

## **\*La expansión de la educación superior en México: los problemas de la inclusión .**

Ksenia Sidorova.

Cita:

Ksenia Sidorova (2007). *\*La expansión de la educación superior en México: los problemas de la inclusión. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/594>

## La expansión de la educación superior en México: los problemas de la inclusión

Ksenia Sidorova

Delineando el contexto y delimitando el objeto de estudio

Una de las tendencias en el desarrollo de los sistemas de educación superior (SES) latinoamericanos ha sido su vertiginosa expansión a partir de la segunda mitad del siglo XX (Ribeiro Durham, 1996). Como parte de la expansión, los SES se han complejizado en la medida que las instituciones de educación superior (IES) se han diferenciado y, en este proceso, han penetrado al interior de los países. Uno de los productos de la diferenciación han sido las nuevas instituciones de carácter no-universitario<sup>1</sup>, que surgieron tanto en el sector público como en el privado. En el caso de México, la expansión del SES fue iniciada por el sector público, en la década de los setenta del siglo XX. Sin embargo, el crecimiento de las instituciones de tipo no-universitario, que son la mayoría de las IES mexicanas, ha sido notable especialmente en el sector privado<sup>2</sup>.

La expansión y diferenciación de los SES han tenido efectos variados. A primera vista, ha sido ventajosa, en la medida que ha implicado la democratización del acceso a la educación y su masificación. Esto se aprecia a través del análisis de sus actores, en especial, los estudiantes. Éstos ya no se reducen a jóvenes de sectores privilegiados, sino que abarcan los sectores populares tanto urbanos como rurales. Por un lado y en términos cuantitativos, el efecto es positivo, pues ha significado el aumento del número de graduados. Por otro lado, en términos cualitativos, ha ido repercutiendo negativamente en el desempeño académico general. Entre los factores que inciden en la desmejora están los hábitos académicos, actitudes, así como otras características de los nuevos aspirantes a la educación superior.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Su variedad es “enorme” (Brunner, 1995): “desde instituciones que ofrecen carreras profesionales que también son impartidas por las universidades hasta las instituciones de ‘ciclo corto’, que forman técnicos y especialistas en cursos de dos o más semestres” (*ibidem*).

<sup>2</sup> Cabe precisar que el número de inscritos en las IES mexicanas sigue siendo mayor en el sector público. Según Torres Mejía (2003), para el año 1995 el sector público contaba con el 78% del total de los inscritos. Sin embargo, por lo que atañe al número de las IES, el sector privado creció notablemente, en especial, a lo largo de los años 1990. Como resultado, para los principios del siglo XXI, las IES privadas rebasaban numéricamente a las públicas: “De 1990 a 2002, el número de instituciones privadas pasó de 706 a 2 mil 153. Es decir, un aumento de mil 447 instituciones, que le permite superar por primera vez al número de instituciones públicas” (Aboites, 2004). Esto se hace posible en la medida que “prácticamente se eliminan las restricciones legales y académicas para el surgimiento de instituciones privadas” (*ibidem*).

<sup>3</sup> Hablando del caso mexicano, Martínez Rizo señala que sus IES son integrados, en una proporción cada vez mayor, por jóvenes con siguientes características:

Dicho lo anterior, tenemos una coyuntura nueva en el panorama del SES mexicano, que se da como resultado de la articulación entre las nuevas IES y nuevos grupos de beneficiarios (estudiantes) y que, sin duda, tiene múltiples matices. En este trabajo me interesa explorar sólo una de las modalidades de esta coyuntura, tomando como punto de referencia un tipo de IES que surge en el contexto de la diferenciación de la oferta educativa. Más específicamente, presento el caso de una escuela de educación superior privada –a la que en adelante me referiré como Escuela Yucatán (EY)<sup>4</sup>–, que puede considerarse como representante de todo un conjunto de IES mexicanas: pequeñas escuelas, de complejidad organizacional baja, cuya función principal es la docencia a nivel licenciatura, siendo casi inexistente el nivel de posgrado.

La EY se funda en Mérida, Yucatán, en 1990, ofreciendo una única licenciatura de corte Práctico (Turismo). En 1994 se expande al abrir su segunda licenciatura de carácter Científico-Práctico (Lenguas Modernas). Posee el perfil institucional integrado por “Instituciones de educación superior que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura cuya oferta educativa se concentra en una o dos áreas de conocimiento y se conforma mayoritariamente por programas de tipo Práctico (P), Científico-Práctico (CP) o Práctico-Individualizado (PI)” (Fresán y Toborga, 2000). De acuerdo con otra tipología, elaborada por Grediaga Kuri, Padilla González y Huerta, la EY se ubica en el primer grupo, compuesto en su mayoría por IES privadas. Éstas, a pesar de que enfatizan la docencia, no ofrecen condiciones óptimas para llevarla a cabo. Los maestros no tienen la oportunidad de desarrollar una carrera docente. No tienen posibilidades de promoción. No son incentivados institucionalmente para realizar otras actividades académicas, como la investigación.

- 
- una preparación escolar deficiente;
  - menos dominio de la lectura y la expresión oral y escrita, ausencia de hábitos de estudio;
  - escaso apoyo familiar y urgencias económicas en el hogar;
  - contexto familiar, social y cultural con normas y valores no siempre claros ni consistentes;
  - ambientes que no siempre propician el desarrollo de tradiciones de disciplina, con la consiguiente tendencia a la indisciplina frene a la mayor “docilidad” anterior;
  - con rasgos psicológicos desfavorables para el trabajo escolar tradicional, tal vez por influencia de la televisión, como inestabilidad, rapidez de percepción, prioridad de lo emotivo sobre lo racional;
  - con subculturas a las que resultan extrañas las normas y valores propios de las instituciones académicas, como se refleja en la aparición de expresiones de desorden anómico, diferentes de las tradicionales formas de “relajo ritual” (*op. cit.*).

