—quando Lula e FHC se uniram para conquistar o apoio de Bush*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Sevcenko, Nicolau. O Professor Corretor. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0406200004.htm> Agosto de 2014.
- Vedder, Richard, & Denhart, Christopher (2014). How the College Bubble Will Pop. *Wall Street Journal*. L, 13.
- Weber, Max (2002). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: LTC.



Organismos Internacionales y Políticas en Educación Superior: su aporte al campo de estudios de la educación superior y a la construcción de políticas públicas*

Daniela Perrotta**

* Malee Bassett Roberta y Alma Maldonado-Maldonado (Coords.) (2014). *Organismos Internacionales y Políticas en Educación Superior. ¿Pensando globalmente, actuando localmente?*, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISUE).

** Dra. Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Becaria post-doctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Correo electrónico: danielaperrotta@gmail.com

La obra *Organismos Internacionales y Políticas en Educación Superior. ¿Pensando globalmente, actuando localmente?*, coordinada por Roberta Malee Bassett y Alma Maldonado Maldonado, constituye una referencia imprescindible en el campo de estudio de la educación superior y es un aporte valioso para la construcción de políticas públicas en las que participan, entre otros, los actores gubernamentales, los movimientos sociales y las instituciones universitarias. Sin lugar a dudas, este trabajo se erige ya como un “clásico” para todo estudiante, investigador, profesor y tomador de decisiones en la materia, en cuanto compila las contribuciones de 26 expertos, académicos y/o funcionarios, provenientes de diferentes países del mundo. Recoge las características centrales de los organismos internacionales y regionales que cuentan con una agenda para la educación superior, a la vez que realiza un análisis certero de la incidencia que éstos han tenido en las instituciones y en los actores de este campo de estudio. Se trata, en definitiva, de una obra que señala la “huella” de las dinámicas, los procesos y las tendencias que caracterizan a la educación superior desde mediados del siglo xx hasta nuestros días.

El punto de partida es el escrutinio y la visibilidad de la producción del conocimiento acerca de la educación superior que se origina en las diferentes agencias e instituciones, y no sólo en la instancia tradicional: la Universidad. Phillip Altbach, en el capítulo inicial, plantea que los organismos

internacionales de diverso tipo, las agencias estatales, las diferentes redes y asociaciones de actores de la educación superior, así como los tanques de pensamiento, continuamente están generando conocimiento sobre este sector educativo, y el proceso de internacionalización de la propia educación superior ha derivado en profesionalizar los servicios que brindan información acerca de las temáticas mundiales y transnacionales. Con este panorama, es preciso destacar que el fenómeno en conjunto puede ser considerado un campo de estudio –en tanto campo de conocimiento–, tal como lo define Bourdieu: “un campo de fuerzas [...] dotado de una estructura, así como un campo de luchas para conservar o transformar ese campo de fuerzas [...]” (Bourdieu, 2010: 125). El libro, entonces, logra dar cuenta de los diferentes actores y sus posiciones en torno al campo de la educación superior.

La obra se estructura en cuatro secciones. La primera es un capítulo inicial de Altbach que delinea el mapa de la investigación en educación superior y su vinculación con el diseño de las políticas. La segunda está abocada al estudio de una selección de organismos internacionales (la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE–; el Banco Mundial –BM–; la Organización Mundial de Comercio –OMC–), a partir del estudio del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios –AGCS–; los trabajos de este apartado son realizados por Stamenka Uvalic-Trumbic, Karen Mundy, Meggan Madden, Tom Schuller, Stephan Vincent-Lancrin, Alberto Amaral, Guy Neave, Jamil Salmi, Richard Hopper, Roberta Malee Bassett, Susan Robertson, Aik Hoe Lim y Dale Honeck. La tercera se dedica a la presentación de las regiones: África, Asia –desde el caso de China–, Europa y América Latina; los autores que aquí colaboran son: Damtew Teffera, Rui Yang, José Ginés Mora, Juan Félix, Ángel Díaz Barriga y Blanca Minerva Torres Olave. Finalmente, la cuarta y última parte incorpora la participación de otros actores de suma relevancia y de actuación “glocal” como son una gama de diferentes fundaciones estadounidenses (sobre países en vías de desarrollo), donantes variados (en el caso africano) y organismos para la ayuda bilateral; firman aquí Jorge Balán, Peter Maassen, Nico Cloete, Alma Maldonado Maldonado y Brendan Cantwell. Las conclusiones quedan a cargo de las coordinadoras.

La fortaleza de este libro radica en la combinación de tres elementos nodales que lo recorren transversalmente: primero, una mirada holística e integral sobre las políticas en educación superior, que combina las diferentes escalas y/o arenas políticas para la formulación, la decisión y la implementación de las políticas (la global, la nacional y la local); segundo, la pre-

sentación de parte de los propios actores de los organismos internacionales que tienen injerencia –directa o indirecta– sobre el sector de la educación superior y que, a la vez, los atraviesan dinámicas de puertas giratorias con el sector académico; tercero, la presentación de análisis críticos y sólidos de los organismos internacionales revisitados, así como de experiencias regionales y de otras instituciones o agentes donantes. Con todo, la obra constituye un avance en el campo, pues sistematiza tanto constructos teóricos como opciones metodológicas, dejando una caja de herramientas para la investigación social, y nos lega una agenda de estudio para la educación superior en este milenio.

