

Negocios educativos como organizaciones *aparentes*: discurso de profesionalización y práctica educativa

Ksenia Sidorova
Facultad de Ciencias Antropológicas-UADY

Abstract

Educación superior es una modalidad educativa, una de las funciones de la cual ha sido preparar a sus beneficiarios para el trabajo. A partir de la década de los 80 del siglo XX se ha expandido para incluir un número creciente de instituciones de educación superior (IES) privadas, de corte profesionalizante, organizadas a modo de pequeños negocios, de baja complejidad organizacional. Es común que estas IES se convierten en una opción educativa de los jóvenes que no logran entrar a las IES públicas y optan por las pequeñas escuelas privadas, a menudo basándose en el discurso organizacional atractivo, que caracteriza a estas IES.

Lo cierto es que en el contexto en que la competencia entre las IES crece, las escuelas privadas recurren al discurso de apariencias, haciendo promesas que no cumplen. Uno de los temas de estos discursos es la profesionalización, aunque en los hechos ésta consiste en la adquisición de un “paquete de destrezas” limitadas, insuficientes para encontrar un “buen trabajo” y desempeñarse en él exitosamente.

En esta ponencia, presento resultados de una investigación antropológica cualitativa. En particular, abordo el caso de una IES privada, la mitad de cuyos beneficiarios en los últimos años de licenciatura sienten incertidumbre y decepción, conscientes de no haber logrado adquirir conocimiento necesario para trabajar. Para concluir, hablo de estas organizaciones como *aparentes* (Etkin, 2005), en la medida que su servicio es una educación *aparente*. Son reproductoras de la desigualdad social, puesto que para muchos de sus beneficiarios el futuro laboral al terminar la carrera sigue siendo tan incierto como lo que era antes de entrar a la IES.

1. Educación superior y trabajo: una articulación imperfecta

Si bien es indiscutible que existe una relación entre educación superior y trabajo, la manera en que se ha ido desarrollando es dinámica y varía según el contexto y coyuntura histórica. En las discusiones contemporáneas que buscan ubicar esta relación encuentro los siguientes puntos nodales:

a. Las IES son intermediarias entre los demandantes y oferentes de oportunidades laborales (Mungaray Lagarda, 2001: 2). En este sentido, se habla de la necesidad de encontrar una articulación satisfactoria entre los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que ofrece la educación superior y los requerimientos profesionales de los puestos de trabajo que ofrecen las empresas y otras organizaciones laborales. De la misma manera, habría que pensar en las posibilidades de encontrar un mejor balance entre la cantidad de profesionales en las diferentes áreas que egresan de las IES y la

cantidad de puestos de trabajo en las áreas correspondientes que pueden ofrecer los empleadores.

b. Por otro lado, si bien es cada vez mayor la proporción de los trabajos que requieren de cualidades profesionales para obtener las cuales se necesita de los estudios a nivel superior, esta tendencia no es generalizada. Por ejemplo, Monzó Arévalo estima que “más de un 40% de los trabajos del futuro demandarán una formación superior al nivel adquirido en la enseñanza secundaria. Los puestos de trabajos que exigirán estudios universitarios tienden igualmente a subir” (Anta en Monzó Arévalo, 2006: 12). Cabe recalcar que estos últimos puestos no alcanzarían ni un 40%.

c. Asimismo, es importante tener presente que, como dice Reygadas, “Existe una correlación entre nivel educativo, nivel de salarios y riesgo de quedar desempleado, pero eso no significa que un incremento en el promedio de escolaridad va a llevar a una mayor igualdad en las oportunidades de conseguir un empleo digno” (2006: 75). Esto se debe a que si bien hoy en día hay más trabajos que demandan altas calificaciones profesionales, estos trabajos no implican automáticamente mejores condiciones laborales y, entre ellas, salariales.¹

De esta manera, no podemos afirmar que la educación superior sea una garantía para encontrar un buen empleo, seguridad laboral y bienestar individual. Sin embargo, tampoco debemos dejar de pensar en las vías a través de las cuales podemos ir construyendo una relación mucho más operativa y funcional entre las IES y el mundo laboral. Un primer paso en esta dirección podría ser el que realiza Mungaray Lagarda (2001). Éste consiste en analizar “la pertinencia de las IES ante los retos que la globalización y sus expresiones económicas, políticas, sociales y culturales imponen a las empresas, los individuos y las comunidades” (2001: 2). Para ello debemos ubicar los

¹ Al respecto, Reygadas abunda:

Ha disminuido la prima salarial a la educación, es decir, ahora se necesitan más años de estudio y más certificados para poder obtener un determinado salario. Desde el punto de vista individual, la escolaridad es arma decisiva para alcanzar el empleo y progresar en él, pero desde el punto de vista colectivo la escolaridad está otorgando rendimientos decrecientes. Ésta es una triste paradoja para las mujeres, para las minorías étnicas y, en general, para las clases trabajadoras: ahora que han alcanzado mayor escolaridad esto no les garantiza un buen puesto de trabajo, porque la estructura laboral no se ha modificado para ofrecer suficientes empleos seguros y bien remunerados para esta mano de obra más educada (2006: 76).

factores que convierten a la educación superior en el agente mediador que facilite de una manera más efectiva el acceso de los egresados a empleos “buenos”, mejor pagados y más seguros. En otras palabras, lo que debemos buscar, según este autor, es “acercar los procesos académicos a las prácticas del mundo de trabajo, a través de cambios curriculares y certificación de conocimientos laborales, que permitan una mayor vinculación con los sectores productivos, a través de una más adecuada absorción de los egresados” (Mungaray Lagarda, 2001: 1).²

Un enfoque que de forma explícita aborda la problemática de la adecuación entre lo ofrecido por educación superior y las demandas del mercado laboral es conocido como el enfoque de las competencias. Este enfoque, según Monzó Arévalo, “permite analizar la cualificación para el trabajo como ‘la adquisición de competencias técnico-profesionales y capacidades varias’ que respondan a las demandas del desempeño profesional –saber (conocimientos); saber hacer (habilidades); querer hacer (actitud) y poder hacer (aptitud)- de los diferentes perfiles profesionales, detectados en la actividad productiva real de los distintos sectores” (2006: 18-19).³ Tomando en cuenta la propuesta del enfoque mencionado, debemos preguntarnos: en el contexto actual, dadas las tendencias del desarrollo del mercado laboral, ¿cuáles serían las “tareas prioritarias” (Monzó Arévalo, 2006) a cumplir en el marco de la educación articulada con el mundo del trabajo?