De aquí, el autor concluye que estos jóvenes “necesitarán de un apoyo mucho mayor [por parte de las propias IES] que el que precisaban los pocos y filtrados alumnos de 1950, para llegar a ser realmente los profesionales, técnicos y académicos que la vida productiva y el desarrollo científico y cultural del país requieren, así como ciudadanos íntegros, pensantes y participativos que nuestras casas de estudio quieren formar” (*ibidem*).

<sup>4</sup> Utilizo un nombre ficticio de la escuela.

En cuanto a los beneficiarios, los jóvenes estudiantes, sujetos de este estudio, constituyen un grupo heterogéneo. En particular, trabajé con los estudiantes de una de las dos carreras que ofrece la EY, la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM). Sus estudiantes son oriundos de diferentes estados de la península de Yucatán, muchos de ellos del interior del estado de Yucatán, así como de otros estados, como Tabasco. Proviene de familias más y menos acomodadas. Algunos son hijos de profesionistas y otros de personas sin educación superior o media-superior. Muchos, sin embargo, son integrantes de familias de sectores populares. Para casi dos tercios de los estudiantes encuestados<sup>5</sup>, la carrera que estudian no ha sido su primera opción. La primera opción fue una carrera en una institución pública, por lo general, la UADY. Al no haber podido ingresar a la UADY, los jóvenes optaron la EY.

En este contexto, quiero conocer cómo se da esta articulación entre las nuevas IES y los nuevos sujetos de educación, cuáles son los resultados de esta articulación y por qué. ¿Son capaces las nuevas IES a convertir a los alumnos, muchos de los cuales poseen conocimientos y estilos de aprendizaje deficientes, en profesionales de alto nivel o bien, la formación de profesionales altamente capacitados es sólo un discurso que no se traduce en acciones reales, de manera que los estudiantes reciben una educación incompleta, de nivel bajo, que los posiciona en desventaja frente a sus pares que cursan carreras en universidades públicas?

Para poder responder a esta pregunta, me propongo a

- 1) Describir la ideología organizacional<sup>6</sup>/ “filosofía” de la EY y la forma en que se operacionaliza en el proyecto educativo.
- 2) Conocer cómo los estudiantes se apropian –en acciones y actitudes- del proyecto educativo y así descubrir si existe un acuerdo entre los directivos, maestros y alumnos en cuanto a los objetivos del proyecto educativo y la forma de llevarlo a práctica y a qué se debe esto.
- 3) Conocer los resultados del proyecto educativo y cómo se relacionan con a) los objetivos del proyecto educativo; b) las estrategias a que recurren los directivos para poner en práctica la carrera; y c) las prácticas cotidianas que involucran a los integrantes de la escuela. ¿Es viable el proyecto educativo y, con él, el proyecto de la Institución como una organización de conocimiento? ¿Por qué?

---

<sup>5</sup> Ver el apartado “Enfoque metodológico”.

<sup>6</sup> Ver el apartado “De los resultados” para la aclaración conceptual.

## Enfoque metodológico

La investigación, cuyos resultados parciales presento, es de tipo antropológico<sup>7</sup>. En ella, me basé en las premisas del paradigma interpretativo, el cual –contrario al paradigma positivista– nos permite entrar a la parte subjetiva del mundo social. Así, para aprehender el mundo significativo de una organización escolar y comprender una articulación histórica concreta entre una institución real y sus beneficiarios, recurrí ante todo a la etnografía. Realicé observación participante, colaborando como maestra de una de las materias centrales de la LLM de la EY; sostuve entrevistas formales e informales con los directivos y todos los maestros de la LLM (13 personas), a los cuales, además, apliqué un cuestionario con preguntas abiertas. Apliqué un cuestionario a una muestra representativa de los alumnos de los cuatro grupos de los dos últimos grados de la LLM. Éste, además de proporcionar datos de carácter cualitativo, me permitió conocer los perfiles sociodemográficos de los estudiantes. Aparte, siendo maestra de dos grupos de alumnos del cuarto año de la LLM (47 alumnos en total), pude conocerlos más de cerca, entablando conversaciones, observando sus actividades y participando en ellas.

Los datos recopilados en esta investigación han constituido fuentes indispensables para hacer una etnografía de la escuela estudiada vista como una organización del conocimiento. Para lograrla fui interpretando y construyendo significados para así dar forma a la realidad de la que iba apropiándome como condición necesaria para llegar a su comprensión. El resultado de esta labor ha sido una “descripción densa”: “el relato de unos hechos ordinarios y concretos [que] condensa una visión relacional de valores y significados culturales” (Geertz, 1994: 220).

## Análisis

Antes de presentar los resultados concretos de la investigación, en la que me propuse a *comprender* las dinámicas internas de la institución en su articulación con las acciones y pensamientos de sus beneficiarios (estudiantes), considero pertinente señalar que según las evaluaciones de la SEP –que son producto de un acercamiento cuantitativo a esta IES–, la EY es una escuela que cumple con todos los requisitos formales, en particular, se destaca por tener

---

<sup>7</sup> La investigación se denomina “Organizaciones escolares: integración de las estructuras de conocimiento y sus resultados”. La realizo como tesis de maestría en el marco del programa de Maestría en Antropología del Trabajo, que se imparte en la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán.

altos niveles de titulación; asimismo, su matrícula ha ido creciendo notablemente y de todas las escuelas de Yucatán de tipo no-universitario, es una de las más grandes.

Contrario a los datos de la SEP, los resultados obtenidos a través de un acercamiento etnográfico apuntan a numerosos problemas que encubren las estadísticas e índices numéricos. Esto se debe a que el enfoque interpretativo empleado nos permite ver las organizaciones escolares como resultado de procesos intrínsecamente simbólicos, que no son apreciables a través de las mediciones “objetivas”. Las estructuras simbólicas de las organizaciones escolares son producto de la interacción social y funcionan como guías que orientan las acciones organizacionales de los sujetos. Estas estructuras no siempre son monolíticas y presentan tanto continuidades como rupturas (Brunsson, 2000; Batteau, 2001).