La mirada integral: visualizando las múltiples y variadas interrelaciones entre las escalas para la definición de políticas

El primer elemento nodal toma en cuenta que en buena parte de la literatura sobre la educación han predominado los análisis estancos que diseccionan las diferentes escalas (global, nacional, local) para la acción política, en detrimento de un abordaje holístico e integral. Y contrario a esa tendencia, el texto aquí presentado se nutre de una visión de corte más sistémico que permite indagar en las múltiples incidencias sobre las definiciones locales de las políticas públicas, así como en las propias prácticas y políticas institucionales de las universidades o de otras instituciones de educación superior. En este sentido, la pregunta inicial “¿Pensando globalmente, actuando localmente?” invita al lector a desentrañar esas múltiples y variadas conexiones entre las prerrogativas –directas o indirectas– por parte de estos organismos internacionales y regionales, y su vinculación con el andamiaje político-institucional local, que puede ser tanto a nivel nacional como al del sector de la educación superior. Es decir, incita a pensar en los procesos de difusión de las políticas, en los actores que contribuyen a esa difusión –tanto emisores como receptores–, y en los diferentes mecanismos que operan en pos de los cambios en las políticas o en las instituciones, por la vía de instrumentos directos (persuasión) o indirectos (emulación).¹

A la tradicional interpretación de cómo los diferentes organismos internacionales y regionales han constreñido –a raíz de su capacidad material– a diferentes países mediante condicionamientos al estilo de “préstamos por

¹ Sobre este corpus de literatura véase: Börzel y Risse (2011), Mok (2012), Perrotta (2014), Robertson (2009).

reformas domésticas”, la mirada propuesta por el libro permite incorporar el rol que juegan las ideas, las normas y los valores en la promoción de realizar cambios en la política nacional. Además, se amplía la precisión contextual para analizar las tendencias de la educación superior, evitando ceñir exclusivamente el análisis a los procesos políticos y a los actores nacionales. La incorporación de las escalas regional y global, a su vez, contribuye a la identificación de rupturas y continuidades a lo largo del tiempo así como a encontrar puntos de similitud y de diferencia –en términos comparativos– entre las experiencias de diferentes latitudes.

Al mismo tiempo, la obra alerta que lo anterior no implica *per se* la existencia de una traducción literal de los lineamientos colocados en la arena global o regional sobre los de la arena nacional–sectorial. Los procesos de difusión de las políticas nunca son asépticos, sino que –como ya ha sido demostrado por varios autores– siempre hay una apropiación local que genera ritmos y formas diferenciales en la implementación de las políticas y en la puesta en marcha de nuevas prácticas. Por su lado, las instituciones internacionales tampoco constituyen esferas ajenas a toda influencia: la gran mayoría de estas instituciones tienen conformaciones intergubernamentales que operan como vasos comunicantes entre el organismo y los gobiernos nacionales, por medio de procesos de aprendizaje social y de socialización. En síntesis, tal como está cabalmente abordado en la estructura del libro, lo valioso en términos analíticos consiste en asir esas variadas vinculaciones entre las instituciones de las diferentes escalas de acción y los actores intervinientes e interesados.

La voz de los actores

El segundo elemento nodal a destacar aquí consiste en que las presentaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como del Banco Mundial (BM), las ofrecen funcionarios y actores clave de dichos Organismos Internacionales (OI). Esta sección se organiza en torno a la presentación de los OI por parte de sus actores, y cada contribución es continuada por un trabajo de analistas del campo académico. En este sentido, la voz de los actores de los OI sobre su institución y sus prácticas se balancea con la posterior argumentación crítica sobre los mismos. Consideramos, a todas luces, que ésta fue una apuesta innovadora y atrevida de las coordinadoras del libro, que demos-

tró ser sumamente enriquecedora para el avance del conocimiento y el debate político.

Vale destacar, igualmente, que muchos de estos “actores” no son “funcionarios puros” de los OI en cuestión; se observa un fenómeno de puertas giratorias entre la academia y el funcionariado internacional, que da cuenta del proceso de escasa estabilidad y permanencia de las burocracias en estas instituciones. La voz de los actores de los diferentes OI, en la descripción del sinuoso recorrido de estas instituciones a lo largo de los años—y de su mirada analítico-reflexiva respecto a los cambios y continuidades—, es un interesante puntapié para la investigación y para el diálogo con los capítulos que siguen después.