² Mungaray Lagarda analiza diferentes factores que son determinantes de la imperfección de la relación entre la educación superior y el mundo de trabajo. Uno de ellos es la lentitud del proceso de formación profesional. Por si fuera poco, este proceso lento no siempre tiene relación directa con el cambiante mundo del trabajo. La educación superior, dice Mungaray Lagarda, ha sido “tradicionalmente independiente” del mundo laboral, en gran medida debido a que “las instituciones de educación superior funcionan con objetivos propios y diferentes a los de mercado” (2001: 1). En particular, podemos “palpar” esta “independencia” de objetivos en los programas educativos: “Por el lado académico-universitario, existen problemas de diseño curricular que reflejan los objetivos y apreciaciones que las instituciones educativas hacen de su entorno, respecto a las necesidades de educación y formación” (2001: 7).

³ Monzó Arévalo abunda acerca del mecanismo de adecuación entre el servicio educativo y la formación profesional:

la referencia del sistema productivo (la competencia profesional) y el logro a alcanzar mediante la formación (la evaluación de la capacidad), se construyen como elementos vertebrados de la organización pedagógica y didáctica de aprendizajes, y el *currículo* (diseño de la formación y de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje) se hace explícito y cumple un papel instrumental (sometido a constantes y periódicos cambios y adecuaciones producidos por la necesidad de la actualización técnica y científica). Además, en el plano socioeconómico, favorece la política de participación activa de los agentes económicos y sociales, con las administraciones educativa y laboral, en la planificación de la formación profesional (2001: 18-19).

Desde el enfoque de las competencias, entre las tareas claves podemos señalar:

a) el logro de mayor autonomía y descentralización por parte de las IES y su vinculación más explícita con las empresas y los empleadores; b) la creación de modelos educativos flexibles, que permiten adecuación, cambio e innovaciones curriculares permanentes, en función de las demandas del entorno laboral; c) la capacitación y formación constante del personal docente que se vincule con el mundo laboral al que prepare al alumno a través de las investigaciones en el área de su interés profesional y/o aplicación de las innovaciones; d) fortalecimiento de la base teórica de la formación profesional, por un lado, y aplicada, por el otro; e) el aprendizaje continuo y el desarrollo en los alumnos de la habilidad para aprender a aprender, reflexividad y autonomía (Monzó Arévalo, 2006). Las “tareas” que se mencionan indican que la preparación profesional a nivel superior para el mundo de trabajo contemporáneo no se reduce a la adquisición de una serie de destrezas, sino que implica un enfoque profundamente integral en el que se articulen las mejores cualidades de la educación formal, aprendizaje que uno adquiere combinando la educación formal con el trabajo (la aplicación de lo aprendido) e, inclusive, educación no formal (Gallart en Monzó Arévalo, 2006: 23).

Ahora bien, problematizada la relación entre la educación superior y el trabajo, la pregunta que sigue es de qué manera las IES mexicanas han intentado salvar esta brecha en la articulación entre el servicio educativo que ofrecen y el trabajo. En México existen diferentes tipos de IES (Fresan y Toborga, 2000; Grediaga, Padilla y Huerta, n.d.), producto de la expansión del sistema educativo que se inició a partir de la segunda mitad del siglo XX (Ribeiro Durham, 1996).⁴ Basándome en las tipologías

⁴ Como parte de la expansión, el sistema de educación superior se ha complejizado en la medida que las 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, cuya variedad, según Brunner (1995), es “enorme”: “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” (Brunner, 1995). Estas IES surgieron tanto en el sector público como en el privado. Al respecto cabe precisar que en el caso de México, la expansión del sistema de educación superior 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.

En cuanto al número de los inscritos, éste 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

existentes de las IES mexicanas, he considerado pertinente retomar el caso de las IES que, según la tipología de Grediaga, Padilla y Huerta (n.d.), constituyen el grupo más numeroso de las IES en México, integrado mayoritariamente por escuelas privadas, de baja complejidad organizacional.⁵ Muchas de las IES que pertenecen a este grupo se han propuesto relacionar –ya sea en la práctica o bien a modo de discurso organizacional- el servicio educativo con el mundo laboral. En el contexto en el que la educación superior constituye uno de los factores que pueden ayudar a mejorar las oportunidades laborales, siendo estas últimas un recurso crítico y escaso para millones de los jóvenes mexicanos, esta orientación explícitamente profesionalizante es sumamente atractiva. ¿Cuáles son los mecanismos a través de los cuales estos pequeños negocios educativos pretenden establecer el problemático vínculo entre la educación y el trabajo? ¿Se cumple en los hechos su cometido o bien se trata de una estrategia discursiva –en parte de supervivencia- para atraer a una mayor cantidad de alumnos y así asegurar la viabilidad financiera del negocio?

Para acercarme a la respuesta a dichas preguntas, en este trabajo abordo el caso de una escuela de educación superior privada, a la que en adelante me referiré como Escuela Yucatán (EY)⁶. Ésta puede considerarse representante de la categoría de IES en cuestión. En particular, analizo cómo, en qué medida y por qué de esta manera, la EY cumple con el cometido de formar profesionistas “altamente calificados”, que anuncia a través de sus folletos promocionales, promociones presenciales de la escuela y su página web. Para ello, presento y contrasto el discurso de los directivos de la EY respecto al ideal de la profesionalización que persigue la EY, la práctica educativa real y sus resultados organizacionales. Las preguntas centrales son dos: ¿El proyecto educativo de la EY y las estrategias de su puesta en práctica producen el resultado

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). Este crecimiento se hace posible en la medida que “prácticamente se eliminan las restricciones legales y académicas para el surgimiento de instituciones privadas” (Aboites, 2004).