Según Batteau (*op. cit.*), el balance entre las continuidades y rupturas es función de la articulación de cuatro dimensiones simbólicas o culturas organizacionales. Utilizo la propuesta de este autor y, en particular, las cuatro dimensiones como categorías metodológicas y ejes articuladores para la organización y análisis de los datos.

La primera de las dimensiones simbólicas organizacionales es la “cultura de la racionalidad” (Batteau, *op. cit.*) o “ideología organizacional” (Brunsson, *op. cit.*) y es producto de los altos mandos quienes buscan reducir la “variedad” conceptual de los demás integrantes de la organización. En este trabajo, bajo el rubro de “cultura de la racionalidad” se agruparán las ideas y creencias de los directivos de la escuela que están detrás del proyecto educativo (que lo fundamentan y le dan sustento).

Las restantes dimensiones simbólicas son producto de la intervención interpretativa de los integrantes de la organización y permiten aprehender los procesos de la apropiación significativa de la organización por parte de sus miembros:

- La “cultura de la inclusión” crea la frontera simbólica que sirve para singularizar a la organización para así distinguirla de las demás. En este estudio, esta categoría ayudará a describir las ideas y creencias de los alumnos de la escuela acerca del proyecto educativo, en particular, sus rasgos distintivos más pronunciados, para así poder contrastar la intensión original de los directivos con relación al proyecto educativo y la percepción del mismo por parte de los estudiantes.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Estas categorías pueden ser aplicadas de la misma manera para conocer la articulación entre la institución y su personal docente. Exploro esta articulación en el marco más amplio de mi investigación de tesis, pero me permito omitir una discusión detallada de esta articulación en esta ponencia.

- La “cultura del mando y de la autoridad” expresa las expectativas compartidas acerca de los medios y fines (aunque no necesariamente la legitimidad) del mando. En esta categoría entrarán las ideas y creencias que sostienen los estudiantes al respecto de las formas en las que el proyecto educativo es llevado a cabo y las formas de interacción social que se crean en este proceso. Aquí se revelará en qué medida los estudiantes concuerdan o discrepan con los medios que utilizan los directivos y los maestros, así como con los fines perseguidos en el proceso estructural más importante de toda organización educativa: enseñanza-aprendizaje.

- La “cultura de resistencia y adaptación” expresa el grado de autonomía y libertad que sienten o creen tener los integrantes de la organización y los límites hasta donde la autoridad de los altos mandos es aceptada. Esta categoría sirve para descubrir las formas adoptadas por los estudiantes para expresar su acuerdo o desacuerdo con el proyecto educativo y/o las maneras en que es llevado a práctica por los directivos y los maestros.

La discusión de las cuatro dimensiones simbólicas de la organización, yuxtaponiendo la perspectiva de los directivos de la escuela con la de los alumnos, permitirá comprender los resultados más expresos de la institución (como la apatía y el bajo aprovechamiento de algunos estudiantes que constituye toda una tendencia hacia el cuarto año de la carrera), así como menos expresos (por ejemplo, la decepción y sentimiento de incertidumbre que experimentan en cuanto a su futuro profesional y sus oportunidades laborales).

La “cultura de la racionalidad”

Son tres los pilares que sostienen el proyecto educativo y que constituyen el círculo hermético de la “cultura de la racionalidad”, producto de los directivos de la EY. El primer pilar se relaciona con la idea del conocimiento que mantienen los directivos. Los restantes dos constituyen “otros” factores que inciden en la constitución del proyecto educativo:

*Pilar 1: Conocimiento como destreza:* La escuela es concebida como 100% profesionalizante, cuyo objetivo es proporcionar a los alumnos “las destrezas con qué trabajar”. Para cumplir con el objetivo, se crearon programas educativos “únicos” –orgullo del director- que constan de cuatro áreas. En el caso de la LLM, éstas son idiomas, didáctica, lingüística y sociales. Las materias de cada área tienen que ser impartidas de forma más práctica y menos teórica posible. Al ser impartidas las materias de las cuatro áreas a partir del primer año, los alumnos, desde el inicio de la carrera, van construyendo un conjunto de

conocimientos integrales, prácticos del oficio que están aprendiendo.<sup>9</sup> Los directivos suponen que así, desde el primer año de la carrera, tendrán posibilidad de ir incorporándose al mercado laboral. De hecho, no se oponen a que sus alumnos combinen estudios con el trabajo, en la medida que cumplen con los requisitos requeridos para ser considerados alumnos regulares.

Asimismo, la escuela tiene un Centro Internacional, donde se realizan actividades de intercambio con alumnos extranjeros que toman diferentes cursos en la escuela. También se organizan actividades para los estudiantes regulares de la escuela –como “Conversation Club”, en inglés y francés- con el propósito de facilitar el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas. La escuela cuenta con programas de intercambio; los alumnos pueden estudiar –durante seis meses o un año, por lo general al terminar la carrera- en las universidades estadounidenses y canadienses, con las cuales la escuela tiene convenios. La escuela se compromete con pagar la colegiatura.

*Pilar 2: La escuela como negocio:* Los directivos, explícitamente, hablan de la escuela como “negocio”. Para que sea viable, tiene que tener buenas instalaciones, buena administración, buenos maestros y buenos alumnos. Los directivos se encargan de mejorar las instalaciones y actualizan al personal administrativo a través de los cursos y también anteponiendo el ejemplo del propio director, el hombre que se hizo solo y que es una figura mítica de la escuela. A los maestros les corresponde ejercer su profesionalismo y creatividad para retener a los alumnos, a quienes los directivos atraen “en masa”, promoviendo sus carreras como garantías de un buen trabajo en el futuro, “con miras internacionales”. Así, los maestros tienen que hacer todo lo posible para evitar bajas y otras formas de descontento por parte de los estudiantes. Para ello, tienen que ingeniar formas novedosas, amenas, siempre muy prácticas de impartir sus materias, en el marco de los programas educativos que no se cuestionan.