Asimismo, la incorporación de la voz de los propios actores reporta al menos dos beneficios. Primero, son ellos quienes abordan documentos y procesos que a veces escapan al analista, pues todo aquel investigador social sabe que el trabajo de campo en este tipo de instituciones suele ser arduo y difícil; las coordinadoras mencionan que los OI han sido poco permeables y bastante opacos a su estudio, por lo tanto, estos trabajos iluminan sobre aspectos no conocidos de ellos y contribuyen a desentrañar la literatura gris a su alrededor. Segundo, estos capítulos también tienen el potencial para convertirse en material empírico que sirva a ulteriores indagaciones, por ejemplo, entre quienes utilicen la técnica del rastreo de procesos.

La voz de los analistas críticos

El tercer elemento que compone la triada de aspectos novedosos y meritorios de esta obra es la producción de colaboraciones de expertos reconocidos en el campo de estudios de la educación superior que, con un análisis crítico y preciso, logran cerrar cabalmente el mapa planteado por Malee Bassett y Maldonado Maldonado: las influencias de las ideas, las normas y los valores de los actores internacionales (OI, regiones, donantes) *pensando globalmente*, sobre las escalas de acción política nacional y local (Estadonación, gobiernos subnacionales, las propias instituciones de educación superior), *actuando localmente*. En este sentido, al estudio de los OI se suman indagaciones sobre regiones específicas (África, Asia, Europa, América Latina), así como sobre donantes tradicionales y emergentes en el escenario internacional y de cara al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Estos capítulos permiten, como se expuso, contar con una mirada certera sobre el rol de los organismos internacionales y regionales en la incidencia de las políticas para la educación superior en diferentes latitudes, y además brindan una caja de herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas para el avance en la construcción del conocimiento. Ello deviene en una interesante combinación de enfoques inter, multi y transdisciplinarios para abordar aristas de las actuales tendencias de la educación superior. Por ejemplo, la mirada de Susan Robertson recupera aportes del campo de la economía política internacional desde la perspectiva de Robert Cox (gramsciano), lo cual es perfectamente compatible con el enfoque de Amaral y Neave en su identificación del ethos, las inclinaciones y las formas de incidencia de los OI sobre los gobiernos.

La sección abocada a los estudios de las regiones resulta pertinente y relevante, va en línea con la temática general del libro y ofrece, en cierta forma, la continuidad de la sección dedicada exclusivamente a los OI más gravitantes en materia de educación superior. Consideramos que es así porque, sin decirlo expresamente, los capítulos de este apartado realizan un análisis que permite identificar el rol de las regiones de manera activa (Hettne y Söderbaum, 2002), y deja de considerarlas solamente como arenas políticas para el establecimiento y/o la provisión de las políticas públicas o de las regulaciones. Con ello quiero decir que el libro logra trascender la configuración meramente geográfica de las regiones, para tomar a éstas como construcciones sociales y políticas que se encuentran siempre en contestación permanente (Hurrell, 1995). De esta manera, las instituciones regionales –más allá del grado de formalización que adquieran– están colocando provisiones para la educación superior, muchas veces sobrepasando a los Estados-nación. y a la vez permitiendo que diferentes grupos de interés y/o movimientos se organicen transnacionalmente, de manera defensiva u ofensiva a lo establecido en la escala regional de acción (Perrotta, 2014). De manera simultánea, en el caso de la educación superior también es palpable cómo ciertas regiones del mundo –en especial Europa– se erigen como actores en sí mismos, capaces de imponer dinámicas puntuales en “la política” de la educación superior, y son a la vez agentes transmisores de nuevas reformas (Robertson, 2009).

Por último, la sección dedicada al muy diverso tipo de donantes –desde las fundaciones hasta la cooperación bilateral al desarrollo– añade a la problemática del libro una cuestión central, pues estos actores internacionales –no necesariamente OI– también están incidiendo en las políticas para la educación superior. La riqueza de los trabajos en este eje es, por un lado, visualizar este tipo de acciones que se encuentran escasamente analizadas

en la literatura de la educación superior, y por otro indagar, de manera diacrónica, cómo han sido los caminos recorridos por estos actores a lo largo del tiempo.

A modo de cierre

El aporte de este libro al campo de estudio de la educación superior es indiscutible; constituye un trabajo de referencia para docentes, estudiantes, investigadores y responsables de las políticas públicas. Las autoras logran mantener, para indagar en una problemática central del campo, la coherencia entre los diferentes capítulos y sus secciones: ¿cuáles son los actores que inciden en la formulación de las políticas públicas para la educación superior?; ¿cómo se da ese proceso de incidencia?; ¿cuáles son las tensiones que se plantean entre los diversos elementos involucrados?; ¿qué ideas, intereses y valores se ven expresados en la configuración –y la forma final– de esas políticas?

Así, queda consolidado un campo de estudio que no es solamente el conformado por los académicos, sino que se encuentra crecientemente acompañado de la explosión de diversas agencias nacionales, regionales e internacionales que producen conocimiento. En este sentido, todos los capítulos parten de la emergencia del campo, que se relaciona con la emergencia de un modelo de acumulación que asigna al conocimiento un papel central.

Este riguroso trabajo ilumina tendencias actuales y brinda una caja de herramientas para asir a la educación superior por diversos actores, así como deja planteada una agenda de investigación futura.