⁵ Según la tipología de Fresán y Toborga (2000), se trata de “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).

⁶ Utilizo un nombre ficticio de la escuela para preservar la privacidad de los informantes.

esperado: profesionalización, gracias a la cual los egresados pueden incorporarse al mercado laboral? ¿Cómo impacta el servicio educativo recibido a los alumnos de la EY?

2. El núcleo ideológico de una IES privada: el discurso de la profesionalización

La EY fue fundada en Mérida, Yucatán, en 1990. Actualmente ofrece dos licenciaturas. La primera se relaciona con el área de Turismo; es una carrera de corte Práctico. La segunda es una carrera Científico-Práctica, del área de Humanidades y tiene que ver con el estudio de Idiomas Extranjeros. En adelante me referiré a esta licenciatura como LIE.⁷

Cabe señalar que la LIE, objeto del siguiente análisis, fue la primera carrera relacionada con el estudio de Idiomas Extranjeros en surgir en Yucatán⁸. De esta manera, el proyecto de la carrera fue novedoso y no tenía ningún antecedente a nivel regional. Este reto lo retoma el fundador y hasta ahora el único director que ha tenido la EY: la LIE es su orgullo que defiende de todas posibles maneras. En los más de quince

⁷ Los datos que analizo en esta ponencia fueron recabados durante el trabajo de campo, en el que realicé un acercamiento etnográfico a esta última carrera. En el momento de la realización del trabajo de campo, la LIE contaba con trece profesores: cuatro hombres y nueve mujeres. Entre ellos se encontraban los egresados de la propia EY, licenciados en educación por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y tres maestros extranjeros. Tres maestros tenían estudios a nivel maestría; un profesor poseía el grado de Doctor en Filosofía (Ph.D.) que recibió en EEUU. Todos los profesores de la LIE se dedicaban únicamente a la docencia, trabajaban por horas y, en su mayoría, además de impartir las diversas materias en la LIE, tenían algún otro trabajo, por lo general, relacionado con la docencia. Los jóvenes estudiantes eran un grupo diverso. Provenían de diferentes estados de la Península de Yucatán, muchos de ellos del interior del estado de Yucatán, así como de otros estados, por ejemplo, Tabasco. Para casi dos tercios de los estudiantes encuestados, la carrera que estudiaban no era su primera opción. La primera opción había sido una carrera en una IES pública, por lo general, la UADY. Al no haber podido ingresar a la UADY, los jóvenes optaron la EY.

Para recabar la información, parte de la cual se presenta en esta ponencia (mientras que en su totalidad se analiza e interpreta en mi tesis de maestría en Antropología del Trabajo "Organizaciones escolares: integración de las estructuras de conocimiento y sus resultados"), recurrí ante todo a la etnografía. Realicé observación participante, colaborando como maestra de una de las materias centrales de la LIE; sostuve entrevistas y charlas con los directivos de la EY y los maestros de la LIE, a los cuales, además, apliqué un cuestionario con preguntas abiertas. Apliqué un cuestionario a 210 (de un total de 267) alumnos de la LIE. En el análisis de datos, empero, me centro en los discursos de los alumnos de los últimos dos años de la carrera.

⁸ Al momento de este estudio, sólo cuatro IES yucatecas ofrecían carreras relacionadas el estudio de idiomas extranjeros. Tres del total de cuatro carreras se ofrecían en IES privadas, mientras que una pertenecía a una IES pública. Es pertinente resaltar que en comparación con estos programas educativos, la LIE de la EY tiene una ventaja para los jóvenes que aspiran dedicar sus estudios superiores a idiomas, pues en su plan de estudios contempla dos idiomas extranjeros –inglés y francés– como materias obligatorias a lo largo de los cuatro años de carrera.

años de su existencia, la carrera no ha sufrido modificaciones sustanciales, en parte debido a la resistencia del director a introducir cambios al proyecto original que considera un éxito.

La esencia del proyecto educativo en el que se basa la LIE puede ser captada a través del análisis del discurso de los directivos de la EY. Este discurso⁹ refleja la ideología organizacional (Brunsson, 2000) o la “cultura de la racionalidad” (Batteau, 2001), propia de esta IES. Son tres los pilares que sostienen la ideología de la EY:

El primer pilar de la ideología de la EY refiere el núcleo y esencia de esta organización educativa. Siendo una organización de conocimiento (Clark, 1983), la EY ha definido su postura respecto el tipo de conocimiento que tiene que ofrecer a modo de servicio a sus alumnos. En términos de la encargada de la administración de la escuela, el afán de la EY es proporcionarles a sus alumnos las “destrezas con qué trabajar”. De esta manera, la educación pretendida es claramente profesionalizante. Aún más, implícita en el discurso directivo está la proyección internacional de la LIE: “Estudia una carrera con miras internacionales”, invita la escuela a través de su folleto promocional. En la página web de la EY leemos: “Con el Tratado de Libre Comercio (TLC) y otros acuerdos económicos entre los países de América y Europa, ha surgido la necesidad de personas que estén altamente calificados [sic.] en los idiomas: inglés, francés, y español. [...]” Los directivos construyen un perfil amplio del profesional en Idiomas Extranjeros, cuyas competencias profesionales se extienden a diversos ámbitos. Según el folleto promocional, éstos son: Docencia, Traducción, Turismo, Asesorías Editoriales, Diplomacia y Relaciones Públicas.