---

<sup>9</sup> Es importante señalar que hay una diferencia significativa entre la estructura del programa educativo de la LLM, organizado en cuatro áreas, por un lado, y el perfil del egreso que anuncia la escuela a través de su folleto promocional y la descripción de la carrera en la página web de la escuela, por el otro. Según el folleto y la descripción en la página web, el perfil incluye además de docencia, los campos turístico, diplomático, editorial, de traducción e interpretación,



En cuanto a los alumnos, son un grupo numeroso pues se acepta sin examen de admisión a todos los aspirantes que hayan cursado la preparatoria. Los salones se llenan; en el primer año hay tres grupos de 30 a 40 alumnos cada uno<sup>10</sup>.

*Pilar 3: Los alumnos y sus necesidades como prioridad de la EY:* Para el director de la escuela, una de las formas de hacer crecer al negocio, es atrayendo y reteniendo a más alumnos. Para retenerlos, la institución tiene que satisfacer sus necesidades. Para ello tienen que tomar en consideración el perfil del alumnado. Los directivos reconocen que sus alumnos son “personas muy especiales”; así los caracteriza la encargada de la administración, de origen extranjero. Tienen una manera de pensar –*mindset*– que es diferente por dos razones: son mexicanos y son personas de origen humilde. Lo propio de los mexicanos, relacionado a la vez con la educación, es que “estudian no para aprender sino para pasar”. Por lo tanto, hay que enseñarles muchas cosas que ignoran, llevarlos a las excursiones para que conozcan lugares, puesto que son “como niños chicos [que] aprenden viendo, a través de ejemplos”. Otra característica de los estudiantes, según los directivos, es que “son humildes”. Esto es porque muchos provienen de los pueblos de Yucatán. Tendiendo a los alumnos con este perfil –más imaginario que real, pues en realidad los estudiantes son un grupo mucho más heterogéneo– los directivos deciden acerca de sus necesidades.

Éstas representan un cierre perfecto del círculo hermético de la ideología organizacional, basado sobre los tres pilares expuestos: así, pues, las necesidades del alumnado consisten en encontrar un trabajo real con facilidad, para lo cual tienen que tener las herramientas prácticas más que el conocimiento teórico del oficio que están aprendiendo. Es decir, según los directivos, la aspiración de cada alumno es tener “las destrezas con qué trabajar”. Por lo mismo, se les facilita a los alumnos el proceso de titulación, pues no hay nada más práctico y útil que titularse a corto plazo para poder empezar a trabajar. De hecho, la escuela cuenta con una bolsa de trabajo.

---

<sup>10</sup> La distribución en grupos se hace en función del nivel del conocimiento del idioma inglés de los alumnos. El primer día de clases se hace un examen de inglés de opción múltiple, cuyo objetivo es conocer el nivel de cada alumno para posteriormente formar grupos. En el grupo “A” están los alumnos con el nivel más bajo (a veces su conocimiento del inglés es nulo). En el grupo “C” están los alumnos con el nivel más alto. La idea es que para el cuarto año todos los alumnos tengan el mismo nivel, en cuanto a su dominio del idioma, cosa que en los hechos no sucede.

### La “cultura de la inclusión”

En este rubro podemos destacar tres ejes de significación. En primer lugar, la visión de educación superior como profesionalizante. Esta conceptualización de la ES va de acuerdo con el primer pilar de la ideología organizacional. Para los alumnos es obvio y correcto el afán práctico de la escuela, pues “se necesita licenciatura para estar más preparada y tener un trabajo con beneficios”, “es el mejor camino de hacer una carrera”, “es sabido que las personas que terminan sus estudios en una escuela de educación superior tienen más y mejores oportunidades de tener un buen empleo”. Entonces, los alumnos reconocen que la EY es un camino hacia un mejor futuro laboral, al menos ésta es la intención de los directivos.

Otro eje de significación tiene que ver con el carácter único de la carrera, siendo “la única escuela superior en Yucatán que ofrece dos idiomas” (inglés y francés). Es aquí, no obstante, donde desaparece el consenso entre los estudiantes, pues a pesar de que reconocen que “conocer los idiomas te abre puertas al mundo laboral”, no se ponen de acuerdo acerca de los objetivos que persigue la escuela al ofrecer una carrera de idiomas. Para algunos el campo es muy amplio y abarca, entre otros, los ámbitos de docencia, diplomacia, turismo, traducción e interpretación. La percepción de estos alumnos acerca del campo de trabajo, en este sentido, no es distinta del que menciona el folleto promocional de la escuela.

Por otro lado, están los alumnos que consideran que la carrera está enfocada a la docencia, lo cual es bueno para algunos, quienes sienten vocación de ser maestros. Es “desafortunado” para los otros, quienes aspiran ser traductores, intérpretes, guías de turistas, etcétera. Estos estudiantes sienten que les han “mentado”, pues en realidad, el plan de estudios no incluye ningún curso de traducción, interpretación o turismo. En cambio, desde el primer año, se imparten materias vinculadas con la pedagogía como la didáctica y práctica docente.<sup>11</sup>

Relacionado con lo anterior, está el segundo eje de significación que tiene que ver con la “completitud” de la escuela. Para unos alumnos la escuela es buena y completa. Esto tiene que ver con su concepto del profesional de idiomas y la percepción de las facilidades que proporciona la escuela. Así, es común que los alumnos reduzcan el concepto de profesional en idiomas a la posesión de cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, leer, escribir y hablar). Estos alumnos celebran la presencia de maestros extranjeros que imparten las materias del

---

<sup>11</sup> “Es una carrera buena si quieres y tienes vocación para la docencia, si no, te llevas un chasco” (una alumna del cuarto año).

inglés y del francés. En cambio, la presencia de algunos mexicanos en calidad de maestros de idiomas les “desagrada”.<sup>12</sup>

Para otros alumnos, ser profesional en lenguas implica la capacidad que adquiere uno para enseñar el idioma. Estos estudiantes, por lo general, están de acuerdo con el enfoque de la carrera, celebran tanto la presencia de los maestros extranjeros, como de las materias del área didáctica a lo largo de los cuatro años de la carrera. Aunque para algunos, los métodos de la enseñanza de los maestros son demasiado tradicionales y no son un buen ejemplo de lo que sería la docencia profesional.