Referencias

- Börzel, Tanja y Risse, Thomas (2011). When Europeanisation Meets Diffusion: Exploring New Territory. *West European Politics*, 35(1), 192-207.
- Bourdieu, Pierre (2010). *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires: La Página.
- Hettne, B., y Söderbaum, F. (2002). Theorising the rise of Regionness. En Shaun Breslin, Christopher Hughes, Nicola Phillips y Ben Rosamond (Eds.), *New Regionalisms in the Global Political Economy. Theories and cases* (pp. 33-47). London: Routledge.
- Hurrell, Andrew (1995). Explaining the Resurgence of Regionalism in World Politics. *Review of International Studies*, 21 (4), 331-368.
- Mok, Ka Ho (2012). Global Aspirations and Strategizing for World-Class Status: New Modes of Higher-Education Governance and the Emergence of Regulatory Regionalism in

- East Asia. En Adam. Nelson y Ian P. Wei (Eds.), *The global university: past, present and future perspectives* (Vol. 1, pp. 25-54). New York: Palgrave Macmillan.
- Perrotta, Daniela (2014). MERCOSUR's regional policies in higher education: the diffusion of accreditation and quality assurance policies. En Andrea Bianculli y Andrea Ribeiro-Hoffman (Eds.), *Regional Organizations and Social Policy in Europe and Latin America: A Space for Social Citizenship?* London: Palgrave Macmillan.
- Robertson, Susan (2009). *The EU, 'Regulatory State Regionalism' and New Modes of Higher Education Governance*. Trabajo presentado en el panel "Constituting the Knowledge Economy: Governing the New Regional Spaces of Higher Education" de la Conferencia de la International Studies Association realizada en New York.



Educación superior sin ataduras: *College (Un) Bound**

Hugo Pedro Rangel Torrijo**

* Selingo, Jeffrey J. (2013). *College Unbound: The Future of Higher Education and What It Means for Students*. NY, New Harvest.

** Profesor e investigador de la Universidad de Guadalajara y profesor asociado de la Universidad de Quebec en Montreal. Correo electrónico: hugo.rangel@mail.mcgill.ca

Acerca de la evaluación y la acreditación

El libro de Jeffrey Selingo, *College (Un) Bound*, aborda temas esenciales de la educación superior en Estados Unidos que van más allá del contexto que rodea a los llamados *colleges*, pues las reflexiones que propone incluso son válidas en el ámbito internacional y de gran significación para México.

How We got here es el título de la primera de las tres grandes secciones que integran esta obra. Se trata de un agudo diagnóstico que cuestiona la competencia de los títulos universitarios, así como la necesidad de realizar los estudios superiores; se ocupa de los problemas del valor de la enseñanza, del prestigio y de la oferta laboral que ofrecen las universidades. En el texto aparecen los mitos y los prejuicios prevalecientes sobre la instrucción universitaria, de modo que el análisis que presenta es certero y agudo, además de entretenido y crítico.

En esta primera sección, Selingo hace un examen muy preciso que estudia las causas del apremio por aumentar las colegiaturas o *tuition fees* en los *colleges* y en las universidades de Estados Unidos, sobre todo en las públicas y aun en aquellas instituciones privadas de dudosa calidad. Describe la lógica de los *rankings* en la que están inmersas las universidades, según la cual se gastan los ingresos de las colegiaturas en proyectos inútiles, como construir escuelas de medicina a veces innecesarias para el sistema de salud. Estos despilfarros llevan a las universidades a la bancarrota y no mejoran su posición en dichos *rankings*, aspecto que beneficia a las instituciones privadas en la mayoría de los casos.

En el segundo capítulo, *The Customer is Always Right*, el autor señala cómo la Universidad adopta un modelo mercantil en el cual el estudiante es un cliente y, por consiguiente, se le debe servir como tal. Ofrece ejemplos que evidencian cómo este modelo atenta contra la calidad educativa, toda vez que –en efecto– ante los altos índices de reprobación o bajas calificaciones, las autoridades universitarias recurren inclusive al despido de profesores, como sucedió en la universidad de Louisiana (Baton Rouge). Así, es indudable que la calidad no equivale a la privatización de la educación; por el contrario, esta dinámica la afecta, pues el salón de clases se convierte en un juego de intercambio de favores entre los estudiantes, los profesores y el personal administrativo.

Las confusas opciones de financiamiento endeudan no solamente a los jóvenes entusiastas o a las familias modestas, sino a los grupos de clase media, al grado de convertirse en un factor que pone en peligro hasta sus fondos de pensiones. Se trata de un problema financiero intergeneracional, como afirma Selingo, y es tan grave que empobrece a la clase media estadounidense. De este modo, se cuestionan los límites de las acciones del gobierno, que quizá provoquen indirectamente el aumento de las colegiaturas al elevar los préstamos cada año, de ahí que la presente crisis –según predice el autor– pueda traer como consecuencia el fin del soporte financiero público en la educación superior en Estados Unidos. Este vaticinio no es exagerado si se toma en cuenta que los grupos conservadores han criticado dicho apoyo a la educación pública.