El proyecto de la LIE refleja –de una manera limitada- esta orientación ideológica de los directivos de la EY. El plan de estudios está organizado en cuatro áreas (Lingüística, Idiomas, Didáctica y Sociales) y las materias de cada área se dan desde el

⁹ En este trabajo atribuyo un papel crucial al discurso organizacional. En particular, me apoyo en la propuesta de Mumby y Clair (1997) quienes sostienen que “organizaciones existen sólo en tanto que sus miembros las crean a través del discurso. Esto no es para afirmar que organizaciones son ‘nada más’ que discurso, sino más bien que el discurso es el medio principal a través del cual los miembros de las organizaciones crean una realidad social coherente que enmarca el sentido de lo que son” (Mumby y Clair, 1997: 181, la traducción es mía). En sintonía con esta propuesta, estos autores definen la organización como “un colectivo social, producido, reproducido y transformado a través de las prácticas comunicativas, continuas, interdependientes y orientadas hacia fines, de sus miembros” (Mumby y Clair, 1997: 181, la traducción es mía).

primer semestre. Esto se hace con el afán de que los alumnos empiecen a adquirir las “destrezas” en todas las áreas desde el primer año de la carrera. Otra disposición de los directivos que sintoniza con la ideología organizacional se relaciona con la metodología de la enseñanza que debe ser “práctica y amena”. En particular, esto implica evitar explicaciones teóricas y priorizar el trabajo práctico en toda asignatura. Esto se les comunica a los maestros desde el primer día de clases. Adicionalmente, la escuela cuenta con una bolsa de trabajo, así como programas extracurriculares de intercambio. Su afán es proporcionar a los estudiantes una posibilidad de practicar los idiomas en los contextos reales donde éstos se utilizan.

El carácter limitante del proyecto educativo de la LIE se aprecia una vez que comparamos la formación *de facto* que reciben los alumnos con el amplio perfil que anuncia el discurso promocional. Las materias que conforman el plan de estudios de la LIE no abarcan todas las áreas mencionadas en el folleto y se enfocan *únicamente* a la docencia. Por lo mismo, en los hechos, la formación profesional que reciben los alumnos *se acerca más*, sin poder caracterizarse explícitamente como tal, a la de maestros de idiomas (inglés y francés). En otras palabras, el currículo no es estructurado de la manera que indique que la profesión a adquirir es la docente; la existencia de un eje, llamado “didáctica” es indicador de que la formación que reciben los alumnos implica ciertos conocimientos y habilidades en el área mencionada. Las demás áreas ofrecen conocimientos *generales* en el ámbito de “idiomas”, “lingüística” y “sociales”, mismos que difícilmente contribuyen a la construcción de algún perfil profesional definido. Más bien se construye un perfil difuso, lo cual se refleja en la apreciación de los maestros y los alumnos, quienes no logran ponerse de acuerdo acerca de la profesión que enseñan o están adquiriendo, su perfil profesional, así como conocimientos y habilidades que se necesitan para ejercer esta profesión.¹⁰

El segundo pilar de la ideología organizacional de la EY constituye la idea de la escuela como negocio. Ésta se refleja en diferentes aspectos de su organización. Por ejemplo, se busca aceptar un mayor número de alumnos, para atraerlos la encargada

¹⁰ Los maestros y los alumnos de la LIE ofrecen diferentes versiones respecto al perfil del profesional en IE. Éste incluye ser “una persona que domina los idiomas”, “especialista en idiomas”, “docente” e, inclusive “todólogo” que puede desempeñarse en *cualquier ámbito profesional* relacionado con idiomas. El “paquete” de conocimientos y habilidades que implica cada uno de estos perfiles varía consecuentemente.

de administración viaja a diferentes escuelas de la península de Yucatán para promocionar personalmente las carreras de la escuela. Asimismo, se acepta a todos los aspirantes que tengan el certificado de la preparatoria sin ningún examen de admisión. Se contrata a maestros extranjeros, anglo y francoparlantes, para hacer más atractivas y prácticas las clases de idiomas. Sin embargo, los grupos de alumnos se mantienen muy grandes, hasta cuarenta alumnos por salón, lo cual dificulta la práctica de los idiomas. Los directivos comentan que no pueden permitir que los grupos sean más pequeños, pues esto implicaría contratar a más maestros, cosa que, argumentan, no pueden hacer.

Por otro lado, la escuela ha invertido en la construcción de un amplio centro de cómputo y de un auditorio, pero no ha actualizado la biblioteca, ni ha considerado como necesario –para una mejor práctica de los idiomas- construir un laboratorio lingüístico. Dicho lo anterior, podemos concluir que si bien los principios de la profesionalización y de la escuela como negocio no se contradicen mutuamente, en los hechos resultan contradictorios, puesto que el compromiso con la profesionalización en el caso de la LIE requeriría de un manejo tal del negocio que implique ciertos gastos importantes los cuales los directivos decidieron no realizar.

Finalmente, el tercer pilar de la ideología organizacional tiene que ver con los beneficiarios del negocio –los alumnos- y sus necesidades. Es importante aclarar que la forma de concebir lo que el alumno necesita no necesariamente proviene de las preocupaciones reales de los educandos, aunque sí refleja la visión de los directivos acerca de quiénes son y qué es lo que requieren. Los directivos hablan de sus alumnos como “personas muy especiales”, cuya principal carencia está en que poseen estilos de aprendizaje deficientes, pues en las etapas que preceden a la educación superior “no les preparan para aprender sino para pasar”. Además, señalan, que muchos de los alumnos de la EY son de origen “humilde”: provienen de pequeños pueblos de la Península de Yucatán y tienen mayores dificultades de aprendizaje que los jóvenes urbanos.

En realidad, los alumnos son un grupo heterogéneo, tanto en su origen social como en sus posibilidades económicas. De la misma manera, sus aspiraciones profesionales no son idénticas, las razones por las que decidieron estudiar la LIE

varían. Sin embargo, las diferencias se nivelan en la visión directiva acerca de las necesidades de los alumnos. Los creadores de la carrera tienen muy presente que una de sus responsabilidades principales es preparar a los estudiantes para el trabajo, esto a través de métodos “accesibles”. Así, aunque ven a los estudiantes como futuros profesionales, no contemplan que para poder desenvolverse en el trabajo y “enfrentar retos”, como bien lo plantea en el Reglamento interno de la LIE, tienen que saber aprender a aprender, poseer un sólido conocimiento teórico y saber actualizarlo continuamente.