Para los alumnos quienes no quieren ser docentes, la carrera es incompleta. Se sienten decepcionados e, inclusive, engañados pues la información que recibieron acerca de la carrera presentaba la docencia como tan sólo uno de los posibles campos para su desenvolvimiento profesional.<sup>13</sup>

Tampoco la carrera es completa para los alumnos que consideran que el verdadero profesional en LM debe dominar al 100% el idioma, lo cual al mismo tiempo implica conocer la cultura e historia de los países en los que se hablan los idiomas estudiados, tener conocimientos lingüísticos sólidos, las habilidades para traducir e interpretar. Las facilidades son incompletas en la medida que no existen laboratorios, el material audiovisual es insuficiente, no todos los maestros son calificados para enseñar a nivel superior, no se desarrollan las habilidades de traducción e interpretación, ni los conocimientos lingüísticos relevantes.

De esta manera, si bien casi todos los alumnos están de acuerdo acerca del afán de las IES, incluyendo la EY, de preparar a los alumnos para el trabajo, para unos la experiencia en al EY es gratificante, pues sienten que van adquiriendo las “destrezas con qué trabajar”. Otros alumnos consideran que la preparación no debe reducirse a unas pocas destrezas y que si bien adquieren algunas “destrezas”, el enfoque es limitado y el nivel bajo<sup>14</sup>. Por lo tanto,

---

<sup>12</sup> “No me gusta que una mexicana nos de clase de francés, no aprendo nada de ella” (una alumna del tercer año).

<sup>13</sup> “Se enfoca a la docencia. Por desgracia no se enfoca a otros objetivos que tiene establecidos en el perfil del estudiante” (una alumna del tercer año). “Es una carrera que ... únicamente se enfoca a la docencia, sin importar que hayan alumnos interesados en otras áreas” (una alumna del cuarto año).

<sup>14</sup> Según los alumnos “En la prepa los maestros eran mucho más exigentes en trabajos y clases. Además el nivel y la calidad es menor en esta escuela”; “es similar a la preparatoria y la secundaria”; “es más relajado que la prepa”.

consideran que al terminar la EY más que trabajar, tendrán que seguir estudiando, puesto que no se sienten preparados para desempeñarse profesionalmente.<sup>15</sup>

#### La cultura de mando y autoridad

En cuanto a la legitimidad del mando y la autoridad, los estudiantes se dividen entre quienes consideran que los directivos y los maestros hacen todo lo posible para proporcionar un buen servicio educativo y si no han aprendido algo, es “culpa” de los alumnos, los cuales no aprovechan las facilidades que les son brindadas.<sup>16</sup> Consideran que hay profesionalismo, buen trato y libertad de la expresión.<sup>17</sup>

Por otro lado, están los alumnos que consideran que el servicio educativo que reciben no es óptimo. Esto les es de desagrado en la medida que sienten que tienen derecho de recibir una educación de calidad. Uno de sus argumentos tiene que ver con las colegiaturas que pagan: la escuela es un negocio y las colegiaturas son las que aseguran la viabilidad económica de la escuela. Si es así, los alumnos deben ser respetados y proveídos de un servicio de calidad, puesto que hacen posible la continuidad de la escuela.<sup>18</sup>

El segundo argumento tiene que ver con la idea de la equidad, según la cual no es justificado de ninguna manera que reciban una educación de menor calidad que los estudiantes de las IES públicas, en especial, la UADY.<sup>19</sup> Aún así, reconocen que muchas escuelas privadas

---

<sup>15</sup> “Considero que después de esta carrera aun tendré la necesidad de tomar otros cursos de inglés y francés para poder tener un nivel suficientemente bueno para trabajar” (una alumna del tercer año); “siento que nos falta mucho más por aprender, estamos en cuarto y aún no estamos bien preparados. Estoy preocupada porque no me siento suficientemente capaz y preparada para ser una licenciada en Lenguas Modernas” (una estudiante del cuarto año).

<sup>16</sup> “Depende de nosotros, los alumnos, tomar las oportunidades. El maestro te da la oportunidad de desarrollar la habilidad que tu consideres conveniente para tí” (una alumna del tercer año).

<sup>17</sup> “El ambiente en que se nos enseña es de confianza y a la vez de respeto entre los alumnos y docentes, al igual que los administrativos” (una alumna del tercer año).

<sup>18</sup> Al respecto, hay una opinión, que comparten algunos alumnos, que el nivel de la educación no corresponde a “lo que pagan”: “Sólo estoy pagando y los maestros no rinden lo que deben rendir al aplicar las clases” (un estudiante del cuarto año); “pienso que lo que pago no equivale a lo que me dan. La calidad de la enseñanza no es suficiente, no vale lo que cuestan las colegiaturas. Si he de aprender bien, tendré que estudiar cursos alternos y eso constituye gastos extra que no me son posibles realizar” (una alumna del cuarto año). “Las colegiaturas son muy elevadas y si se está pagando demasiado, los alumnos no ven los resultados” (una alumna del tercer año). “Pienso que si uno está pagando cierta cantidad es porque se merece uno que le den una buena enseñanza con profesores bien preparados...” (una alumna del cuarto año).