También se muestra cómo las deudas de los estudiantes y de las familias no son un hecho fortuito. El sistema de préstamos y las administraciones universitarias colaboran con los bancos, es decir, éstos son los grandes beneficiarios gracias a las altas tasas de interés que se aplican a los numerosos préstamos y a la utilización de los fondos gubernamentales.

En la segunda sección, *The Disruption*, el autor propone dos principios nodales para abordar la problemática de la enseñanza a nivel superior: un enfoque personalizado y la revolución en línea. Así, el quinto capítulo se centra en una educación personalizada, aspecto que destaca la importancia del tutorado y permite hacer una observación detenida de los conceptos que se dificultan a los estudiantes. Selingo propone un *matchmaking for admissions*, lo que significa una admisión correspondiente a las necesidades de los alumnos debido a que los estudiantes saben poco de las instituciones en las que ingresan. Al apoyarse en la teoría del *Nudge*, el autor recomienda alentar a los alumnos para que tomen sus propias decisiones, suponiendo que la gente necesita un “pequeño empujón” para elegir de mejor manera a lo largo de su vida. Con esta intención, muestra como ejemplo el seguimiento de estudian-

tes con bajo rendimiento en la universidad estatal de Arizona, centro donde la dirección envía una advertencia a los alumnos con bajo nivel escolar para que cambien de carrera en una fecha determinada, pues de lo contrario se les avisa que serán dados de baja.

La utilización correcta de la información destinada a los estudiantes y a los padres de familia es, sin duda, fundamental para elegir un colegio o una universidad adecuada. De forma acertada, Selingo refiere que los estudiantes y sus padres carecen a menudo de herramientas para tomar sus decisiones, ya que cuentan con malas asesorías o, incluso, con consejeros desinformados; de esta manera, cuando las familias se dan cuenta que sus determinaciones fueron erróneas, ya es demasiado tarde.

En el sexto capítulo, *The Online Revolution*, el autor expone con entusiasmo el potencial de los cursos en línea, por ejemplo, los cursos gratuitos impartidos por la Universidad de Stanford, que sirvieron para identificar prospectos en ciertas compañías. Si bien varias universidades de prestigio ofrecen cursos en línea gratuitos, éstas son reacias a ofrecer certificados o diplomas, lo cual constituye una limitante considerable. En contraste, el autor plantea las ventajas de este tipo de cursos —entre ellas, su difusión masiva (MOOC, por sus iniciales en inglés)— para hacer frente al elitismo educativo, e insiste que dicho formato puede ser muy útil para repensar la educación superior. Su premisa es parcialmente cierta, sobre todo en lo que se refiere a la ruptura de los esquemas tradicionales de financiamiento, y asume que los cursos en línea son “mágicos para cambiar el sistema” (p. 90), aunque acepta que no representan una panacea para resolver los diversos problemas de la educación superior.

Los cursos en línea deben ser concebidos sin perder de vista a los estudiantes y como una actividad complementaria para que los profesores realicen otras diligencias. Sin embargo, Selingo adopta una posición cuestionable: presenta estos cursos como una innovación en métodos de enseñanza, opuesta a aquéllos presenciales, considerados como tradicionales. Esta visión se percibe imprecisa, ya que los cursos presenciales pueden ser dinámicos e innovadores (con preguntas, con la participación de los estudiantes y con dinámicas de grupo); de manera análoga, aquéllos diseñados en línea pueden resultar muy tradicionales si adquieren un sentido de monotonía o pasividad. Pero más allá de eso, presentan una desventaja considerable: carecen de la relación personalizada de los alumnos con los docentes.

Y ésta es precisamente una de las debilidades del libro que estamos comentando, pues el autor no sostiene sus argumentos con bases teóricas de las ciencias de la educación. Además, como se informó en el *New York Times*, 10 de diciembre de 2013, y según lo presenta el documental *Ivory Tower* (Rossi,

2014), la experiencia de Udacity — organización educativa con ánimo de lucro que ofrece cursos *on-line* masivos y abiertos— fue un fracaso, ya que sus participantes presentaron resultados netamente inferiores respecto de quienes asistieron a los cursos presenciales tradicionales. Como resultado, el gobierno estatal de California rescindió el contrato con dicha empresa.

El séptimo capítulo, *The Student Swirl*, aborda los costos y el tiempo que se mide básicamente para obtener un crédito de financiamiento, aspectos que corresponden a las horas que los estudiantes pasan en los salones de clase. Selingo plantea, con razón, la posibilidad de establecer una medida que considere los aprendizajes, y lo ejemplifica con la experiencia del Western Governors University que intenta medir el aprendizaje y otorgar diplomas. Según él, se trata de un modelo innovador basado en competencias con asesores y, aunque no está claro cómo funciona, resalta mucho la importancia de acreditar los conocimientos que la gente ya tiene. En este sentido, es correcta su crítica a las universidades y a los colegios que desdeñan a los estudiantes adultos, y menciona al *National Dialogue: The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education* (2006), conocida como Spellings Commission, que abordó los temas de acceso, de calidad, de responsabilidad y de innovación de la educación superior. En virtud de esta comisión, más de tres mil universidades han instituido encuestas para verificar el aprendizaje de los estudiantes desde su inicio hasta sus últimos años de estudio, y es revelador, en contraste, que los colegios privados no cooperen hasta el momento con dichas encuestas.