Para concluir, cabe señalar que la construcción, que han hecho los directivos de sus alumnos y la que los orienta en la implementación del proyecto educativo de la LIE, se encuentra alineada con los dos anteriores pilares de la ideología de la escuela: la idea de que la buena educación es la que capacita para trabajar, por un lado, y que la escuela tiene que asegurar su viabilidad como negocio, por el otro. Para ello, resulta poco beneficioso económicamente atender a todas las demandas variadas de los educandos, así como ofrecer educación profesional en todos los ámbitos que se anuncian al promocionar la carrera. Al contrario, al homogeneizar las demandas de los estudiantes y simplificar en los hechos el perfil de egreso, se logra una alineación más perfecta de los tres pilares sobre los que se estructura el proyecto educativo original.

Utilizando los criterios que propone Brunsson (2000) para caracterizar la ideología organizacional, podemos identificar el carácter conclusivo, pero difícilmente consistente y complejo de la ideología organizacional. Por un lado, la EY pretende profesionalizar a los alumnos y toma diferentes acciones para realizarlo (carácter conclusivo). En particular, a) insiste en que las materias deben tener un enfoque eminentemente práctico; b) ofrece programas de intercambios al extranjero para que los alumnos puedan aplicar las “destrezas” adquiridas y, en particular, *practicar los idiomas*; c) tiene una bolsa de trabajo y programas de servicio social que permiten *practicar los idiomas*. Por otro lado, estas acciones tienen un alcance harto limitado en la medida en que no es claro cuáles son los indicadores reales de la profesionalización buscada: ¿a qué profesión, en específico, les prepara a los estudiantes?; ¿cuál es el perfil exacto del profesional en IE? Si bien los folletos promocionales mencionan una raigambre de posibilidades laborales, el programa educativo *de facto* arma a los alumnos con ciertas

estratégicas didácticas que deben poder manejar los maestros de idiomas de educación básica, media y posiblemente media-superior, por un lado, y un manejo de las cuatro habilidades lingüísticas (*listening, reading, writing and speaking*), por el otro. Estas habilidades muchos de los alumnos no las logran desarrollar a perfección, debido a la manera en que se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y las carencias en materia de la infraestructura.

3. Del discurso directivo a la práctica educativa: respuesta de los maestros y los alumnos y resultados organizacionales

La ideología organizacional es el núcleo simbólico de la organización, cuya función es delimitar los cursos “correctos” de pensamiento y acción que ayudarán en el cumplimiento oportuno de los objetivos de la organización (Brunsson, 2000).¹¹ Brunsson sugiere que para ser eficiente la ideología organizacional, además de ser conclusiva, consistente internamente y compleja, debe poseer una consistencia externa. Es decir, debe haber acuerdo entre los principios organizacionales y las ideas y creencias de sus integrantes. Este acuerdo va a jugar un papel clave en la consecución de los fines de la organización. Dicho esto, si queremos aprehender los resultados organizacionales de la EY, hemos de preguntarnos, ¿cómo son recepcionadas la ideología y las estrategias directivas de la EY, derivadas de la ideología, por sus integrantes y cómo, en consecuencia, se estructura la práctica educativa de la EY?

Por lo que atañe a los procesos de recepción, encontré los siguientes ejes de significación que marcan las pautas de pensar y actuar de los integrantes de la EY:

1. *Educación superior como profesionalización versus el carácter difuso de profesionalización en la EY.* Analizando el material recabado durante el trabajo de campo, pude constatar la existencia de un prácticamente total e incondicional acuerdo entre los directivos, maestros y alumnos de la EY respecto los propósitos profesionalizantes de la educación superior. Sin embargo, era el único acuerdo que

¹¹ Brunsson (2000) explica que el “método ideológico de la coordinación” consiste en influir en “la manera en que los miembros de la organización perciben, interpretan y evalúan acontecimientos en su entorno” (Brunsson, 2000: 9). En otras palabras, se trata de reducir la “variedad conceptual”, pensando en que “es más probable que la gente que comparte la misma ideología esté de acuerdo en cuanto a la naturaleza de una situación, y lo más probable tendrá las mismas ideas de cómo lidiar con ella” (Brunsson, 2000: 9; la traducción es mía).

presentaba un quórum. En particular, existía una clara falta de acuerdo entre los maestros y los alumnos respecto a la profesión para la cuál prepara la EY y, más específicamente, el perfil del profesional en IE. Las formas de caracterizar al profesional en IE eran múltiples y cada forma implicaba un conjunto de “destrezas con qué trabajar” distinto. Así, la EY era una organización que si bien pretendía ser profesionalizante, en un principio ya fallaba en definir con claridad sus objetivos operativos. ¿Cuáles eran las consecuencias de la ambigüedad que creaba el carácter difuso de los objetivos organizacionales?

Para responder a la pregunta problematicemos la relación entre las expectativas de los integrantes de la EY y los objetivos institucionales. La relación se resolvía de forma positiva para la mayoría de los maestros de la EY. Siendo especialistas en sus respectivas áreas, eran contratados para impartir materias específicas relacionadas con estas áreas. Más que formar a un profesional de forma íntegra, cada maestro “aportaba” un conjunto de conocimientos y destrezas a su formación. Para ello, en su trabajo cotidiano, se guiaba por los objetivos de la materia que impartía y no de la carrera como un todo. Asimismo, era apoyado por los directivos quienes definían las características del material didáctico obligatorio e insistían en que este material, junto con cualquier material adicional que quisiera introducir el maestro, fuera presentado de forma amena y al máximo práctica. Así, los maestros podían definir el perfil del profesional en IE de formas diversas, lo cual no tenía una incidencia determinante en su quehacer docente, puesto que después de todo su campo de competencia en la EY se reducía a la impartición de una materia o un conjunto de materias individuales¹². Esta individualización del trabajo se reflejaba en el hecho de que los maestros difícilmente sabían cuáles eran los avances de sus colegas y casi no colaboraban entre sí. Si bien los maestros admitían que hacía falta trabajo coordinado, los intentos por organizarse, dirigidos por algunos maestros, no daban frutos esperados y el trabajo individual prevalecía sobre el trabajo conjunto.