<sup>19</sup> “A mi parecer, y no soy el único, no tiene el nivel de educación superior, en mi experiencia en dos facultades de la UADY... se busca el conocimiento y se le exige al alumno un compromiso y una disciplina de estudio que están ausentes en esta escuela” (un alumno del tercer año). “En la UADY es más intenso el plan de estudios” (una alumna del tercer año). “En comparación con las carreras de la UADY, el nivel es menor, no hay investigación, hay demasiada flexibilidad” (un alumno del cuarto año).

tienen un nivel bajo y si no lograron entrar a una IES pública, no tienen la misma oportunidad que sus pares que cursan carreras universitarias.<sup>20</sup> En particular, sienten que su aprendizaje es mínimo.<sup>21</sup>

En particular, los aspectos de la puesta en práctica de la carrera que mantienen insatisfechos a los estudiantes son:

- a) falta de profesionalismo y ética de algunos maestros, el trato que les dan a los estudiantes<sup>22</sup>;
- b) falta de algunos servicios indispensables, como una biblioteca con una relevante colección de libros y fácil acceso, un laboratorio de idiomas, entre otros<sup>23</sup>;
- c) no se toman en cuenta las necesidades de los alumnos, como el interés que tienen muchos en mejorar las habilidades de traducción, adquirir conocimientos en el área de turismo, lingüística, dominar el inglés al 90 e inclusive 100%.<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> “Esta escuela es similar al nivel de otras escuelas superiores particulares, pero no se acerca al nivel de las mejores escuelas del estado, como la UADY, ya que tiene un sistema *light* y no se les exige mucho a los estudiantes” (una alumna del cuarto año).

<sup>21</sup> “Esperaba más de esta escuela ya que comenzamos maravilloso, pero desde el tercer año ya no aprendo nada y ese no es sólo mi punto de vista, sino que de la mayoría de mis compañeros” (un alumno del cuarto año). “La escuela no nos motiva a nosotros como alumnos ... pienso que no es posible que estando en el tercer año de una licenciatura en idiomas hay muchos alumnos que ni siquiera el cuarenta por ciento del inglés hablan... Si pudiera arrepentirme, con toda sinceridad dejaría esta escuela, porque no he aprendido nada nuevo” (un alumno del tercer año).

<sup>22</sup> “Para convertirse en un profesional en cualquier cosa hay que tener ética y disciplina. Aquí no hay ninguna de esas cosas. Esas las aprendo en casa... Los maestros (algunos) son unos hipócritas y tienen preferencias para quedar bien” (una alumna del tercer año). “El problema son algunos maestros que no están capacitados para impartir clases que no corresponden a lo que ellos estudiaron, por ejemplo, un abogado con licenciatura en docencia impartiendo clase de lingüística e investigación” (una alumna del tercer año). “Debe haber una coherencia entre lo que se enseña y lo que se realiza, porque en didáctica nos enseñan cómo debe ser un maestro y hay algunos que están lejos de serlos, nos enseñan cómo debe realizarse una prueba y algunos no saben cómo hacer una buena prueba, nos enseñan que al elaborar un diseño instruccional se debe tomar en cuenta las necesidades de alumnos y en nuestro caso, no toman en cuenta nuestras necesidades. Así que, antes de enseñar todas estas cosas a los alumnos primero se debe enseñar a los maestros a ser unos profesionales” (un alumno del cuarto año). “Debería haber un gran cambio en la selección de maestros. Durante los cuatro años hemos tenido muchos maestros, muchos de ellos no están bien preparados ... no solamente para dar clases, sino que también para formar a nuevos maestros para el futuro. Pero a nadie le parece interesar esto. Hay más situaciones como ésta. ¿Pero a quién le importa? Como estudiantes solamente debemos seguir las reglas, no importa si la educación no es buena...” (un alumno del cuarto año).

<sup>23</sup> “Aún le faltan muchas cosas, sobre todo recursos didácticos, equipo para tener un buen y mejor aprendizaje de idiomas” (una alumna del cuarto año); “...siendo una escuela de idiomas no tiene laboratorio de idiomas. Poco irónico, ¿no crees?” (una alumna del tercer año). “La biblioteca debe ser más funcional porque la que tenemos no sirve, ni las instalaciones ni el sistema” (un alumno del cuarto año). “Las facilidades son pocas, ni siquiera te prestan libros de la ‘biblioteca’” (una alumna del tercer año). “Los salones no cuentan ni con un DVD, TV, ni aire acondicionado, este último no interesa tanto, sino que los dos primeros ya que con ellos se pueden adquirir muchos conocimientos en gramática y las cuatro habilidades. Se prestan una sola TV para los grupos. Me da risa ya que con eso que cobran deberían hacer cosas productivas” (una estudiante del cuarto año).

Como resultado, para muchos estudiantes del tercer y cuarto año no está claro el compromiso que tienen con ellos los directivos y los maestros. Perciben un trecho amplio entre el discurso de profesionalización y la realidad educativa, entre sus necesidades como alumnos y lo ofrecido en los hechos por el programa educativo. Consideran que la dirección no es sensible a sus quejas y opiniones. De hecho, para el cuarto algunos empiezan a sentirse “excluidos” de su propia escuela. Así lo expresa una alumna del cuarto año:

En el primer año solía hacer lo que decían mis maestros y estaba bien, porque me gustaban los programas. Después en el segundo año todo se hizo feo y lo mismo pasó en el tercer año. Hace dos años empecé a expresar mis ideas e inconformidades pero desgraciadamente ninguno de mis maestros me hacía caso. Solía sentirme frustrada e inclusive traté de darme de baja. Después pensé que estaba a la mitad del camino y decidí continuar. Pero es difícil levantarte en la mañana para empezar a hacer algo que no te gusta.

Con este comentario nos acercamos a la última dimensión interpretativa:

#### La cultura de la resistencia y de la adaptación

De la misma manera que no existe una única opinión entre los estudiantes acerca de la forma en que se pone en práctica el proyecto educativo, tampoco existe una única estrategia a través de la cual los alumnos se relacionen con la carrera, sus directivos y los maestros. Así, mientras que algunos se adaptan, otros recurren a la resistencia.