En el octavo capítulo, *Degrees of Values*, Selingo plantea una pregunta que con frecuencia se hace en América del Norte: ¿vale la pena, financieramente, estudiar en la universidad y en los colegios? Aunque el mismo autor trata de contestar la interrogante, acepta que hay muchos factores que determinan su respuesta. Él mismo inquirió a estudiantes de seis universidades distintas por qué habían escogido su carrera, y las respuestas que obtuvo demostraron que la elección de una disciplina no se basó de manera exclusiva en el ingreso financiero que al parecer ofrecen las carreras. En cambio, muchas de las razones esgrimidas por los alumnos partieron del interés en el campo de estudio elegido, más allá de su viabilidad económica.

En el noveno capítulo, *The Skills of the Future*, se señala que los estudiantes se preparan para un mercado de trabajo complejo, por lo que cada vez es más común la obtención de dos especialidades de licenciatura (dos *majors* o carreras). Esto representa una diversificación laboral; sin duda se trata de un fenómeno poco frecuente en México, que puede ofrecer pistas para la problemática del empleo.

Entonces, ¿cómo elegir una profesión? Selingo se plantea esta pregunta crucial para la vida y las expectativas de los jóvenes y sus familias. Señala

que en Estados Unidos el trabajo es muy flexible, ya que la gente cambia de empleo con frecuencia (una vez cada 4 años, en promedio), circunstancia que es considerada por los estudiantes en la elección de la carrera que realizan. Contra la corriente actual de competencia, el autor indica que las empresas contratan a egresados con nuevas soluciones a los problemas y con mejor tipo de información para solventar los momentos críticos.

Entonces Selingo afirma acertadamente: “Los créditos de las materias son la moneda de la educación superior” (p. 107). Estos créditos, tanto para los fines administrativos como para la vida universitaria, son —en efecto— fundamentales para los estudiantes. Si bien no se puede medir el aprendizaje con base en el tiempo que un estudiante permanece sentado en el aula, como se menciona, tampoco se proponen alternativas factibles a este formato de evaluación en las instituciones.

En el décimo capítulo, *Why College?*, el autor hace una desafortunada analogía: quizá exista una crisis de la educación superior semejante a la que se vivió en el mercado inmobiliario o en la industria de las nuevas tecnologías. Esta analogía no tiene fundamentos lógicos, pues las universidades, entre otras cosas, no producen burbujas bursátiles. Frente a la crisis económica, hay quien afirma que las universidades son innecesarias, si bien Selingo afirma atinadamente, aunque de manera escueta, que no se requiere menos sino más educación, como lo demuestran los estudios y las estadísticas. Asimismo, señala que estudiar en las universidades es una práctica que ha sido introyectada en la cultura norteamericana, y esto también sucede, como lo sabemos, en América Latina.

En otro apartado, el texto aborda el problema de la segregación de las ciudades y de las regiones que cuentan con bajos niveles de egresados, característica que coincide con los altos índices de desempleo. Al final, el autor afirma —punto que merecería un mayor desarrollo analítico— que la educación superior por sí misma mejora la calidad de vida y ayuda a crear un significado de la vida para quienes estudian, es decir, se vive mejor y de manera más sana. Estas cualidades de la educación son negadas por el conservadurismo y por la misma dinámica internacional en la cual la educación está inmersa. Justamente, esto ameritaba ofrecer mayores argumentos en razón de los cuestionamientos ideológicos, las presiones sobre la Universidad y los problemas expuestos.

Sin embargo, Selingo se hace una pregunta muy interesante: ¿por qué a menudo quienes luchan para construir escuelas alternativas son egresados de las instituciones tradicionales y de prestigio? Esta interrogante no pretende descalificar a los promotores de dichas escuelas, sólo llamar la atención sobre el predominio y el peso de las instituciones de prestigio.

El libro presenta una sección extra: *Future Forward*, en la cual revela algunas experiencias innovadoras en la educación superior de Estados Unidos, sobre todo de aquellas que ofrecen experiencias prácticas a los estudiantes y aquellas que proponen opciones en línea. De igual manera, Selingo expone una lista de elementos y de preguntas que se requieren en una educación superior del futuro, *Checklist for the Future*, donde da cuenta de un cálculo de la inversión, de la movilidad y de los créditos, así como del uso de nuevas tecnologías, del rigor académico y de la preparación para el trabajo, temas necesarios para elegir la carrera y la institución. Bosqueja, por ejemplo: “Busque una universidad que prepare a los estudiantes para su quinto empleo, no solamente para el primero”, o “¿Qué tan tecnológica está orientada la universidad?”. En fin, propone un serio ejercicio para los estudiantes y sus familias que los apoya en la búsqueda de elegir un programa y una universidad –sin dejar de analizar su financiamiento–, es decir, plantea un instrumento que disminuya su preocupación sobre la desinformación existente. El autor ofrece esta guía práctica a las familias que pretenden inscribir a uno de sus miembros en una universidad.