En cuanto a los alumnos, la problemática cambia de dimensión y el carácter difuso de los objetivos de la LIE se convierte en el punto de confrontación central entre

¹² Cabe señalar que los maestros de la EY no realizan investigación, ni son incentivados institucionalmente para hacerlo. Su única obligación es impartir clases.

los directivos y los alumnos. La reducción de un perfil amplio, tal y como se describe en las presentaciones de la carrera, a uno que se acerca a la “docencia de idiomas extranjeros” y antes que nada, el inglés, acomodaba a pocos alumnos. De hecho, sólo una quinta parte de los estudiantes de tercer y cuarto año pensaba ejercer la profesión docente a la que en los hechos y de una manera limitada la EY los preparaba. Al ingresar a esta escuela, una proporción aún más pequeña de estudiantes –menos de una décima parte de ellos- pensaba en la docencia como su futuro campo de desempeño profesional. De esta manera, si bien los estudiantes estaban de acuerdo con el afán profesionalizante que anuncia la EY, sus expectativas no se cumplían pues se encontraban con objetivos difusos –prevaliente ambigüedad entre los objetivos en el discurso formal y los objetivos *de facto*- y un programa educativo enfocado a la docencia, mismo que no correspondía a los objetivos enunciados formalmente.

2. La responsabilidad de todos los integrantes de la IES implícita en la educación superior versus la falta de compromiso de los directivos para con los alumnos de la LIE.

En sus testimonios, los maestros declaraban que el trabajo a nivel superior implicaba una responsabilidad especial, pues preparaban a los jóvenes para su futuro trabajo: a través de la educación que proporcionaban, formaban a futuros profesionales. Para cumplir con esta labor, los maestros requerían de un ambiente especial y éste era proporcionado, según la mayoría de ellos, por las autoridades de la EY. La “libertad controlada” que experimentaban –una combinación peculiar entre los lineamientos rígidos (horarios, formato de exámenes, fechas de exámenes, material didáctico “sugerido”, etcétera) y posibilidad de “poner de su parte” –ser creativos en medio de las restricciones organizacionales- era experimentada como “libertad de cátedra”. Ésta fungía como el principal indicador del compromiso que tenían para con los maestros los directivos de la EY. Los maestros coincidían en que las decisiones relacionadas con el trabajo eran tomadas individualmente por cada maestro o bien de forma colectiva, e inclusive, por las autoridades, pero siempre considerando a los intereses y necesidades del personal docente. Así, a los maestros les fue otorgado su principal derecho –la libertad de cátedra-; lo reconocían y se esforzaban por ejercerlo con responsabilidad, pues estaban conscientes de que su principal obligación consistía proporcionar “una enseñanza verdadera”.

Ahora bien, los alumnos, al igual que los maestros, consideraban que ser estudiantes de educación superior era una responsabilidad especial, no obstante, alrededor de la mitad de ellos percibían que no estaban recibiendo educación que correspondiera a este nivel. Así, tenían un derecho fundamental a una educación de calidad y una obligación de aprender para convertirse en verdaderos profesionales. Casi la mitad, empero, percibía que este derecho les era negado, puesto que la enseñanza no tenía el nivel que calificarían como superior. Las razones principales del descontento eran el perfil *de facto* de la carrera, las carencias en materia de la infraestructura (biblioteca, laboratorios, equipo, etcétera) y la mala selección de los maestros. Para los alumnos, la razón más profunda de estas carencias eran los intereses de negocio que se ponían por encima de las necesidades de los estudiantes. Esta misma razón explicaba la incapacidad de la escuela de dar una educación lo suficientemente amplia y funcional como para cumplir con el perfil profesional anunciado.

3. *Adaptación organizacional versus resistencia organizacional.* Para los maestros la adaptación era la forma más coherente y natural de relacionarse con la EY, misma que había logrado crear, según la mayoría de los maestros, un ambiente profesional y de entendimiento mutuo. Si la escuela confiaba en el profesionalismo de sus maestros, los maestros –independientemente de si percibían carencias sustanciales en la infraestructura y algunas condiciones de trabajo- retribuían a la EY, comprometiéndose con el trabajo que realizaban.

En cuanto a los alumnos, no todos percibían el compromiso de los directivos para con ellos. Para los alumnos contentos con la EY, la estrategia principal era la adaptación, que se reflejaba en el respeto a las normas de la escuela, a sus formas de operar y en el cumplimiento con las obligaciones que tenían como estudiantes. A su vez, los alumnos descontentos recurrían a dos estrategias. Adaptarse era una forma de avanzar un poco en medio de la confusión e incertidumbre respecto a su futuro profesional. Si el objetivo central de los alumnos era convertirse en profesionales en IE, el aprendizaje que permitía la EY era *una de las formas* de acercarse al ideal de profesionalización. Es cierto que este aprendizaje no era suficiente y tenía que ser complementado con actividades fuera de la escuela (asistir a cursos de idiomas, tomar

clases particulares, practicar los idiomas en el trabajo o con extranjeros en las calles de Mérida, etcétera).

Por otra parte, estaba un conjunto de alumnos quienes no se mostraban dispuestos a adaptarse a los lineamientos y formas de ser de una organización que proporcionaba un aprendizaje que consideraban deficiente. Sus decisiones de permanecer en la EY obedecían al deseo de tener un título, mas no a la posibilidad de convertirse en profesionales. En este contexto, falta de condiciones adecuadas para el aprendizaje significativo, los alumnos se resistían, desafiando el orden institucional. Se convertían en estudiantes conflictivos o bien en estudiantes “invisibles”. Por lo general, del conflicto pasaban a la invisibilidad: primero expresaban su descontento y al ser desatendidos se distanciaban del quehacer cotidiano de la EY. Estaban presentes sin aportar “nada”, según lo expresaban los propios alumnos, a su propio aprendizaje ni al proceso de enseñanza-aprendizaje global de la EY. Su quehacer en la EY se definía por lo que no hacían: no participaban, no iban a clases, no mostraban interés, no aprendían.

Dicho lo anterior, podemos percibir que la estructura del conocimiento de la EY se erigía alrededor del ideal de una educación profesionalizante y las acciones de los directivos, maestros y alumnos que si bien estaban encaminadas a alcanzar este ideal, no llevaban a la meta esperada. Aun así aseguraban la obtención por parte del alumno del título profesional. Para lograr que un mayor número de alumnos obtuviera el título, los directivos habían creado las estrategias de la retención de los alumnos, tanto por medio del discurso de excelencia y promesas de un buen trabajo en el futuro, como a través de los procedimientos organizacionales que facilitaban el acceso al título: los estudiantes retenidos debían “pasarla bien” en la EY. Las clases eran “amenas y prácticas” y con ello *aparentaban* proporcionar lo necesario para que los alumnos adquirieran las “destrezas con qué trabajar”. Los trabajos de recepción, cuya elaboración constituía un requisito para poder titularse, tenían un carácter monográfico y no implicaban un proceso de investigación, una concienzuda revisión bibliográfica ni elaboración y aplicación de un proyecto práctico relacionado con el objeto de la carrera.

La mayoría de los maestros, seguros del compromiso que tenía con ellos la EY, contribuían a que las estrategias de los directivos se llevaran a cabo. La lealtad con la

institución era importante en la reproducción de la estructura de conocimiento de la EY. A su vez, los estudiantes contribuían a la reproducción de la estructura de conocimiento de la EY en la medida que se adaptaban a sus formas de funcionar. La necesidad de prepararse para el trabajo y tener un título de licenciatura en un contexto donde el acceso a las IES públicas es restringido a pocos estudiantes y donde hay poca oferta de carreras relacionadas con idiomas que pudieran constituir una alternativa a la EY, hacía que algunos estudiantes se esforzaran por obtener un poco de conocimiento y habilidades que les sirvieran para trabajar. Otros estudiantes permanecían en la EY sólo para obtener el título.

Resumiendo, tenemos una estructura de conocimiento *sui generis*. Sus objetivos *de facto*, mismos que deberían guiar a sus integrantes hacia la profesionalización, tienen un carácter difuso y generan conglomerados de acciones relacionadas con profesionalización pero a la vez demasiado dispersas para que ésta se dé. Esto ocurre en un contexto en el que la infraestructura de la EY, misma que debería facilitar el cumplimiento de los objetivos, es incompleta (faltaba ampliar la biblioteca, no había laboratorios, etcétera); la organización del proceso enseñanza-aprendizaje poco eficiente (grupos grandes, módulos cortos, etcétera). De aquí que es común que la profesionalización *de facto* es buscada por los estudiantes fuera de la EY, mientras que lo que corona el título de licenciatura son los cuatro años de su permanencia en la EY, el cumplimiento de sus lineamientos y la adquisición de *cierto* conocimiento y de *algunas* destrezas, con las que difícilmente podrán trabajar.

De esta suerte, podemos concluir postulando que el proyecto educativo de la EY, en un inicio ambicioso e innovador, es difícilmente viable. Paradójicamente es el afán de los directivos de ser fieles a los pilares fundacionales del proyecto tal y como fueron definidos y operacionalizados desde el principio en el programa educativo, sin admitir revisiones sustanciales del mismo, el que se convierte en el obstáculo para su desarrollo. El problema que plantea el caso estudiado es la necesidad de encontrar un balance entre cuatro factores: 1) “ideología organizacional” original, que da un sello único a todo proyecto educativo, 2) las necesidades reales de los beneficiarios del proyecto, 3) las características *de facto* que el proyecto adquiere como resultado de su puesta en práctica por parte de los maestros y los estudiantes y 4) las demandas del

mercado laboral en el que se insertarán los egresados de la IES. Al no articular los cuatro factores, la vinculación entre el servicio educativo y el trabajo se torna inoperante en la medida que la profesionalización de los alumnos es deficiente, antes que nada por ser *difusa*. En breve, pensado en proporcionar competencias laborales, el proyecto de la LIE no logra cumplir con los postulados más básicos del enfoque de las competencias, referidos al inicio de esta ponencia.

5. La EY: una organización educativa *aparente*

Retomando los resultados de este trabajo, podemos abundar en la caracterización del tipo de los negocios educativos que han elegido estrategias organizacionales a modo de la EY. Apoyándome en la propuesta de Etkin, considero adecuado referirlos como organizaciones *aparentes*. A continuación aclaro esta idea:

Los datos presentados en este trabajo nos permiten afirmar que el discurso directivo es un constructo estratégico, cuyo fin primordial es la persuasión de los integrantes y los potenciales beneficiarios de la EY a través de la creación de una imagen favorable de la escuela. Como bien señala Etkin, “La estrategia discursiva se instala según la idea de: ‘digamos lo que corresponde, hagamos nuestra conveniencia’. En el mundo de negocios, muchos quieren cobrar por lo que ellos mismos dicen que valen” (2005: 352). Entonces, más que promover una organización con un perfil educativo real, construye una imagen atractiva para todos los grupos de receptores, con ayuda de la cual la EY trata de “manejar en el plano de comunicación lo que se niega en los hechos” (Etkin, 2005: 351).

Como resultado, tenemos una construcción ilusoria de un servicio educativo aparente, en la medida que el servicio real es más limitado y de menor calidad de lo que pretende el discurso de apariencias. Dicho esto, en la interpretación de este discurso nos debe “preocupa[r] el ‘como sí’, en tanto descripción que habla de una realidad anunciada y difundida, pero inexistente en los hechos” (Etkin, 2005: 356). Siguiendo a Etkin, podemos afirmar que estamos frente a “las apariencias de un mensaje o imagen comunicada [...] como recurso que desvía la atención de los problemas sustantivos. Ocurre con la simulación planeada o los intentos de persuasión no declarados. La dualidad en estos casos es una forma de hipocresía. Hay una intención de obtener

ventajas al no decir la verdad. Al menos, no hay un aviso sobre los peligros del ocultamiento para terceros desprevenidos” (Etkin, 2005: 356).

Concluimos, pues, que la ideología organizacional de la EY constituye una restricción organizacional poderosa que tiene una doble cara, misma que no todos los integrantes de organización logran discernir. Los maestros, en su mayoría, se apegan a la ideología organizacional; para ellos, la apariencia que crea el discurso sirve como una invitación a demostrar su profesionalismo en el campo ambicioso del trabajo docente a nivel superior, con alumnos que no son tan fáciles de manejar. El “como sí” del discurso es aceptado por los maestros *como si fuera* una exposición de lineamientos *de facto* de la EY y en esta condición se presta a diferentes interpretaciones. Éstas ofrecen una raigambre de variaciones sobre el mismo tema alrededor el cual va girando el discurso oficial: un servicio educativo excelente, cuya calidad no es cuestionada y gracias al cual se forman profesionales “altamente calificados”. En consecuencia, los maestros, a través de sus propios discursos y las acciones que son coherentes con los mismos, van tejiendo y reproduciendo la organización aparente basada en ambigüedad. Como resultado, podemos hablar de cierta complicidad entre los maestros y los directivos, quienes hablan “el mismo idioma” en la medida que sus interpretaciones se encuentran sintonizadas en el plano comunicacional.

Los alumnos, quienes tienen un interés pragmático bien definido en la EY, en la medida que ven el servicio educativo que reciben como un medio para mejorar sus opciones laborales y superarse, son menos fáciles de engañar. Aún así, a menudo su primer encuentro con la EY se da a través del discurso directivo. Construido para persuadir, el discurso los atrapa, haciendo que opten por la EY como una oportunidad “única” que no pueden dejar pasar. Esta oportunidad “única” es una construcción discursiva, que desde el plano comunicacional presenta a la EY como una escuela ideal. La experiencia real pone de manifiesto la discrepancia entre el servicio anunciado y el servicio real y hace que muchos alumnos reajusten sus interpretaciones y denuncian lo aparente del discurso oficial. Como resultado y a diferencia de los maestros, el discurso de estos alumnos es más que una variación sobre un tema

común. Es una representación connotada de cierta tristeza y decepción, en la que relatan los hechos de la vida académica real.

Los alumnos, entonces, son los únicos actores organizacionales que logran quitar el velo de las apariencias. Al hacerlo, empero, no logran cambiar la realidad organizacional. En el contexto en que las opciones de cursar una licenciatura son reducidas y la inversión en la carrera por la que optaron ha sido un gasto fuerte, los alumnos prefieren “aguantarlo todo” sólo para poder terminar su carrera y obtener el título. Curiosamente es de esta manera que contribuyen al mantenimiento y reproducción de la EY como una organización aparente. En estas circunstancias, al no perseguir una lucha activa por el derecho de una educación de calidad, los alumnos se someten bajo el yugo de la organización aparente. Son la resistencia pasiva (a través de la resignación, evitación y distanciamiento), la adaptación a lo que ofrece la escuela en los hechos, la búsqueda de la profesionalización fuera de la escuela (a través de la asistencia a tutorías y cursos en otras escuelas, etcétera), las estrategias que alejan a los alumnos de la posibilidad de construir una realidad organizacional *diferente*. Eventualmente, el servicio promovido a través del discurso de apariencias triunfa sobre la educación de excelencia y una profesionalización *difusa* gana a la profesionalización de verdad. El resultado último es la reproducción de la desigualdad social, pues para muchos de los egresados de la EY, conscientes de las deficiencias de la educación recibida, su futuro laboral sigue siendo tan incierto como lo era antes de entrar a estudiar la carrera.

Bibliografía

Aboites, Hugo (2004). “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. Obtenido el 2 de marzo de 2006, de <http://www.memoria.com.mx/187/aboites.htm>

Batteau, Allen W. (2001). “Negations and Ambiguities in the Cultures of Organization”, en *American Anthropologist*, núm. 102, vol. 4. Pp. 726-740.

Brunner, José Joaquín (coord.) (1995). *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.

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

Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/ UAM-A.

Etkin, Jorge (2005). *Gestión de la complejidad en las organizaciones. La estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Granica.

Fresán, Magdalena y Taborga Torrico, Huáscar (2000). *Tipología de las instituciones de educación superior*. México: ANUIES. Obtenido el 22 de febrero de 2006, de <http://www.anuies.mx/>

Grediaga Kuri, Rocío, Padilla González, Laura y Huerta, Mireya (n.d.). *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*. Bárcenas: Colección Documentos ANUIES. Obtenido el 22 de febrero de 2006, de <http://www.anuies.mx/>

Monzó Arévalo, Rosa (2006). *Concepto de competencia en la evaluación educativa*. México: Publicaciones Cruz O., S.A.

Mumby, Dennis K. y Clair, Robin P. (1997). "Organizational discourse", en Van Dijk, Teun A. (ed.), *Discourse as structure and process. Discourse studies vol. 2 – A Multidisciplinary introduction*. London: Sage.

Mungaray Lagarda, Alejandro (2001). "La educación superior y el mercado de trabajo profesional", en *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 3, núm. 1. Obtenido el 10 de diciembre de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-mungaray.html>

Reygadas, Luis (2006). "¿Cómo se distribuye el desempleo? Los desafíos de la desigualdad de trabajo", en Páramo, Teresa, *Nuevas realidades y dilemas teóricos en la sociología del trabajo*. México: UAM-I y Plaza y Valdés Editores.

Ribeiro Durham, Eunice (1996). "Los estudios comparativos de la educación superior en América Latina", en Kent, Rollin (comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. México: FLACSO.

Torres Mejía, David (coord.) (2003). *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).