Entre los alumnos que se contentan con la forma de llevar a cabo el proyecto educativo existe un consenso acerca de la completitud de la carrera y el profesionalismo de los maestros. Estos alumnos sienten que invierten su tiempo en “cosas productivas” y, por lo mismo, tratan

---

<sup>24</sup> “Siento que las clases no son suficientes. Deberían de haber más clases, entre las cuales podrían agregar talleres de redacción en inglés y francés, historia del arte, arte colonial, arqueología, entre otras. De esta manera, los alumnos, al egresar, estarían mejor preparados para competir y obtener empleo” (un alumno del cuarto año). “Es una escuela enfocada demasiado a la docencia y no ponen mucha atención a los idiomas” (una alumna del tercer año). “Fomenta las cuatro habilidades, lo cual no me convence” (una alumna del tercer año). “...no es una escuela que tenga preocupación por los alumnos y que sólo se enfocan en materias para formar docentes ya que hay otros campos para poder ejercer dicha profesión” (un alumno del tercer año). “No se preocupa por el desarrollo de las habilidades que debe tener un estudiante de una segunda lengua ya que solamente se estudia de una forma rápida y sencilla” (una estudiante del cuarto año). “Cuando empecé tenía como objetivo terminar la carrera hablando perfectamente inglés y francés, pero debido a que esta carrera no resulta ser lo que esperaba, creo que no voy a alcanzar ese objetivo. Es una carrera un tanto aburrida, pues no varía mucho su método de enseñanza de primero a cuarto año... Las clases no nos permiten desarrollar o conocer al cien por ciento los idiomas que supuestamente estamos aprendiendo” (una alumna del cuarto año).

de aprovechar las facilidades, el conocimiento, las actividades –entre ellas, las extracurriculares- que ofrece la escuela.<sup>25</sup>

Por otro lado, están los alumnos que no se conforman con la educación que reciben, consideran que la carrera es incompleta, el nivel es bajo, el conocimiento deficiente, las facilidades pocas y las actividades –incluyendo las extracurriculares- no provechosas. Confiesan que su experiencia en la escuela ha sido “monótona y aburrida” y que no han hecho “gran cosa” para aprender. Por lo general, no participan en las actividades extracurriculares, pues “son caras” o de “puro relajó”.<sup>26</sup> La estrategia de la resistencia más común es la evitación o el distanciamiento. Hay alumnos para quienes su único objetivo es terminar la escuela:

No tengo ilusiones con relación a esta carrera. Así que tan pronto que termine, buscaré otra cosa que estudiar, donde espero aprender más.

Cuando entré me sentía muy emocionada y motivada. Pensaba en todos los años que iba a pasar en esta escuela, que iba a ser interesante pero no fue así, pues todo cambió. Al principio hacía todo lo que me decían los maestros, tareas, investigaciones... Estudiaba y quería aprender cosas nuevas. Era muy estudiosa. Ahora soy floja, se me olvidan mis tareas... En los primeros dos años me volvía loca si no sacaba buenas calificaciones pero ahora me da igual. Ahora lo único que quiero es terminar la carrera. Suena muy feo pero estoy muy cansada de esta escuela. De hecho, creo que la odio...

Realmente me siento decepcionada. Esta carrera fue para mí como un sueño hecho pedazos. Las materias no me parecen adecuadas para ser traductora y, en especial, algunos maestros no saben ni siquiera lo que están enseñando. ¿Cómo puedes sentirte motivada si la materia es muy aburrida y tu maestro no entiende lo que está enseñando. Sé que sueno muy negativa, pero en mi salón muchos estudiantes sienten como yo... Sólo entro a clases que me gustan y por mis compañeros con quienes me divierto mucho.

Sólo quiero terminar y olvidarme de ella.

---

<sup>25</sup> “Trato de ‘vivir en inglés’... Estoy muy contenta con la escuela y con lo que yo he aprendido. La teoría me ha dado la teoría y yo he adquirido la experiencia y he crecido en la carrera y como persona. Estoy muy contenta con mi carrera, cada día me gusta, incluso lo que no me gustaba al principio como didáctica. Quiero ser una buena profesionista y persona. Me gusta lo que hago, me gusta lo que aprendo” (una alumna del cuarto año). “Aprovecho todo ... y estoy satisfecha porque estoy aprendiendo poco a poco, porque disfruto lo que hago, porque cada día me voy acercando más al perfil de egreso...” (una alumna del tercer año). “Me gusta la escuela, tanto las instalaciones como el plan de estudios... Tenemos lo necesario para aprender... Todas las materias tienen sentido de existir” (un alumno del cuarto año).

<sup>26</sup> “La carrera es muy incompleta, de muy bajo nivel académico, nos hacen falta más materias y maestros más calificados, así como no debería enfocarse tanto en la docencia, si claramente en el folleto de la escuela te ofrecen otras opciones” (una alumna del tercer año). “La carrera es decepcionante. La escuela es incómoda y las clases desmotivantes... El nivel es bajo, los maestros carecen de ética profesional... Está muy por debajo de lo que esperaba...No me interesa participar en las actividades extracurriculares, porque no aprendo nada...” (una alumna del tercer año).

He perdido tres años de mi vida. En esta escuela lo único bueno que he obtenido son mis amigos.

Si bien estas opiniones no las comparten todos los entrevistados, constituyen una clara tendencia. La decepción, apatía, desinterés se manifiestan en los comportamientos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Para el cuarto año la asistencia baja, es común que los estudiantes no realizan las tareas marcadas por los maestros, no se preparan para los exámenes, sacan notas bajas, no participan.

Los resultados institucionales: una inclusión excluyente

Comparando los resultados anteriores con el objetivo central de la EY –formar profesionales altamente calificados-, podemos concluir que éste no se cumple. Los alumnos se gradúan teniendo conocimientos deficientes e insuficientes para poder desempeñarse exitosamente en sus respectivas áreas. Relacionado con las estrategias a que recurren los directivos para poner en práctica el proyecto educativo, el incumplimiento del objetivo central se relaciona con una excesiva inercia de la EY y la falta de disposición para revisar su propio funcionamiento<sup>27</sup>. Toda sugerencia es tomada como una expresión desleal que atenta contra los pilares que fundamentan la escuela. Entonces, lo que se busca es reforzar la identidad existente. Asimismo, se apela a números y estadísticas que “comprueban” que todo marcha bien, pues la matrícula crece y hay una relación muy satisfactoria entre las cifras de ingreso, egreso y titulación.