En suma, aunque no formula una política pública de educación superior, se trata de una obra de gran actualidad, que aborda los problemas nodales del ingreso, del financiamiento y de los valores de la educación superior en Estados Unidos. Se trata de un acercamiento más práctico que teórico, y más documental que académico. También logra formular preguntas esenciales del sistema universitario, tales como el acceso y lo que debe hacer el Estado ante esta dinámica. Un aspecto frágil de la obra estriba en su idealización del aprendizaje masivo en línea, sin embargo, propone elementos positivos, en particular el enfoque personalizado de admisión, de inscripción y de financiamiento. Este perfil práctico hace útil el libro, incluso para los padres de familia mexicanos que buscan una universidad en Estados Unidos o una institución privada en el país.

Referencias

- Rossi, Andrew y Kate Novack (Productores) y Rossi, Andrew (Director). (2014). *Ivory Tower*. Estados Unidos: CNN Films.
- U.S. Department of Education. (2006). *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*, A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings. “A National Dialogue: The Secretary of Education’s Commission on the Future of Higher Education”. Recuperado de <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf>



INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Código de ética

Responsabilidades de la Revista

1. La RESU se compromete a recibir el artículo enviado y a revisar que cumple los criterios de pertinencia temática y de forma correspondientes al primer filtro editorial. En caso positivo, a enviarlo a los dictaminadores, especialistas en el tema que aborda el autor, a recoger sus observaciones y propuestas y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, y a cuidar el proceso de edición correspondiente.
2. La RESU asume la responsabilidad de informar debidamente al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como las resoluciones de primer filtro y dictamen académico.
3. La RESU se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial:
 - a. Recepción del original
 - b. Aceptación o rechazo en primer filtro
 - c. Resultados de los dictámenes académicos
 - d. Estatus *en prensa*, en el momento de aceptación para publicación
 - e. Estatus *publicado*, en el momento de publicación impresa y en línea
4. La publicación de un artículo sometido a la RESU dependerá exclusivamente de:
 - a. La afinidad del texto con la temática de la RESU.
 - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
 - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
 - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas a la RESU.
6. La RESU garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.

7. La RESU se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. En caso de inconformidad con el resultado de los dictámenes, la RESU solicitará al autor un documento razonado y justificado sobre la misma y lo remitirá al Comité Editorial. El órgano colegiado decidirá lo que proceda.
9. Los integrantes de los cuerpos editoriales y los dictaminadores de la RESU se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos a la RESU para su publicación.

Responsabilidades de los autores

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la RESU es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
 - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
 - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la RESU.
 - c. Cuando el trabajo sometido a la RESU esté contenido en memorias publicadas *in extenso*.
 - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio de la RESU el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. El uso de materiales no publicados, excepto los del propio autor, deberá contar con autorización expresa de los interesados. La revista se reserva el derecho de solicitar al autor las autorizaciones correspondientes.
6. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “doblemente ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.
7. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. Si no lo es, deben proveer razones suficientes para sustentar el rechazo. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

Objetivos y alcances

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) es un medio que se propone publicar textos académicos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión 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 difunden artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas, que propicien que los lectores enriquezcan su bagaje conceptual y analítico, y amplíen su conocimiento acerca de los retos que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior en los entornos nacional e internacional.

Temáticas prioritarias

La *Revista de la Educación Superior* publica artículos respecto al comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), su estructura, actores y desafíos, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias que, ya sea desde el análisis de caso o en perspectiva comparada, propongan debates informados sobre las problemáticas de la educación superior. De igual modo, es interés de la RESU publicar textos que revisen críticamente los conceptos, supuestos y paradigmas, que conforman el campo de estudios, así como la discusión de nuevos enfoques y conceptos que puedan enriquecerlo.

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU 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 da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior — académicos, alumnos, directivos y administrativos —, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.

- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que 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.

Por el contrario, y salvo que el argumento central del texto se refiera a algunos de los temas mencionados en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación los 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.

Lineamientos para autores

Secciones y materiales publicables

La Revista de la Educación Superior (RESU) organiza la publicación de materiales en tres secciones:

- Editorial. Sección no arbitrada destinada a la presentación del número, la reflexión sobre alguno o varios de los artículos contenidos en el número de la Revista, o sobre alguna temática de actualidad. Esta sección está a cargo del Director y del Comité Editorial de la RESU.
- Artículos. Incluye todos los textos arbitrados de investigación, ensayos académicos o estados del conocimiento.
- Reseñas. Da cabida a textos breves que presenten una revisión crítica de una obra significativa para el campo de estudio, de publicación reciente (no más de 2 años) en México y otros países.

La RESU recibe materiales para su eventual publicación en las secciones de Artículos y Reseñas.