De la misma manera, puede decirse que estos resultados son coherentes con las prácticas cotidianas que involucran a los miembros de la escuela. La inercia interna tiene que ver con la complicidad de muchos maestros con el proyecto educativo deficiente y también con la apatía que hacia el cuarto año de la carrera desarrollan muchos de los alumnos. Los maestros se adaptan a los lineamientos de los directivos, privilegian métodos tradicionales de enseñanza, los cuales aplican de forma “práctica” y “amena”.<sup>28</sup> Los alumnos se adaptan a estas

---

<sup>27</sup> La EY, como creación de su fundador y el único director que ha tenido, ha resistido todo cambio y revisión concienzuda a lo largo de más de una década de su existencia. Por encima de las sugerencias que provienen de los evaluadores de la SEP y de los pocos maestros que se discrepan con la forma en que es llevada la escuela, está el criterio de su fundador. Siendo un hombre que se hizo solo, considera que la teoría educativa si bien es de ayuda, no puede reemplazar el conocimiento que adquirió empíricamente y que plasmó en su proyecto educativo.

<sup>28</sup> Es pertinente señalar que a diferencia de los alumnos, los maestros no se muestran decepcionados con el proyecto educativo; en parte la satisfacción que experimentan es producto de la interiorización de la ideología



dinámicas o bien se resisten. La resistencia a menudo toma forma de inacción: abstención de toda participación significativa, inasistencia e incumplimiento de sus obligaciones como alumnos.

El resultado general es un proyecto institucional difícilmente viable, desde la perspectiva de la preparación profesional de los beneficiarios que recurren a los servicios de la institución. La preparación que reciben los posiciona en una situación desventajosa en comparación con sus pares que cursan carreras universitarias. Los estudiantes que recurren al servicio educativo de la EY –sea porque sienten atraídos por los idiomas, como su primera opción, o sea porque no se quedaron en la UADY-, hacia el final de la carrera se enfrentan con una situación paradójica e incierta. Si bien muchos alumnos consideran que la educación superior representa la puerta de entrada al mundo del trabajo decente, que promete un mejor nivel de vida y la posibilidad de la superación –profesional y como personas-, para el tercer y cuarto año, al acercarse a esta puerta, se dan cuenta de que está cerrada y la llave la tienen los otros: los egresados de las carreras universitarias. La inclusión que buscaban se torna ilusoria. Las múltiples IES, entre ellas la EY, son creadoras de sueños, para muchos irrealizables, así como de una nueva desigualdad que a menudo no se refleja en números, en índices estadísticos u otras mediciones “objetivas” que forman parte de la evaluación institucional. La desigualdad creada está en las esperanzas perdidas, la sensación de incertidumbre, el sentido de inseguridad, los empleos “decentes” no conseguidos y la insatisfacción personal. Estamos frente a la inclusión que se torna excluyente o quizás exclusión disfrazada de igualdad.

---

organizacional, en la que los directivos han atribuido un papel central a los maestros. Son los que mantienen vivo el proyecto educativo, pues sus estilos de enseñanza, las formas de tratar a los alumnos, su profesionalismo y creatividad (en el marco del programa educativo, jamás a costa de él) son la clave para la retención de los alumnos.

Esta ideología resulta atractiva a los maestros, aunque también implica una gran responsabilidad. Si la escuela prospera, los maestros son los artífices de su éxito; si la escuela sufre, son los responsables del fracaso. Por lo mismo, hay cabida a propuestas que no rompen con el marco institucional y funcionan; sin embargo, los maestros cuyas propuestas fracasan no tienen futuro en esta organización. Tampoco son aceptadas las propuestas alternativas, que implican un cambio sustancial en su funcionamiento. La ideología organizacional tiene un efecto singular en los maestros, pues olvidando de lo incierto que es su labor en la escuela –ningún maestro tiene estabilidad laboral-, se sienten orgullosos de lo que hacen y manifiestan su lealtad a la EY. No cuestionan el funcionamiento de la escuela, al contrario, perciben que “la institución me ha apoyado en todo”, “es lo mejor que me ha pasado en mi vida”, es un “orgullo” y una “realización”.

## Bibliografía

Aboites, Hugo, “Derecho a la educación o mercancía. Diez años de libre comercio en la educación mexicana”, en *Memoria, Revista mensual de política y cultura*, Número 187, Septiembre 2004. Consultado en <http://www.memoria.com.mx/187/aboites.htm>

Batteau, Allen W., “Negations and Ambiguities in the Cultures of Organization”, en *American Anthropologist* 102(4): 762-740, 2001.

Brunner, José Joaquín, coordinador, *Educación Superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000. Proyecto de políticas comparadas de Educación Superior*, Santa Fé de Bogotá, Universidad de Colombia, 1995.

Brunsson, Nils, *The Irrational Organization. Irrationality as a basis for organizational action and change*, Bergen, Fagbokforlaget, 2000.

Fresán, Magdalena y Huáscar Taborga Torrico, *Tipología de las instituciones de educación superior*, México, ANUIES, 2000. Consultado en <http://www.anuies.mx>.

Geertz, Clifford, *Conocimiento local*, Barcelona, Paidós, 1994.

Grediaga Kuri, Rocío, Laura Padilla González y Mireya Huerta, *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*, Bárcenas, Colección Documentos ANUIES. Consultado en <http://www.anuies.mx>

Martínez Rizo, Felipe, *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*, México, ANUIES, 1998. Consultado en <http://www.anuies.mx>

Ribeiro Durham, Eunice, “Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina”, en Rollin Kent, compilador. *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. México, FLACSO, 1996.

Rodríguez Gómez, Roberto, *Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995*. Consultado en <http://www.anuies.mx/principal/publicaciones/libros/lib11/167.htm>

Torres Mejía, David, coordinador, *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), octubre de 2003.