Recepción de originales y arbitraje

El envío de una contribución a la RESU supone el compromiso por parte del autor de que el texto es inédito y original. De igual modo el autor se compromete a no enviar el texto de manera paralela para su publicación a otra revista (ver Código de Ética).

La revista recibirá textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos temáticos y formales, y se traducirán al castellano sólo en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: resu@anuies.mx

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las colaboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán

sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

La dirección de la RESU 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 regresarán originales.

Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. La dirección de la RESU informará a los autores del estatus en prensa cuando su artículo esté aprobado y enviará una notificación cuando su artículo este publicado.

Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la RESU y sea puesto en línea en versión de texto completo en el sitio web de la revista (resu.anuies.mx). La ANUIES, 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 éste ha sido publicado previamente en la RESU y proporcionando la referencia hemerográfica completa.

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto "Horizonte 2020", para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/jrn-lallbooks/all/open-access>).

La licencia regulará el uso que se puede hacer de los artículos de manera abierta. De este modo, el lector puede leer, imprimir y descargar el artículo, así como distribuirlo en otros repositorios *Open Access*. Pero no está permitida la extracción de los datos, la reutilización de extractos en otros artículos, la traducción del artículo, o el uso comercial del mismo.

La puesta en práctica de la licencia tiene como único objetivo ajustarse a la normativa internacional de acceso abierto y oficializar las condiciones de uso de los artículos.

A partir del siguiente número de la revista aparecerá la siguiente leyenda:

Copyright © 2015, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Este es un artículo Open Access distribuido bajo los términos de la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Requerimientos formales para la presentación de originales

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer

correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.
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.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).
- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al 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 nombre, apellido, (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/>

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 donde 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 numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos -como gráficas, tablas y cuadros- deben ser autocontenidos, es decir, la información mostrada en ellos debe comprenderse sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
2. Deben indicarse las fuentes.
3. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir al 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*.
4. Las siglas, abreviaturas y 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 "g!" 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.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Vol. XLIV (1), N° 173

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior
se imprimió en marzo de 2015,
en papel bond cultural de 90 grs.

Se utilizó tipografía Book Antiqua.

El tiraje fue de 1000 ejemplares.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

JESÚS ANCER RODRÍGUEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ENRIQUE FERNÁNDEZ FASSNACHT
DIRECTORA GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

JOSÉ MANUEL CABRERA SIXTO
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

RAMÓN DE LA PEÑA MANRIQUE
RECTOR DEL SISTEMA DEL CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

JOSÉ LÓPEZ MUÑOZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE QUERÉTARO

HERIBERTO GRIJALVA MONTEVERDE
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

ENRIQUE CARLOS ETIENNE PÉREZ DEL RÍO
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS

DAVID FERNÁNDEZ DÁVALOS, S.J.
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

JOSÉ NARRO ROBLES
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

GERARDO MONTERO PÉREZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CAMPECHE

JESÚS QUIRCE ANDRÉS,
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD ANÁHUAC

DAVID RÍOS JARA
DIRECTOR GENERAL DE INSTITUTO POTOSINO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA, A.C.

PAULINO ALBERTO RIVAS MARTÍNEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MORELIA

JESÚS ALEJANDRO VERA JIMÉNEZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

HUMBERTO AUGUSTO VERAS GODOY
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

JAIME VALLS ESPONDA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



EDITORIAL

Rankings universitarios

IMANOL ORDORIKA

ARTÍCULOS

La conformación diferenciada de un nuevo subsistema tecnológico universitario en América Latina

CLAUDIO RAMA

El Circuito de Educación Precaria en México: una imagen del 2010

MIGUEL ÁNGEL CASILLAS, JUAN CARLOS ORTEGA Y VERÓNICA ORTIZ

La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México

JON OLASKOAGA LARRAURI, ELIA MARÚM ESPINOSA Y M^a INÉS PARTIDA ROBLES

Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición

JUAN FRANCISCO CALDERA MONTES, MARÍA DEL ROCÍO CARRANZA ALCÁNTAR,

ALMA AZUCENA JIMÉNEZ PADILLA E IGNACIO PÉREZ PULIDO

Implementación institucional de un modelo cooperativo para el seguimiento a graduados en Ecuador

RAMÓN TIRADO MORUETA, RAFAEL TEJEDA Y GARDENIA CEDEÑO

Ciencia académica, intelectuales y el trabajo del profesor universitario en Brasil: convergencia y hegemonía

JOÃO DOS REIS SILVA JÚNIOR, DANIEL SCHUGURENSKY Y JULIANA BORGES DE ARAUJO

RESEÑAS

Organismos Internacionales y Políticas en Educación Superior: su aporte al campo de estudios de la educación superior y a la construcción de políticas públicas

DANIELA PERROTTA

Educación superior sin ataduras: College (Un) Bound

HUGO RANGEL TORRIJO

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES



Precio del ejemplar: \$150.00
Suscripción anual (cuatro números)
en la República Mexicana: \$600.00
en el extranjero: US \$75.00
resu.anuies.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO