

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**ESCUELA DE POSGRADO**



Masificación educativa y diversificación institucional.  
Discursos y diseños organizacionales en universidades privadas de bajo costo  
en el Perú.

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN  
SOCIOLOGÍA**

**AUTORA**

Carmela Chávez Irigoyen

**ASESOR**

Carlos Martín Benavides Abanto

Junio, 2021

*A mi Mama Marina, quien siempre quiso ir a la universidad y no pudo.*

*A mi Mama Aída, quien me cultivó en el arte de escribir.*

*A Magdalena, hija de mi corazón, deseando que lo pueda todo.*



## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo de muchas personas que en diferentes momentos me impulsaron con ideas, recursos, oportunidades y sobre todo, mucho apoyo moral. Comenzar agradeciendo a Julio y Marina, mis padres, quiénes siempre creyeron en mí y me inspiraron y apoyaron en mi vocación académica. El mejor ejemplo de personas, pareja e intelectuales comprometidos por su país. Gracias a ellos, soy la persona que he soy, todo mi amor y agradecimiento por tanto.

Reconocer en primer lugar a la Pontificia Universidad Católica, institución que viene desarrollando esfuerzos por diseñar mecanismos de financiación para que personas que trabajamos y criamos podamos seguir estudiando. Sin el préstamo a docentes para cursar posgrados, las posibilidades de postular a proyectos y fondos para la investigación y el facilitar el acceso a becas de pasantía doctoral no hubiera podido seguir el programa de doctorado. También al Departamento de Ciencias Sociales que me permitió tener un espacio de trabajo, la pecera de para tesis (¡gracias Alex Diez!) y con un plana de colegas, docentes e investigadores dispuestos a compartir información nada de esto hubiera sido posible. A José Rodríguez por la formación del Grupo Educación y Sociedad quien palanqueó fondos para una publicación preliminar. Agradecer a Narda Henríquez, coordinadora del doctorado en mis años de estudiante, y a mi querido maestro Gonzalo por su hinchada permanente en las reuniones de seminario de tesis. Gonzalo, tú hubieras sido jurado de esta tesis, cariños hasta donde estés. También al Dr. Salomón Lerner y al Dr. Marcial Rubio quiénes en su calidad de ex rector y rector me escribieron cartas de presentación como investigadora PUCP para que universidades que no me conocían me abrieran sus puertas en medio de la difícil coyuntura del debate sobre la ley universitaria. Agradecer también a los que en diferentes momentos me ayudaron para el avance de la investigación, Renato Constantino por colaborar en la presentación del proyecto 0034 de la Dirección General de Investigación de la PUCP sin cuyos fondos no hubiera sido posible hacer parte del trabajo de campo. A Jorge Tuanama por ayudarme con tareas en campo y conseguir un pull de transcriptoras de primer nivel, a Esteban Penelas,

Santiago Torres y Alejandro Hernández por procesar data cuantitativa en diferentes momentos. Y por supuesto, a Ana Leonor Lamas, Leo, amiga, confidente, compañera de discusiones y gran apoyo académico para este proyecto. Mencionar de manera especial a las autoridades, gestores, docentes y estudiantes de las universidades estudiadas, por su apertura y honestidad al momento de realizar el trabajo de campo y permitirme conocer sus instituciones, y mediante ellas, al fenómeno universitario en mi país.

A las amigas y hermanas de la vida, sin cuyo apoyo emocional permanente en las cuitas cotidianas no se puede tener serenidad ni organización para una travesía como esta. En especial mencionar a Stephanie Rousseau, porque además de quererme, siempre me dice que debo dedicarme a esto. A Naomi, Carla, Paola, Ximena, Fabiola, Mariana, Renata, Erika, Sofía, Pascale y tantas otras con quien compartimos estas ganas de seguir aprendiendo entre nosotras. A la Sra. Basilia Domínguez, por su apoyo incondicional en el cuidado de la casa y Magdalena, sin cuyos mimos y dedicación todos estos años hubiera sido imposible tratar de conciliar trabajo, crianza y trabajo intelectual.

A Andrés Bernasconi y los colegas y profesores vinculados a las Tertulias en Educación Superior impulsadas por la Universidad Católica de Chile, por recibirme como una más en la academia chilena y empujarme siempre a terminar... "tu tesis Carmela". A mis jurados por estar acá hoy y darse el trabajo de leer y opinar y valorar el producto de los últimos 7 años de mi vida. A la red amplia de colegas investigadores, quiénes siempre ayudaron a conseguir información, *papers* y libros en el Perú y el extranjero. Todo trabajo de investigación es también el resultado de la buena onda de muchas personas.

Caso aparte es mi agradecimiento a Martín Benavides, asesor de esta tesis y mentor en mi formación en la sociología de la educación. Gracias por su entusiasmo, lucidez y generosidad a lo largo de este proceso y estar ahí para mí aún en medio de aguas agitadas. Y conste que lo han sido. Casi todo lo que aprendí, lo hice pensando en qué me diría si hacía tal o cual cosa. Sin su compromiso con el proyecto desde el inicio no lo hubiera logrado. Y finalmente, agradecer a mi pequeña Magdalena, motor de mi vida, por su comprensión y

paciencia infinita con una mamá que siempre anda escribiendo ese libro por acabar. Lo acabé mi niña hermosa, ahora sí podemos jugar hasta tarde.



## RESUMEN

Esta investigación aborda el fenómeno de la universidad privada de bajo costo (UPBC) en el Perú, analizando los discursos institucionales de dos estudios de casos, así como las narrativas educativas de sus estudiantes. Se plantean dos preguntas de investigación, la primera de naturaleza descriptiva que busca saber cómo son sus actores educativos y desde qué paradigmas construyen sus discursos institucionales. Y la segunda, de carácter interpretativa que busca comprender el impacto de estos discursos en la construcción de nuevas estructuras organizacionales. Se tiene a su vez la hipótesis de trabajo que las UPBC han creado un nuevo discurso educativo credencialista de la educación para los nuevos sectores sociales que acuden a él, vinculándolo con las expectativas de movilidad social de sectores económicamente emergentes y con nuevos capitales educativos respecto de sus antecedentes generacionales familiares. Para ello se establecen perfiles de universidades por niveles de institucionalización, costos y régimen, eligiéndose dos casos en los que se aplicaron entrevistas a autoridades, gestores, docentes y estudiantes. Asimismo, se realizó un análisis de información secundaria para conocer las características tanto de las instituciones como de sus estudiantes. Esta evidencia fue analizada desde un enfoque institucional analizando cómo se construyen la legitimidad de estas narraciones, sus puntos de referencia en la construcción de su identidad organizacional así como su conexión con las expectativas y narrativas de los propios estudiantes, encontrándose que si bien ambas vertientes tienen puntos de encuentro vinculados a la preocupación por la movilidad social que brinda la educación superior, existen otras dimensiones como la vocacional que el discurso oficial no necesariamente acoge.

Sociología de la educación – Sociología institucional - Educación superior –  
Universidades – Universidad Privada – Universidad Privada de Bajo Costo



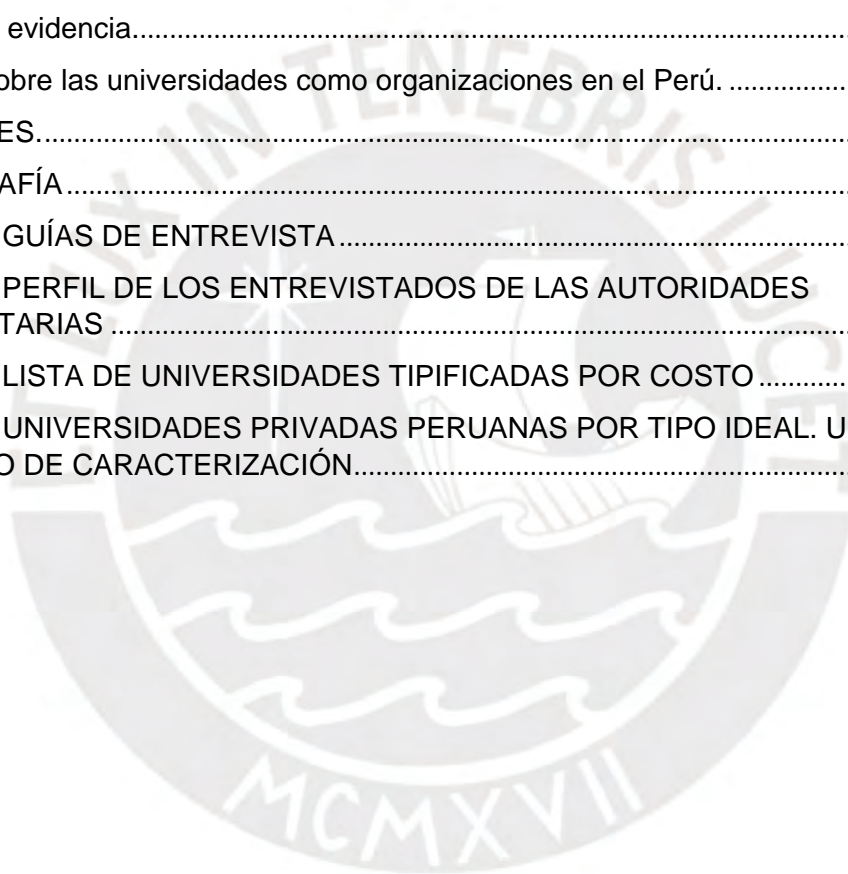
## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN.....	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS .....	10
ACRÓNIMOS .....	13
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO 1: SOBRE LOS ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	23
1. TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.....	23
2.LA IDEA DE UN MERCADO EDUCATIVO.....	31
3. LA NUEVA GERENCIA UNIVERSITARIA.....	38
4.LA TECNIFICACIÓN PEDAGÓGICA. ....	43
5.EL SENTIDO ASPIRACIONAL EN LA EDUCACIÓN .....	49
CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO. ANALIZANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE TERRENO .....	53
1.EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	55
2.LA ESTRATEGIA .....	62
3.EL TRABAJO DE CAMPO.....	67
3.1.Caso nro. 1: La Universidad Privada de Ingeniería (UPI).....	68
3.2.Caso nro. 2: La Universidad Católica Popular (UCP) .....	71
3.3.Otras fuentes de información utilizadas en el estudio. ....	73
CAPÍTULO 3: MARCO ANALÍTICO. EL ENFOQUE NEO INTITUCIONAL Y LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN .....	76
1.INSTITUCIONES SOCIALES Y ORGANIZACIONES. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL .....	79
2.LAS UNIVERSIDADES COMO ORGANIZACIONES. ....	85
3.LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO INSTITUCIÓN SOCIAL.....	93
CAPÍTULO 4: EL PROCESO PERUANO. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y DEBATE NACIONAL .....	98
1.ANTECEDENTES.....	98
2.LIBERALIZACIÓN EDUCATIVA Y MASIFICACIÓN. ....	101
3.LA PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD Y EL SURGIMIENTO DE LA NUEVA REGULACIÓN. ....	107
4.LA RESISTENCIA AL NUEVO MARCO REGULATORIO. ....	112

CAPÍTULO 5: ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ. EL FENÓMENO DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE BAJO COSTO.....	120
1. ANTECEDENTES: LOS ESTUDIOS SOBRE EL SISTEMA UNIVERSITARIO, SUS RETORNOS Y DESIGUALDADES. ....	121
2.1. La calidad educativa y el capital humano. ....	121
2.2. La preocupación por la segregación e inclusión social. ....	125
2. UNIVERSIDADES Y ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS.....	134
2.1. Las universidades de alto costo. ....	135
2.2. La universidad de medio costo. ....	137
2.3. La universidad privada de bajo costo. ....	138
3. LA DIVERSIDAD: ORIENTACIONES Y DISCURSOS INSTITUCIONALES. ....	140
1. ESTUDIOS PREVIOS .....	148
2. PERFILES SOCIOEDUCATIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS HOGARES DE LOS ESTUDIANTES DE LAS UPBC .....	154
2.1. Perfil familiar.....	155
2.2. Trayectoria educativa.....	159
2.3. Recursos y capitales para el aprendizaje.....	166
2.4. Vinculación con el mundo laboral. ....	171
3. SÍNTESIS.....	175
CAPÍTULO 7: LOS DISCURSOS INSTITUCIONALES EN LAS UPBC. DOS ESTUDIOS DE CASO.....	178
1. LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE INGENIERÍA.....	179
1.1. El entorno institucional.....	179
1.2. La identidad organizacional. ....	181
1.3. El modelo educativo: calidad y technos.....	186
1.4. La cuestión docente.....	195
1.5. La percepción sobre los estudiantes .....	205
2. LA UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR.....	212
2.1. El entorno institucional.....	212
2.2. La identidad organizacional.....	216
2.3. El modelo educativo: la formación moral y el plan de estudios.....	221
2.4. La cuestión docente .....	230
2.5. La percepción sobre los estudiantes .....	235
CAPÍTULO 8: LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES DE DOS UPBC.....	243
1. ANTECEDENTES FAMILIARES Y ORÍGENES SOCIOECONÓMICOS.....	244
2. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS.....	252
3. EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.....	267



4. LA DIMENSIÓN VOCACIONAL.....	276
5.EXPECTATIVAS PARA EL FUTURO.....	284
CAPÍTULO 9: BALANCE DE INVESTIGACIÓN.....	289
1. SOBRE LA MASIFICACIÓN EDUCATIVA.....	292
2.SOBRE LA DIVERSIFICACIÓN ORGANIZACIONAL.....	296
2.1.El caso UPI.....	297
2.2.El caso UCP.....	302
2.3 Conclusiones sobre los casos estudiados.....	306
3.SOBRE LA TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL.....	311
3.1.Los estudios.....	311
3.2.La evidencia.....	313
3.3. Sobre las universidades como organizaciones en el Perú.....	318
3 FINALES.....	320
BIBLIOGRAFÍA.....	323
ANEXO 1: GUÍAS DE ENTREVISTA.....	347
ANEXO 2: PERFIL DE LOS ENTREVISTADOS DE LAS AUTORIDADES UNIVERSITARIAS.....	363
ANEXO 3: LISTA DE UNIVERSIDADES TIPIFICADAS POR COSTO.....	367
ANEXO 4: UNIVERSIDADES PRIVADAS PERUANAS POR TIPO IDEAL. UN EJERCICIO DE CARACTERIZACIÓN.....	371



## ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico 2.1. Criterios de selección de casos estudiados	63
Gráfico 2.2. Número de universidades privadas por costo, 2015	66
Gráfico 4.1 Crecimiento de universidades privadas (números totales)	103
Gráfico 4.2. Porcentaje de universidades privadas por régimen institucional, 2015	104
Gráfico 5.1. Resultados de la evaluación PISA en comprensión lectora y acceso a la educación superior universitaria en porcentajes	122
Gráfico 5.2. Probabilidad estimada de completar cada nivel educativo según grado educativo del padre	126
Gráfico 5.3. Universidades según NSE promedio y desviación estándar	129
Gráfico 5.4 Porcentaje de jóvenes (16 a 20 años) que han ingresado a la universidad, según características seleccionadas, 2018	130
Gráfico 5.5. Probabilidad de ingreso a la educación superior universitaria, según características seleccionadas, 2018	131
Gráfico 5.6. Porcentaje de oferta y matrícula de universidades privadas según costo, 2015	139
Gráfico 5.7. Porcentaje de oferta y matrícula de universidades privadas según modelo institucional, 2015	144
Gráfico 5.8. Evolución de la oferta universitaria por modelo institucional, según modelo institucional, 2015	145
Gráfico 5.9. Evolución de la oferta universitaria por modelo institucional, según calidad, 2015	146
Gráfico 6.1. Porcentaje de madres y padres de estudiantes de universidades privadas por nivel de instrucción alcanzado, según costo de la universidad de procedencia, 2010	155
Gráfico 6.2. Porcentaje de padres de estudiantes de universidades privadas por ocupación, según costo de la universidad de procedencia, 2010	156
Gráfico 6.3. Porcentaje de madres de estudiantes de universidades privadas por ocupación, según costo de la universidad de	

procedencia, 2010	156
Gráfico 6.4. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por Rango de ingresos familiares, según costo de la universidad de procedencia, 2010	157
Gráfico 6.5. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por número de personas con las que conviven, según costo de la universidad de procedencia, 2010	158
Gráfico 6.6. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por tipo de escuela de procedencia, según costo de la universidad de procedencia, 2010	159
Gráfico 6.7. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por grupo de edad por universidad, según costo de universidad de procedencia, 2010	162
Gráfico 6.8. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por edad de ingreso a la universidad, según costo de universidad de procedencia, 2010	162
Gráfico 6.9. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por modalidad de preparación, según costo de universidad de procedencia, 2010	163
Gráfico 6.10. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por motivo de elección, según costo de universidad de procedencia, 2010	164
Gráfico 6.11. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por interrupción de estudios por ciclo académico, según costo de la universidad de procedencia, 2010	166
Gráfico 6.12. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por fuente de financiamiento, según costo de la universidad de procedencia, 2010	167
Gráfico 6.13. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por servicios básicos de vivienda donde reside, según costo de la universidad de procedencia, 2010	168
Gráfico 6.14. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas que señalan acceder a información pertinente en la biblioteca, según costo de universidad de procedencia, 2010	169

Gráfico 6.15. Porcentaje de estudiantes de universidades Privadas por aprendizaje de un segundo idioma, según costo de universidad de procedencia, 2010	169
Gráfico 6.16. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas según a través de quién consiguió las prácticas, según costo de universidad de procedencia, 2010	171
Gráfico 6.17. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por rango de ingreso, según costo de universidad de procedencia, 2010	173
Nube nro 1: Las palabras de los estudiantes	283
Tabla 2.1. Total de entrevistas aplicadas	60
Tabla 2.2. Entrevistas en la Universidad Privada de Ingeniería	70
Tabla 2.3. Entrevistas en la Universidad Católica Popular	73
Tabla nro. 6.1. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas que estudian en Lima o Callao por lugar de culminación de educación secundaria, según costo de la universidad de origen	160
Tabla nro. 6.2. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por edad de término de la educación secundaria, según costo de la universidad de procedencia, 2010	161
Tabla nro. 6.3. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por tiempo que toma el ingresar a la universidad, según costo de universidad de procedencia, 2010	163
Tabla nro. 6.4. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por motivo de elección de carrera, según costo de universidad de procedencia, 2010	165
Tabla nro. 6.5. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por horas dedicadas al aprendizaje dentro y fuera de clase, según costo de universidad de procedencia, 2010	165
Tabla nro. 6.6. Calificación de estudiantes de universidades privadas por servicios e infraestructura que brinda la universidad, según costo de universidad de procedencia, 2010	170
Tabla nro. 6.7. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas que trabajan, según costo de universidad de procedencia, 2010	172
Tabla nro. 6.8. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por categoría laboral, según costo de universidad de procedencia, 2010	173

## ACRÓNIMOS

ANR: Asociación Nacional de Rectores

ANUP: Asociación Nacional de Universidades Públicas

ASUP: Asociación de Universidades del Perú

CNE: Consejo Nacional de Educación

CONAFU: Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades

CONCYTEC: Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica

COPARE: Consejo Participativo Regional de Educación

DINA: Directorio Nacional de Investigadores e Innovadores

DL: Decreto Legislativo

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

ENAHU: Encuesta Nacional de Hogares

ESU: Educación Superior Universitaria

FIPES: Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior

FIUP: Federación Internacional de Universidades Católicas

FMI: Fondo Monetario Internacional

IEA: International Association for Educational Achievement (Asociación internacional para el Logro Educativo)

IESALC: Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe

INEI: Instituto Nacional de Estadística e Información

INDECOPI: Instituto de Defensa de la Competencia y la Propiedad Intelectual

IPEBA: Instituto Peruano para la Acreditación y Evaluación

IS: Instituciones sociales

MBC: Modelo Basado en Competencias

MBA: Master en Business Administration (Maestría en Administración de empresas)

MEF: Ministerio de Economía y Finanzas

MINEDU: Ministerio de Educación

NPM: New Public Management (Nueva Gestión Pública)



OECD: Organización para la Cooperación para el Desarrollo Económico

ODUCAL: Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe

OMC: Organización Mundial del Comercio

PAC: Política de Aseguramiento de la Calidad

PEN: Proyecto Educativo Nacional

PBI: Producto Bruto Interno

PISA: Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para el Logro Educativo)

REGINA: Registro de Investigadores en Ciencia y Tecnología

RENACYT: Registro Nacional de Ciencia, Tecnología y de Innovación Tecnológica

RMV - Remuneración Mínima Vital

SAC: Sociedad Anónima Cerrada

SECIGRA – Servicio Civil de Graduados (de la carrera de derecho)

SINEACE - Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

SINACYT: Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica

SUNEDU: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

UCP: Universidad Católica Popular (nombre ficticio)

UPAC: Universidad Privada de Alto Costo

UPI: Universidad Privada de Ingeniería (nombre ficticio)

UPMC: Universidad Privada de Medio Costo

UPBC: Universidad Privada de Bajo Costo



## INTRODUCCIÓN

Cien años después de la reforma de Córdoba el escenario de la universidad latinoamericana ha cambiado muchísimo. Esto debido a dos fenómenos fundamentales. El primero, la rápida expansión de la educación básica durante la segunda mitad del S. XX, que elevó no sólo el volumen de la matrícula secundaria universalizándola y que vino acompañada de altos niveles de conclusión de educación secundaria. Esto generó una masa de estudiantes que estaba preparada para acceder a la educación superior, universitaria o no, en muchos de nuestros países. El segundo, la liberalización del mercado educativo como parte del dramático cambio que supuso el cambio del modelo y las medidas del llamado “ajuste estructural” en las principales economías latinoamericanas. Estas medidas que tuvieron como principales pilares aplicar medidas de disciplina presupuestaria, reducción del gasto público y la promoción de la participación del capital y la gestión privada en el ámbito de los servicios públicos.

Así, una de las características de los procesos socio económicos latinoamericanos en la última década de los noventa fue “el traspaso de activos, manejo, funciones o responsabilidades que antes pertenecían o eran llevadas a cabo por el Estado a actores privados”, con su consecuente apertura al capital privado (Coomans y Nallo de Wolf, 2005: 241) y de reducción de aranceles, impuestos de consumo, pero también de gasto social general. Esto no hubiera sido posible sin la privatización de las empresas y servicios públicos que significó la reducción del papel promotor económico de parte del estado (Mattei y Nader 2013: 91 – 93). Así, el escenario en el cual operaban las universidades, con una estructura tradicional de tener cuerpos académicos y cuerpos administrativos separados, de entenderse a la universidad pública como piedra angular en la formación de las élites nacionales y a la privada con un rol subsidiario; se transformó para siempre por la llegada de nuevos actores a lo que hoy llamamos “mercado educativo”. Aunque años después -y a la luz de la emergencia de mercados que luego terminaron siendo cerrados a la competencia (Coomans y Nallo de Wolf, 2005: 241) o que desarrollaron servicios de muy mala calidad- se impulsaron medidas de regulación, estas

nuevas emergencias vinculadas al poder del mercado, la reducción del estado y el surgimiento de un nuevo estudiante producto de la movilidad sociocultural de la expansión educativa del siglo XX llegaron para quedarse.

Este proceso ha venido acompañado también por lo que los investigadores del campo de la educación superior han llamado el proceso de masificación, fenómeno que da cuenta del aumento de la demanda de educación postsecundaria (expresada en aumento de la matrícula) (Altbach, Reisberg y De Wit, 2017: 10). Y que en países como el Perú ha tenido como contraparte el aumento de la oferta institucional en un entorno marcado por el repliegue del estado en su rol garantista y planificador.

En ese sentido, si algo caracteriza al universo de la educación superior universitaria contemporánea es su alto grado de heterogeneidad, variable que se ha profundizado en el entorno de cambio económico y masificación educativa de la región (Bernasconi, 2008<sup>a</sup>: 27-28), en donde universidades tradicionales conviven con universidades “modernas” que han implementado nuevas estructuras de autoridad y liderazgo, gobierno financiero y planificación estratégica (Shattock 2013: 219-220).

Asimismo, la literatura señala que no sólo estaríamos frente a nuevas universidades –no sólo por tratarse de universidades de reciente creación sino también porque las antiguas se habrían transformado- sino además frente a la incorporación de estudiantes con perfiles socioeconómicos y educativos distintos a sus predecesores. Los llamados estudiantes de primera generación – *First Generation College Students* (FGS) por sus siglas en inglés- comienzan a ser estudiados como los nuevos actores del sector universitario, llamando la atención en los estudios sobre pedagogías y aprendizajes universitarios (Schademan y Thompson 2016) así como en estudios sobre sociología de la juventud (Beattie 2018) (Longwell-Grice y otros 2016).

Como se verá, esta liberalización económica se vio alimentada por discursos que planteaban que la educación conformaba un aparato burocrático con

mucho poder y que generaba gastos excesivos al Estado<sup>1</sup>; discurso que se concretó en política cuando organizaciones financieras internacionales comenzaron a plantear una política de préstamos internacionales condicionados a lograr que la educación fuese tratada como cualquier otro servicio (Tomasevski 2005). En tal sentido, en el ámbito primario, se consagró de incentivos a la iniciativa privada<sup>2</sup> que tuvo repercusiones no sólo en los países receptores de ayuda internacional sino también en los países donantes: al menos 47 miembros de la Organización Mundial de Comercio liberalizaron algún ámbito de su educación y la ha dejado como un servicio más (Banco Mundial 1988).

Cabe mencionar que, en el caso peruano, este cambio dramático se dio en un entorno desregulado, con una universidad pública limitada para expandir el acceso a la ESU, en medio de una desprestigiada educación superior no universitaria, y bajo un marco económico que permitió y alentó la inversión privada con fines de lucro en la educación (Decreto Legislativo 882). Así, se crearon más de 50 universidades desde los años 90, sumando un total de 142 universidades hasta antes de la entrada en vigor de la ley universitaria, Ley 30220, y que acogen al 2020 a más de un millón de estudiantes.<sup>3</sup> Por otro lado se calcula que 3 de 4 estudiantes universitarios son de primera generación.

En este escenario surgen dos nuevos modelos de universidad marcados por su bajo nivel de selectividad, orientado básicamente a la formación profesional y con discursos institucionales vinculados al campo de la mercadotecnia y el mundo empresarial. La figura jurídica más importante de estas universidades es la de ser sociedades anónimas, pero no exclusivamente. Este proceso ha

---

<sup>1</sup> Se cuenta con información sobre el gasto en educación en el Perú desde 1994. De acuerdo a ella, si bien se ha aumentado el gasto en educación pública (de 2 millones a 10 millones), el gasto absoluto en educación privada ha crecido mucho más (de 4 millones a 20 millones). En este sentido, se puede presumir que una expansión de los servicios educativos únicamente con servicios públicos hubiese sido un gran costo para el Estado. Fuente: INEI (2014) Estadísticas oficiales. Mayores referencias: <http://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/expenditure-of-education-sector/>

<sup>2</sup>World Bank. Education in sub-saharian Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion 53. 1988.

<sup>3</sup> El proceso de evaluación de universidades llevado a cabo por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU llamado licenciamiento institucional puede conducir a un proceso de cese de funcionamiento, por lo que al cierre del ciclo de evaluación en el 2020 ha dado como resultado la denegatoria de licencia de 49 universidades a diciembre del 2020.

tenido como principal actor a la universidad privada de bajo costo (UPBC)<sup>4</sup>. Se trata de universidades creadas bajo el régimen societario (sociedades anónimas con fines de lucro), y tienen en común no contar con instancias tradicionales de gobierno universitario -como tener Asambleas o Consejos Universitarios- bajísimos niveles de institucionalización en línea de carrera docente, casi inexistente trabajo de investigación y con autorizaciones de funcionamiento provisional<sup>5</sup> desde hace casi diez años. Vale mencionar que esta situación es parte de un escenario latinoamericano siendo también comunes en otras latitudes<sup>6</sup>: en países como México ya se habla de “universidades patito”<sup>7</sup>, en Ecuador y Chile de “universidades garaje”<sup>8</sup>, entre otras denominaciones.

Esta investigación busca abrir la caja de esta nueva educación superior universitaria, mirando tanto a las nuevas universidades como a los nuevos universitarios a raíz de las transformaciones institucionales que se dieron en el marco de apertura del sector educativo a la inversión privada. Y que habría traído no sólo una progresiva privatización por defecto (Balarín 2015: 9) y una flexibilización de los estándares de regulación pública y gobernanza universitaria a nivel institucional. Sino también la emergencia de nuevos modelos institucionales impregnados de narrativas y discursos que los legitiman y que reproduce a su vez una mirada acerca de quiénes son esos estudiantes y cuáles son sus necesidades.

Para ello el capítulo 1 desarrolla un estado de la cuestión de los estudios sobre universidades, analizando la evolución del debate en los últimos 30 años, debido a los cambios en los contextos sociales, políticos y económicos en los cuáles se desenvuelven; poniendo énfasis en el proceso de constitución de un “mercados” educativo, en los cambios en los conceptos de gestión pública y

---

<sup>4</sup> Llamadas en la literatura nacional también universidades de segunda generación. Se consideran universidades de bajo costo en relación a sus pares privadas de primera generación.

<sup>5</sup> Esta categoría corresponde al viejo ordenamiento puesto por la Asociación nacional de rectores (ANR) en donde las universidades podían contar con autorizaciones definitivas o provisionales para su funcionamiento. La gran mayoría de UPBC nunca obtuvo una licencia definitiva a pesar de haber sobrepasado los límites de la evaluación (5 años).

<sup>6</sup> Solo para hablar de medio oriente revisar los casos de Jordania, Túnez, Sudán, Egipto o Arabia Saudí en Cantini 2017.

<sup>7</sup> Mayores referencias:

[http://www.profeco.gob.mx/revista/publicaciones/adelantos\\_03/univer\\_patito\\_jul\\_03.pdf](http://www.profeco.gob.mx/revista/publicaciones/adelantos_03/univer_patito_jul_03.pdf)

<sup>8</sup> Mayores referencias: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/972?print=pdf>

privada así como una mayor exigencia en la rendición de cuentas; que “han generado nuevas tensiones relativas al concepto, a la estructura y a las funciones organizacionales de las universidades” (Fernández Darraz y Bernasconi 2012: 87). Esto habría llevado a la transformación de la organización universitaria, sus normas y valores, así como sus actividades y rutinas que vienen siendo estudiados desde diversas disciplinas y campos de intervención.

En el capítulo 2 presenta el diseño de investigación, aborda la relación entre instituciones y organizaciones desde el análisis de la variable del discurso institucional, proponiendo un ejercicio taxonómico identificando “las condiciones de operación efectiva o misión que las caracterizan (...) los modos efectivos de funcionamiento, los productos, servicios y los enfoques que se relacionan directamente con el desarrollo de su misión institucional” (Brint, 2006 en Muñoz y Blanco 2013: 184). Es decir, poner más el énfasis en cómo se construyen estas universidades por dentro y en diferentes niveles de funcionamiento. Para ello se desarrolla una estrategia metodológica que lleva a la elección de dos estudios de caso y el desarrollo de un enfoque comparativo. En particular, se busca identificar el discurso en este nuevo tipo de universidad, que además ya pasó por un cierto proceso de consolidación institucional, es decir, indagar en el cómo se construye discursivamente una narración de legitimación sobre la misma ESU que ellas mismas brindan. Para ello se indagó en dos universidades de bajo costo, la Universidad Privada de Ingeniería (UPI en adelante) y la Universidad Católica Popular (UCP en adelante), ambos nombres ficticios, que son en los dos casos universidades pertenecientes a grupos de interés (económico y eclesial respectivamente).

El capítulo 3 hace una aproximación teórica al campo de la sociología institucional, desarrollando los conceptos de institución social y organización, y poniendo sobre la mesa la compleja relación entre ambas en tanto crean valoraciones culturales, reglas de comportamiento y procesos de adaptación, que son diversos por definición. Y que encuentran en las narrativas institucionales un medio para la reproducción y legitimación de esos sentidos de acción. Así, se plantea que la educación superior constituye una institución



en tanto conjunto de normas no escritas, cuyo contenido sociocultural e intersubjetivo es a su vez decodificado en las universidades, organizaciones educativas por excelencia, que materializan esos mandatos en canales de acción y práctica sociales. Estos a su vez originan la formulación de procedimientos y arquitecturas que están íntimamente vinculados con los cambios económicos, normativos, políticos, etc. que suceden a nivel estatal y social.

Por su parte el capítulo 4 hace una revisión del proceso peruano, mapeando de grandes transformaciones y de apertura a nuevos actores, identificando generaciones de universidades y el estado actual del sistema universitario, los cambios en las políticas educativas del sector. Esto se ha vinculado a su vez a las propias configuraciones de la sociedad peruana, poniendo en evidencia esta alta demanda por la certificación educativa, así como el sentido de esta, en particular, en los sectores sociales emergentes.

En el caso del capítulo 5, se explora los estudios nacionales en torno a la problemática universitaria, resaltando dos paradigmas en su abordaje: el de la calidad y la segregación del sistema. Asimismo, se desarrolla una categorización sobre la base de dos variables (costos y discursos institucionales) identificando sus principales características e identificando 3 grupos de universidades definidas por su costo mensual (Alto, Medio y Bajo costo) y se exploran modelos ideales organizados sobre su identidad.

Por su parte, el capítulo 6 explora los cambios en las valoraciones de la propia idea de educación superior en los estudios sobre juventud y estudiantes universitarios en el país, desarrollando también un análisis de la data recogida por el INEI en el II Censo Universitario 2010 que permite conocer los perfiles de los estudiantes, sus familias, sus trayectorias familiares y su vinculación con el mundo laboral.

En el caso del capítulo 7, se presentan los extractos más importantes de las entrevistas aplicadas en campos en torno al fenómeno de los discursos institucionales de los dos casos seleccionados, poniendo en evidencia sus



visiones de su entorno institucional, la identidad organizacional, el modelo educativo implementado, la cuestión docente y la percepción que tienen autoridades y gestores educativos sobre los estudiantes. Esta sección ha sido reconstruída enteramente sobre la base de entrevistas realizadas a autoridades, gestores, docentes y personal de las oficinas de calidad educativa, buscando mostrar sus visiones sobre los temas planteados.

En términos similares, el capítulo 8 plantea un ejercicio en relación a los estudiantes entrevistados tanto en la UPI como en la UCP explorando sus orígenes socioeconómicos y familiares, sus trayectorias educativas, sus aspiraciones vocacionales, la valoración que tienen de la educación superior y sus expectativas a futuro. Al igual que la anterior, se ha hecho un esfuerzo por sistematizar y respetar las voces de los entrevistados, remarcando sus propias visiones sobre quiénes son, sus vivencias y expectativas sobre el futuro. Interesó en particular contrastar los elementos vocacionales existentes en sus motivaciones como estudiantes y las proyecciones que hacen sobre sus posibles derroteros laborales y profesionales.

Para culminar, el capítulo 9 plantea las principales conclusiones y hallazgos de cada sección, presentando además un balance de investigación que busca hacer un “empate” entre discursos institucionales de las organizaciones de educación superior y la propia experiencia subjetiva de la vida universitaria por estos jóvenes. Se busca así responder las preguntas centrales de esta investigación identificando la naturaleza de estas narrativas, así como su correspondencia con sus aspiraciones en términos de proyecto personal, laboral y profesional desde su condición de estudiante universitario. Asimismo, conocer su nivel de compromiso con los discursos motivacionales que tratan de involucrar al alumno con los proyectos educativos particulares en cada universidad.

Finalmente, cabe mencionar que esperamos que esta investigación aporte a la comunidad de investigadores en sociología de la educación aproximarse más al fenómeno peruano, generando interés por analizar los cambios profundos

que ha tenido la universidad y los retos que ésta aún afronta en un contexto de reforma universitaria. Asimismo, que pueda ser material útil para decisores y gestores educativos en su trabajo cotidiano por fortalecer el acercamiento a los estudiantes y sus problemáticas.



## CAPÍTULO 1: SOBRE LOS ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Esta sección busca hacer un repaso a los principales temas abordados por la literatura de los estudios de la educación superior, en particular, aquella que busca identificar las principales transformaciones del campo, tanto a nivel internacional como nacional. Así, se hará un repaso de los debates vinculados a las transformaciones socioeconómicas latinoamericanas y su impacto en la política educativa; el fenómeno de la privatización en la expansión de la cobertura educativa; los cambios en los modelos pedagógicos y finalmente, describir los cambios en la educación superior en el Perú y el debate académico que se suscitó en torno a él.

### 1. TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

Para entrados los años ochenta, las sociedades latinoamericanas pasaron por un proceso transcendental de transformación no sólo económica sino también social. Los estados enfrentaban fuertes problemas financieros teniendo altos niveles de inflación, baja productividad de las empresas públicas, altos niveles de devaluación de la moneda nacional, etc. En este contexto, se promovieron políticas liberalizadoras impulsadas por los diferentes órganos de Bretton Woods y el Consejo de Washington (Mattei, Ugo y Nader, 2013: 62) que empujaban a los países a adoptar políticas que redujeran el gasto estatal, incentivaran la inversión privada (especialmente en la dotación de servicios públicos, los más costosos), ejercer altos niveles de disciplina fiscal y se impulsara la liberalización de los mercados tradicionales y no tradicionales (como el de trabajo, educativo, seguridad, etc).<sup>9</sup>

En el caso de la educación, organizaciones internacionales comenzaron a plantear desde inicios de la década del 90 una política de préstamos internacionales condicionados a lograr que la educación fuese tratada como cualquier otro servicio (Tomasevski, 2005), consagrándose una política de costes bajos supuestamente, que llevarían a un mayor nivel de fiscalización

---

<sup>9</sup> Para ver cómo influyeron el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en el caso del derecho a la salud, ver Ewing (2012).

sobre los servicios públicos. Estas iniciativas fueron luego secundadas por los GATS (General Agreement on Trade in Services), acuerdos de libre comercio impulsados por la Organización Mundial de Comercio y el Proceso de Bolonia, en el caso de los sistemas superior europeos (World Bank, 1988). Esto llevó también a la construcción de marcos legales nacionales que permitían asegurar el retorno de las inversiones y la imposibilidad de que tales reformas fuesen cuestionadas por la vía política o jurídica.<sup>10</sup> Esto tuvo impactos diferentes en los países de América Latina y en sus sectores. Cabe mencionar que estas políticas estatales fueron a su vez acompañadas por agencias internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), quienes brindaron asistencia técnica para llevar a cabo estos Programas de Ajuste Estructural (PAE) que terminaron por transformar la forma en que los derechos económicos sociales y los servicios públicos eran atendidos desde el estado (Gómez Isa 2005: 14).

En el campo de la educación podemos nombrar por ejemplo la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza impulsada por Pinochet en Chile,<sup>11</sup> la receta de la desregulación (o mala regulación) en Perú (Távora 2006), las políticas de Sánchez de Losada en Bolivia (Mattei, Ugo 2013: 87), entre otros. Estas políticas no estuvieron únicamente destinadas a empresas públicas, sino que también apuntaron a casi todos los sistemas públicos presentes. En el caso peruano, como se verá más adelante, la Constitución de 1979 prohibía el fin de lucro de las instituciones educativas<sup>12</sup>, cuestión que cambió radicalmente durante el gobierno de Alberto Fujimori cuando se promulgó el Decreto Legislativo 882 (Ley de Promoción de la Inversión en Educación) bajo el

<sup>10</sup> Ejemplo claro de esto es el segundo párrafo del artículo 62 de nuestra Constitución. “La libertad de contratar garantiza que las partes pueden pactar válidamente según las normas vigentes al tiempo del contrato. Los términos contractuales no pueden ser modificados por leyes u otras disposiciones de cualquier clase. Los conflictos derivados de la relación contractual sólo se solucionan en la vía arbitral o en la judicial, según los mecanismos de protección previstos en el contrato o contemplados en la ley. Mediante contratos-ley, el Estado puede establecer garantías y otorgar seguridades. No pueden ser modificados legislativamente, sin perjuicio de la protección a que se refiere el párrafo precedente.”

<sup>11</sup> Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962) Publicada el 10 de marzo de 1990. Mayores referencias: <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza#:~:text=La%20presente%20Ley%20Org%C3%A1nica%20Constitucional,establecimientos%20educacionales%20de%20todo%20nivel>.

<sup>12</sup> Constitución Política del Perú de 1979 (derogada). Artículo 30. El Estado reconoce, ayuda y supervisa la educación privada, cooperativa, comunal y municipal que no tendrán fines de lucro. Ningún centro educativo puede ofrecer conocimiento de calidad inferior a los del nivel que le corresponde, conforme a ley. Toda persona natural o jurídica tiene derecho fundar, sin fines de lucro, centros educativos dentro del respeto a los principios constitucionales.

argumento de fomentar la inversión en educación. Esta norma permitía que los privados pudiesen actuar con fines de lucro y ofrecer servicios educativos (y otros servicios públicos) generando una nueva infraestructura para la satisfacción de estas demandas sociales, y en muchos casos, descapitalizando los sistemas públicos.

Esto ha llevado a que para entrada el S.XXI las sociedades latinoamericanas hayan tenido una transformación en término del peso de los privados, fenómeno que ha sido llamado en términos gruesos el “proceso de privatización de la educación” pero que ha tenido diversos mecanismos como la terciarización de servicios, la concesión de centros educativos o la financiación a privados vía *vouchers* dependiendo del país. O como lo que algunos investigadores han llamado la privatización por *default*, procesos donde no se han desarrollado medidas positivas para el traslado de recursos públicos a privados, pero en donde la lógica gerencial copa buena parte del sector (Balarín 2015:6-7). Este último sería el caso peruano donde la gestión pública no ha sido reemplazada por la privada en sentido estricto; pero en donde los actores privados habrían aumentado no sólo de manera cuantitativa (aumentando la oferta y el peso de la matrícula privada en la matrícula total) sino también aumentar la diversificación institucional, tanto en la conformación de nuevos diseños organizacionales como en nuevas formas de gobierno. Transformando el sistema de educación superior universitaria cuanti y cualitativamente hablando como se verá en el capítulo 5. Este panorama viene también acompañado por la precarización de la universidad pública tanto en su desempeño académico, organizacional como de gobernanza; lo que ha traído un importante deterioro en sus estándares de la calidad (de la cual tampoco son ajenas las propias instituciones privadas).

Desde el campo de la política pública, se ha venido abordando esto fenómenos desde el análisis de la llamada New Public Management (NPM por sus siglas en inglés); modelo que da cuenta del enfoque vinculado a una forma de gobernanza del sector público que inicia en el Reino Unido durante la época Thatcher en los años 80 y que pone énfasis en la búsqueda de eficiencia en el



estado. Con este objetivo, el NPM impulsa procesos de privatización que privilegian la conexión con el mercado antes que la planificación estatal, crea sistemas de monitoreo y control e impulsa el manejo gerencial y emprendedor de los asuntos públicos (Ferlie, Musselin, y Andresani 2008: 12). Estas transformaciones de las condiciones globales en las cuales discurren las dinámicas educativas sumadas al nuevo modelo de gobernanza de los sistemas educativos impulsados desde el NPM se ven a su vez constreñidos por el “imperativo” de la internacionalización que ha estado marcado por el proceso de estandarización que se ha llevado a las universidades a involucrarse en un mayor flujo de conocimiento de una universidad hacia otra. Para ello se incentivan espacios de encuentro y modalidades de “cooperación inter institucional en donde las decisiones se hacen sobre la base de rankings e indicadores de calidad pre establecidos y que determinarán la formación de redes académicas, búsqueda de financiamiento, producción de conocimiento conjunto, etc.

Un hito importante a nivel global ha sido el proceso de Bolonia, que busca estandarizar los diferentes modelos universitarios europeos para permitir el libre intercambio de estudiantes y docentes<sup>13</sup>. En particular en torno a tres pilares: crear un sistema de reconocimiento de títulos, la creación de sistemas estandarizados de aseguramiento de la calidad y la introducción del sistema de tres grados –pregrado, maestría y doctorado- en todo el nivel del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).<sup>14</sup> Este proceso comienza en 1999 en el marco de conformación del nuevo espacio regional de la Unión Europea y tiene como principal finalidad la modernización del sistema de educación superior regional basado en la orientación de los modelos educativos hacia el modelo de competencias. Orientado sobre todo a contribuir a la “prosperidad de Europa” (Comisión Europea 2011:2) en torno a aumentar los niveles de éxito de titulados e investigadores, mejorar calidad y pertinencia de la oferta educativa, reforzar movilidad y cooperación transfronteriza, relacionar la

---

<sup>13</sup>Entre tales estandarizaciones podemos encontrar la de la autonomía. De acuerdo con la Asociación de Universidades Europeas (EUA por sus siglas en inglés) hay cuatro manifestaciones de la autonomía que son la académica (decidir los grados académicos, currículum o métodos de enseñanza), financiera (decidir la locación de la organización, los montos a cobrar, salarios, etc.), organizacional (armar la estructura de gestión y gobiernos de la universidad) y de contratación (reclutamiento de personas, carrera docente, etc.). Fuente: declaración de Lisboa de la EUA, 2007.

<sup>14</sup> Mayores referencias: [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process\\_es](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_es)



educación superior, la investigación y el mundo empresas; y mejorar la gobernanza y la financiación (Comisión Europea 2011:6).

Si bien esto ha sido muy aplaudido desde órganos multilaterales y agencias estatales, también ha recibido críticas desde la academia europea, que señalan que estas medidas esconden el intento de llevar las prácticas empresariales al ámbito universitario, y en particular, que se estaría adoptando estándares de producción a la labor docente, siendo valorado por una producción cuantitativa sobre una cualitativa –valoración por número de documentos que logra publicar por ejemplo- (Mattei 2013: 87) y que generaría además que ciertos contenidos se privilegien sobre otros:

“La evaluación, y sus estándares o criterios hacen explícitas las expectativas disciplinarias, profesionales o sociales, y contribuyen a movilizar el sistema y sus instituciones en la dirección que el sistema de aseguramiento de la calidad considera apropiado. Por ello es importante la participación de los actores pertinentes en la definición de los criterios: es la forma de asegurar su legitimidad y pertinencia, y así, de hacerlos aceptables para el sistema de educación superior” (Lemaitre y Zenteno 2012: 30)

Por otro lado, estudios comparados en cuatro países europeos -Reino Unido, Países Bajos, Austria y Alemania- constataron que a pesar de la diferencia entre ellos en términos del impacto de las políticas educativas inspiradas en el paradigma del NPM, se encuentran varias similitudes tales como el incremento de la competitividad entre instituciones pares (De Boer, Enders y Schimank 2007). La diferencia entre ellas viene principalmente del grado de independencia y autorregulación de los cuerpos académicos, que pueden hacer un contrapeso a la regulación del estado (cada vez más presente) y al poder de influencia de los grupos de interés. De lo que se deriva que las políticas educativas tienen un efecto *ecualizador* que permite hablar de matices híbridos en la peculiaridad de cada caso.

En la misma línea, estudios de países tan diferentes como Turquía (Eginl 2010), Japón (Kurihara 2013) o Túnez (Mazzela, Sylvie 2016) ponen en evidencia los múltiples impactos de este paradigma, tanto a nivel del diseño de la política educacional como de transformación institucional. Así por ejemplo,

se mapea un debate público muy centrado en los aspectos individuales de los actores sociales (por ejemplo, las capacidades de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en desmedro de la mirada estructural sobre las condiciones socioeconómicas y recursos de los docentes y estudiantes<sup>15</sup>); en la necesidad de desarrollar habilidades en el uso de un lenguaje transnacional como estrategia estatal para asegurar una inserción a la economía internacional<sup>16</sup>; o en la entrada de los nuevos actores educativos en contextos liberalizados y con baja regulación (los llamados emprendedores, como promotores de instituciones educativas guiados por una lógica comercial en su oferta académica).<sup>17</sup>

Más allá del énfasis que ponen estas vertientes lo cierto es que para comienzos del S.XXI en el Perú y América Latina (y otras regiones “emergentes” que están pasando por proceso de expansión educativa en regiones tan diferentes como el sudeste asiático o el Magreb), nos encontramos en un nuevo escenario institucional para la educación superior en donde podemos identificar tres niveles de tensión en los que se encuentra la educación superior. El primero, a nivel supranacional, vinculada a la influencia de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, agencias de cooperación, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), la Organización Mundial del Comercio (OMC), etc. en donde hay una fuerte presión para el intercambio de servicios educativos globales, así como sistemas estandarizados de aseguramiento de la calidad. A lo que se suma en segundo lugar, una débil capacidad de respuesta del estado, cuya intervención en términos de política educativa dependerá enormemente del equilibrio entre el poder público-privado; seguido de diversos modos de descentralización o devolución de decisiones o poderes administrativos para la regulación nacional. Y finalmente, también demandas vinculadas a la necesidad de democratizar no

---

<sup>15</sup> Interesante la experiencia turca a raíz de los proyectos del sector educación con el banco mundial. EN: Eginl (2010)

<sup>16</sup> El caso japonés es emblemático en esta tendencia cuyos antecedentes pueden mapearse desde los años 80's, cuestión que ha cambiado no sólo en el sistema de educación superior sino es también parte de la estrategia de competitividad empresarial nacional. Kurihara (2013).

<sup>17</sup> Caso narrado sobre la experiencia de Tunes en el contexto post GATS impulsado por la OMC desde mediados de los noventa. Mazzela (2016)

sólo el acceso sino también la permanencia, el financiamiento y el contenido mismo de los sistemas educativos. (Balarín 2014: 1450).

A esto hay que añadir que el modelo del NPM ha tenido importantes repercusiones en los procesos de reforma y política educativa en todo el mundo tanto como en las configuraciones internas de las propias instituciones educativas. Esto ha traído como consecuencia que las universidades sean también cajas de resonancia en privilegiar sistema de gobierno interno basados en orientaciones al mercado, en un acucioso control presupuestal de desempeños que es dirigido y monitoreado desde organismos centrales de administración institucional, la reducción en términos de poder relativo de los espacios deliberativos y/o colegiados (como sindicatos, cuerpos académicos, etc.) y el impulso de modelos de gestión basados en el universo discursos de los “recursos humanos” que lleva a la transformación del propio concepto de educación al ámbito del capital humano (Ferlie, Musselin y Andresani 2008: 23).

Este modelo de gobernanza de la educación superior, que se manifiesta tanto a escala global como local, genera varios impactos al interior de las universidades. El primero, la llegada de un modelo gerencial al interior del sector público, que lleva a las universidades a priorizar aspectos como la productividad y la innovación para reducir costos y obtener resultados acordes con las demandas del mercado laboral y las necesidades sociales. Cuestión que lleva a reforzar los ámbitos administrativos y de gestión basados en orientaciones de planificación estratégica antes que empoderar a los ámbitos académicos, orientados en su mayoría a la deliberación y el desarrollo de la crítica. En segundo lugar, el protagonismo de los grupos de interés vinculados más a las élites sociales que a las fuerzas democráticas que provienen del campo de la sociedad civil, lo que ellos llaman el “vaciado de la nación” (Ferlie, Musselin y Andresani 2008). Elemento que empata con la burocratización de la propia política educativa por un lado (como mecanismo de control de este nuevo sistema educativo) y a un sistema de gobernanza donde estos grupos, y su alta capacidad de acción colectiva, prevalece como grupos de pares. Y que se alimenta de un discurso por el cual la educación debe ser regulada con la finalidad de proteger los intereses de todos los grupos de interés de la

educación superior, que incluye actores del mercado laboral, con el fin de garantizar la idoneidad profesional de los graduados y de preocupación por la eficacia de llevar fondos públicos al sector educativo (Botero 2017: 234-236) en un contexto en aumento de la participación privada en la oferta; y afirmando al mismo tiempo que una sobre regulación restará flexibilidad al sistema.

De hecho, la base de las teorías de la regulación, en particular la llamada teoría del interés público, tiene como fundamento la necesidad de contar con una intervención estatal que permita corregir asimetrías de información que harían que los consumidores tomen mejores decisiones que a su vez, mejorarán la calidad de los servicios por efecto de la competencia. Estas teorías han tenido una especial repercusión en los países que han pasado por procesos de liberalización, habiéndose instalado un andamiaje institucional vinculada a la protección del consumidor, por un lado, y de regulación asimétrica, por otro; en especial en lo referido al funcionamiento de prestadores de servicios públicos (Ugochukwu 2001: 67) (Shleifer 2005) (Sacristán 2015).

Más allá de la dimensión económica, la regulación como fenómeno está fuertemente vinculada al aumento de la participación del sector privado en diversos campos, desde los estratégicos como energía o transporte, hasta los vinculados con derechos sociales como la salud o la educación. Cambio que tiene también una dimensión ideológica en tanto la racionalidad económica es también parte de un cambio cultural que reposiciona la relación, entre otros, del rol de la universidad y del estado y en donde la educación termina siendo conceptualizada como un bien privado a ser regulado en términos de derechos del consumidor (Buckner 2016:109) y como un servicio público, antes que necesariamente como derecho fundamental.

Así, el viejo paradigma de la política educativa de mediados del siglo XX que buscaba crear ampliar el acceso a la educación; ha pasado a estar centrado en políticas de aseguramiento de la calidad por medio de mecanismos de licenciamiento, acreditación, evaluación de competencias y aprendizajes profesionales, etc. De allí que se señale la importancia de contar con sistemas de información que permitan procesos de toma de decisión a actores públicos y



grupos de interés que eviten una sobre regulación (Botero 2017: 259) y crear trabas o impedimentos al funcionamiento del sistema de educación superior. Siendo la regulación una acción complementaria al funcionamiento del mercado en donde se necesitaría sobretodo información. Como señalan Schendel y McCowan “es altamente problemático asumir simplemente que más educación beneficia necesariamente a la sociedad” (Schendel y McCowan 2016: 408), y añaden, una expansión inequitativa puede terminar acrecentando las brechas socioeconómicas que las preceden. Así, hace una invitación a pensar en el impacto de la educación en otras áreas más vinculadas a lo que McMahan llama “los beneficio privados no de mercado” como mejoras de hábitos en salud, alimentación, salud mental, longevidad, etc (McMahan 2009: 43).

Se trata entonces de una retórica que suma a la idea del derecho a la educación en términos de garantizar acceso, disponibilidad y equidad; una agenda de calidad de la misma que impulsa, entre otras cosas, el vínculo con otros sistemas sociales, como el laboral y el político, añadiendo nuevas complejidades al aparato educativo. Como señala la Declaración Mundial, “la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario” (NNUU 1998: 10).<sup>18</sup>

## 2.LA IDEA DE UN MERCADO EDUCATIVO.

Como se ha visto, si hasta los años 80 el estado se veía a sí mismo como un actor para alcanzar ciertas metas de desarrollo nacional, crecimiento económico o progreso social (Bucker 2016:2-3); para mediados de los años noventa esto habría cambiado, viéndose a sí mismo en un modo más regulatorio y de garante de calidad y condiciones de operación para la provisión de servicios (Bucker 2016: 9-10). Situación que pone al mercado como la

---

<sup>18</sup> Art. 11 de la Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: visión y acción, emitida en la conferencia mundial sobre la educación superior La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción realizada en París entre el 5 y 9 de Octubre de 1998.

instancia que debe coordinar los procesos de entrada y permanencia de los actores educativos y de regular la relación entre educación y trabajo.

Este nuevo entorno en el que se desarrolla la educación superior estaría marcado por un ambiente cultural hacia la marketización en la educación y trae consigo importantes cambios en los diseños organizacionales, burocratizándolos en torno a conceptos como gobernanza, evaluación, sostenibilidad o planeamiento estratégico (Meyer and Bromley 2012) y que ha supuesto un dramático cambio en las normas que guiaron el campo académico, el desarrollo profesional y la propia política pública décadas previas (Bucker 2016:2). Algunos especialistas han llamado a este proceso la “neoliberalización de la educación” (Amigot y Martínez 2013) en tanto tendría que ver con la entrada de prácticas y discursos que se inspiran en modelos de mercado para el funcionamiento de las organizaciones y que han inspirado el diseño de políticas públicas en educación superior marcadas por una débil política de regulación.

Esto habría traído la “mercantilización” de la educación, paradigma desde el que se pone énfasis en los cambios académicos como la estandarización de los procesos de enseñanza, la libertad de cátedra y de producción/reproducción del conocimiento, la competencia en torno a estándares globales de calidad para la obtención de certificaciones, la orientación en el diseño de las propuestas educativas a la satisfacción del mercado laboral, etc. (Galcerán 2010). Esta corriente pone énfasis también en la pérdida de espacios para la carrera docente, en donde estos se convierten en empleados y no en miembros de la comunidad universitaria (casi no hay docentes ordinarios); sus autoridades, ‘promotores’ y los alumnos; clientes; alterando la naturaleza del régimen académico y la democracia del claustro. Un buen ejemplo de esto sería, por ejemplo, como se define lo productivo en torno a una rama determinada del conocimiento

“El mercado de la educación universitaria empieza así a regirse como cualquier otro, por el cálculo del tiempo y del dinero correspondiente. ¿Y cómo se mide el éxito o la productividad? Los nuevos procedimientos que ligan la eficacia de las carreras con el trabajo de los egresados



permiten también medir la eficacia de los estudios. Si de una determinada titulación, un número alto consigue puestos de trabajo aceptables, ese título acredita su eficacia y/o productividad, en caso contrario se tratará de estudios obsoletos” (Edu-Factory y Universidad Nómada 2010: 30)

Desde miradas más críticas, esta transformación debe ser entendida como parte de un proceso globalización capitalista mayor, señalando que “la transformación de la educación superior en una mercancía educativa es un objetivo de largo plazo y ese horizonte es esencial para entender la intensificación de la transnacionalización de ese mercado, actualmente en curso” (Sousa Santos 2007: 37). Bajo este enfoque se vienen desarrollando los conceptos de capitalismo cognitivo para dar cuenta de lo que sus propulsores identifican como una tendencia al encauzamiento del trabajo intelectual e inmaterial a las nuevas formas productivas emergentes (Galcerán 2010). Desde estudiosas fines, se ha acuñado el término de “capitalismo académico”, desarrollado por Sheila Slaughter y Gary Rhoades, quienes postulan que en las últimas décadas un cambio esencial ha ocurrido en las actividades de las universidades. De acuerdo a ellos uno de los factores centrales en la adopción de comportamientos orientados a la búsqueda de ganancia económica han sido los cambios en el régimen de conocimiento y aprendizaje dominante, que moldean valores y orientan las conductas de académicos, administradores y estudiantes (Slaughter y Rhoades, 2004: 29-30). Esto habría tenido efectos en la transformación de la idea del conocimiento y aprendizaje como bienes públicos, orientados a la sociedad y en la búsqueda de asegurar el bienestar general a partir de la libre circulación del conocimiento. Cuestión que tenía como sustento la creencia acerca de la contribución pública de los académicos y de la necesidad de proteger la autonomía en sus actividades y la recepción de recursos no sujetos a evaluación desde el Estado.

Esta idea habría sido reemplazada por la premisa de que las instituciones como cuerpos corporativos son los principales beneficiados por la investigación y producción de conocimiento, siendo estos insumos para impulsar la competitividad y promover la visibilidad en circuitos cada vez más globales. Productos a su vez de una economía basada en la ciencia y tecnología y que

tendría dos efectos para las instituciones de educación superior y que tendrían como resultado la reducción de los recursos asignados para la educación superior por políticas de recuperación económica; y una mayor relevancia de la ciencia aplicada y la transferencia tecnológica como técnica para promover la competitividad económica de los distintos estados-nacionales. Desde esta mirada, estos cambios se expresarían políticamente en la disminución de los fondos fiscales disponibles para las universidades, el aumento del sector privado en su financiamiento y la concentración de los incentivos económicos en campos disciplinarios más relacionados con el mercado y la tecnociencia (Slaughter y Leslie, 1997:36-40). Y que generarían tensión respecto a agendas de investigación no vinculadas a la investigación aplicada y/o de transferencia tecnológica, lo que haría que las universidades orienten sus labores académicas hacia actividades que sean prometedoras económicamente (Slaughter y Leslie, 1997:63-112).

Así, estaríamos frente a lo que autores como Tilak señalan como un efecto de la patrimonización de la educación, en tanto esta se convertiría en un *commodity* que prioriza el beneficio económico individual de la educación superior en detrimento de la creación de condiciones para que esta habilite a los mercados a producir bienes públicos. Proceso para el cual se requerirían tomar medidas de política educativa redistributiva que asegure, por ejemplo, la igualdad de oportunidades (Tilak 2009: 458). Autores más locales, ponen énfasis en el impacto en la despolitización de la idea misma de educación, siendo esta vista “como un bien privado, que se vende en el mercado y que es técnicamente administrado en vez de un bien público y un servicio al servicio de un fin mayor como la inclusión social, la cohesión o la ciudadanía” (Balarín 2014: 1458-59). Escenario en el cual se construiría un sentido común que privilegia a la educación privada ya que los ciudadanos se ahorran el tener que articular mejores condiciones en el sector público: en lo privado pueden cubrir sus necesidades a la medida (de lo que pueden pagar) (Balarin, 2011: 1457).

En cualquier caso, lo que es indiscutible es que nos encontramos en un contexto en que los mandatos de los estados tienen menor peso en las decisiones de las universidades que el contexto internacional, poniendo en

evidencia importantes cambios en su racionalidad (Fernández y Bernasconi 2012); estando estas cada vez más vinculadas a un entorno global que plantea nuevos retos. Así, Mohman, Ma y Baker plantean el término Modelo Global Emergente (EGM por sus siglas en inglés) para dar cuenta de este nuevo paradigma que tiene como principales exigencias: el contar con una misión global, generar investigación, plantear nuevos roles a los docentes, tener diversas fuentes de financiamiento, reclutamiento docente a nivel global, vinculación con el sector industrial y laboral a nivel global entre otros (Mohman, Ma y Baker 2008: 5); aspectos que complejizan no sólo el funcionamiento organizacional de las mismas sino también sus propias posibilidades de cumplir una función pública, mantener ciertos estándares de calidad y sobrevivir en un escenario altamente competitivo. Esta tendencia produce importantes constricciones en las universidades más tradicionales, como las vinculadas a la investigación, por ejemplo.

Un estudio desarrollado sobre el sistema universitario alemán, en particular sobre las universidades de investigación, pone en evidencia las dificultades de generar adaptaciones institucionales frente a estos nuevos retos (Baker y Lenhardt 2008). Estos autores señalan las limitaciones del modelo alemán para permitir la expansión del propio sistema, tanto de la matrícula<sup>19</sup> como de renovación de las planas docentes e investigadores, como de renovación de agendas de investigación e incluso de un detrimento de la libertad académica (Baker y Lenhardt 2008). Esto habría traído “problemas en la calidad de la enseñanza, tiempos inadecuados para la investigación y aumento en el descontento de los estudios respecto a sus instituciones” (Baker y Lenhardt 2008: 52). Así como mentorías ineficientes y dependencia de los docentes más jóvenes frente a los ordinarios para acceder a plazas o proyectos (Baker y Lenhardt 2008: 52). Cabe mencionar que la tradición universitaria alemana está marcada por un tenaz control de docentes, tildada incluso como una “oligarquía académica” (Baker y Lenhardt 2008: 51), cuestión que ha alimentado (y se ha alimentado) de un proyecto de construcción de estado-nación basado en la búsqueda permanente del control central de parte del estado bajo el paradigma

---

<sup>19</sup> Si bien la matrícula se habría duplicado entre 1980 y el 2001 (la investigación se llevó a cabo el 2008) esta seguía siendo baja en relación con países occidentales; cuestión que además no había venido acompañada de un aumento en el gasto público que había aumentado sólo en un 56% en el mismo periodo (Baker y Lenhardt 2008: 52).

de la racionalización burocrática de los recursos y procesos económicos y socioculturales. Y que se ha trasladado al control de la universidad a otra escala aún en una institución en donde la libertad académica fue considerada un privilegio estamental (Baker y Lenhardt 2008: 60). Fenómeno que explicaría la resistencia al cambio antes reformas basadas en darle mayor competitividad al sistema; y que tendría implicancias en una reducida movilidad social de los egresados, su posibilidad de acceder a nuevos estatus sociales y también la renovación del propio mercado laboral (Baker y Lenhardt 2008: 53). Pero también en la emergencia de lo que llaman un pesimismo antropológico que considera que las universidades reciben más estudiantes de lo que efectivamente podrán hacer carrera en ella (Baker y Lenhardt 2008: 56). En cualquier caso, la forma en como estas tendencias globales son asimiladas por cada sociedad dependerá en mucho de sus culturas institucionales locales, en particular, en torno a cómo se entiende a la educación como un bien público; y cuanto las élites en el gobierno académico están dispuestos a incluir a perfiles no tradicionales de universitarios (Baker y Lenhardt 2008: 59).

Esta presión para los cambios institucionales afectaría también y de manera particular, a las instituciones educativas periféricas como las de América Latina que se enfrentan a procesos de adecuación a estándares de “buenas prácticas” diseñados por las universidades de clase mundial (Ramírez y Christensen 2012: 3) en las que no siempre pueden competir; creando a su vez nuevas periferias globales educativas en donde sólo alcanza, dado el caso, la política local. Los mensajeros de estos procesos son los actores cercanos al sistema educativo -como *think tanks* internacionales, ministerios, consultores, asociaciones profesionales, agencias de cooperación, etc.- que empujarían a las organizaciones a nuevos canales de acción, reglas de juegos, hábitos de pensamiento y de modos de comportamiento (Aguilera 2012: 340).

Esta preocupación por el contenido viene también siendo levantada por otras agendas como la preocupación la calidad en los procesos de expansión en el acceso a la educación superior, en especial, en lo relacionado a la masificación de las aulas, las presiones sobre la infraestructura educativa existente y los



precarios niveles de aprendizajes. Así como los efectos negativos en la inequidad en el sistema en términos de la reproducción de las brechas (de género, raza/etnia y de origen socioeconómico) y en la estratificación del propio sistema educativo, especialmente en los países de bajos recursos (Schendel y McCowan 2016: 408).

Esta aproximación a la educación superior universitaria, que la define términos de ventajas económicas y productivas que brinda a la nación (según el paradigma moderno) o de las ventajas individuales y capital cultural accesible mediante el acceso (según el modelo neoliberal); habrían traído consigo en todo el mundo un proceso de expansión desmesurada de las credenciales universitarias en el que su valor es reducido a las ventajas económicas accesibles a través de ellas. Según Ronald Dorec (1976), uno de los principales y más antiguos críticos de esta “fiebre de credenciales”, los efectos de este fenómeno serían por un lado, una “escolarización sin educación”, donde la instrucción se vuelve “ritualista, tediosa, impregnada con ansiedad y aburrimiento, destructiva de la curiosidad y la imaginación; en resumen, anti-educativa” y por otro la equiparación de los diplomas a pasaportes que brindan acceso a estatus y trabajos codiciados, pasando el conocimiento a un segundo plano (Dore 1976: 35).

Esto llevaría intrínsecas serias contradicciones: por un lado una inflación de credenciales, en el que, ante la masificación del acceso, se devalúa el peso del diploma obligando a las personas a competir por grados más altos; y por otro, un proceso de segmentación del mercado de credenciales, en el que estas se vuelven “títulos nobiliarios” que más allá de acreditar las capacidades profesionales de los titulares, sirven para disminuir las incertidumbre sobre su origen social en el mercado de trabajo<sup>20</sup>. La expansión de la ESU fundada en estos paradigmas de modernización, por lo tanto, permitiría, a la larga, dinámicas de cierre social o segregación que científicos sociales han venido a llamar “credencialismo”.

---

<sup>20</sup> Los efectos del credencialismo en la sociedad fueron tempranamente identificados por Max Weber (2002) [1922] y luego retomados para la sociedad norteamericana por Randall Collins (1975) y David K. Brown (1995). Para un estado de la cuestión de esta literatura ver Huber y Lamas (2016).

Así, en términos generales, este debate ha estado marcado por dos preocupaciones fundamentales: la primera, la mirada crítica sobre la estandarización de los sistemas educativos y su vinculación a procesos de crecimiento económico en el marco de política de liberalización en América Latina, entre otros. Y la segunda, si la educación entendida como un bien público podría estar en peligro si es dejado sólo en manos de privados (guiados además por las invisibles leyes del mercado). Y en el medio, la necesaria reposición del estado en el desarrollo de políticas de calidad educativa y de garantías de condiciones mínimas para el funcionamiento. Cuestión que se mueve entre tensiones en torno a cómo expandir el sistema de educación superior para cubrir las expectativas de públicos y privados, cubriendo sus costos (Fieldman 2008) y cumpliendo su “promesa” de desarrollo, libertad y capacidad individual y colectiva. Tanto desde el ámbito institucional como desde las expectativas de los estudiantes universitarios. Y que puede encontrarse en la publicidad de las organizaciones, la identidad corporativa, los diseños curriculares, pero también en los discursos de los propios estudiantes. En particular, en lo referente a sus expectativas frente a lo que la ESU les proporcionará en un futuro no muy lejano y el impacto que ellos imaginan esta nueva credencial educativa: lo que va a cambiar cuando tengan un “cartón universitario” a nivel personal, profesional como familiar.

### 3. LA NUEVA GERENCIA UNIVERSITARIA.

Como se ha podido observar, en la bibliografía existen varias entradas conceptuales para entender estos procesos de transformación de la educación universitaria de las políticas de liberalización económica y que trajo como consecuencia la reducción del rol del estado en tanto promotor de la educación superior. Estos procesos han tomado diferentes configuraciones dependiendo de los entornos institucionales país, permitiendo en varios países de América Latina una mayor entrada del sector privado. Para autores como Rama,

“El crecimiento del sector privado desde mediados de los 70 ha sido bastante homogéneo en toda la región (latinoamericana) y le permitió conformarse como el sector más dinámico y contribuyó a la



transformación de la educación superior en la región (...) más focalizada en el aumento institucional y de su matrícula, que se constituyó como un sector fundamental para canalizar las demandas sociales por nuevas disciplinas (informática, administración de empresas, turismo, marketing, etc.) que el sector público no ofrecía por la rigidez de su gestión” (Rama 2010: 3)

Esta educación privada aumentó la cobertura y la inclusión de nuevos sectores a la ESU contribuyendo a la diferenciación institucional, siendo que muchas de estas nuevas universidades promovían una oferta vinculada a carreras profesionales con bajo nivel de inversión y bajo modalidades más flexibles, tanto en horarios, diseño curricular e incluso precios educación virtual o semipresencial (Rama 2010: 16); llevando a una dinámica calificada por algunos autores como “primero edificios y después alumnos” (Rama 2010: 4). Esto también ha tenido un impacto en el diseño de nuevos modelos pedagógicos basados en intervenciones altamente conductivistas, y que son aplicadas especialmente a estudiantes con poco historial de formación académica que permite hacer un seguimiento permanente de los aprendizajes; así como de nuevas formas de evaluar a los docentes, basados en indicadores de encuestas de satisfacción de estudiantes.

A mediano plazo, este fenómeno ha llevado a un proceso de masificación de la educación universitaria, aumentando no sólo posibilidades de acceso sino de cobertura, pero que enfrenta serios problemas de calidad (Rama 2010: 5). Así como la caída de precios en la matrícula privada por la competencia o por iniciativas de mercadeo -matriculas diferenciadas, créditos, etc.- y que ha sacado del escenario la presión sobre el financiamiento público de la educación universitaria (Rama 2010: 5).

Cabe mencionar que esta oferta educativa privada se ha concentrado en su mayoría en el desarrollo de planes de estudio formativos de pregrado y profesionalizantes de posgrado, dejando de lado aspectos vinculados a la investigación o incluso el desarrollo de cuerpos académicos mediante por ejemplo, la configuración de la carrera docente. Son en general más pequeñas que las públicas, su financiamiento suele tener como base el ingreso de la

matrícula y pensiones de estudios, no suelen contar con espacios de participación ni de docentes ni de estudiantes (Levy 2008: 8).

Cuestión que ha tenido consecuencias en la segmentación del campo educativo mediante la reorientación de perfiles de estudiantes. Así, en los países con sistemas de educación pública gratuita -y cuya expansión para facilitar el acceso ha sido mucho menor que la privada en los mismos años por lo que tiene mayores niveles de selectividad- nos enfrentamos a una paradoja. Por un lado, estudiantes de escasos recursos pero de mayor capital educativo que sus pares, ingresarán a la universidad pública; mientras que las instituciones privadas, donde la selectividad es mucho menor por volumen de la oferta, la composición será muy heterogénea. Característica a la que además debemos sumarle sus altos niveles de estratificación, tanto en términos de recursos económicos como de capitales educativos (Rama 2010: 8).

Por otro lado, es importante notar como estos cambios organizacionales son también causa y efecto de modelos gerenciales en donde se han incorporado mecanismos de mercado en los centros educativos (Balarín 2015: 6) tales como normativas de defensa del consumidor para hacer valer derechos de los estudiantes o de atención al cliente para incorporar buenas prácticas de relacionamiento comercial. Pero también mediante la participación de actores no tradicionales como el empresarial en consejos consultivos o incluso en órganos de gobierno universitario; lo que ha traído una transformación híbrida a nivel organizacional donde las metas y racionalidades tradicionales del sector público y privado se han re combinado (Balarín 2014: 1550). Tanto en sectores privados sin lucro como en aquellos donde lo hay (Levy 2008: 9).

Como señala Levy, los roles que terminan cumpliendo las instituciones privadas suelen ser menos predecibles de lo que se piensa (ampliar cobertura, acceso, diversificar, etc.) y dependen más de los contextos y oportunidades – como por ejemplo, el derrotero seguido por la universidad pública- que de diseños sistémicos preconcebidos (Levy 2002b:2-8). Eso sumado al hecho de que las configuraciones privadas cambian rápidamente en torno a procesos económicos de las tendencias internacionales del mercado laboral y/o del

derecho mercantil (Levy 2002b:9) que son a su vez entornos cambiantes. Esto crea un potencial punto de conflicto entre la expansión del sistema privado y la prescripción de algunos roles, como por ejemplo, el lucro (Levy 2002b:13-14). Así, los diferentes roles que asumen las instituciones privadas suelen estar en los bordes de lo que permite la política estatal, y suele presentarse en una escala de grises diversa y de muchas maneras, novedosa. (Levy 2002b:16)

Esta flexibilidad hacia su entorno, hace también que el sector privado haga algunos ajustes al interior de las organizaciones como por ejemplo tener pocos incentivos para generar espacios de política o activismo estudiantil (Levy 2006:8) o posicionarse críticamente ante políticas regulatorias que puedan ser entendidas como vulneración a su autonomía (que podría incluir la rendición de cuentas por ejemplo) o cualquier intromisión que pueda interferir con la relación que establecen con sus *stakeholders* quienes son finalmente los que configuran sus orientaciones comerciales y su identidad corporativa (Levy 2006:9). *Stakeholders* que a su vez se encuentran marcados por los procesos de internacionalización económica, política y cultural; que muchas veces entran en conflicto con normativa nacional o con discursos provenientes de la cultura tradicional de la administración pública (Levy 2006:12-13).

Detrás de estos cambios tendríamos el surgimiento de una lógica predominantemente gerencialista, en donde autoridades y gestores educativos toman decisiones basados en criterios estratégicos, y en donde la información, la búsqueda de eficiencia y la capacidad de prospectiva son los valores más importantes (Shattock 2013: 220). Esto habría traído como consecuencia la reducción del rol del liderazgo del gobierno universitario entendido como el autogobierno de la comunidad universitaria; para pasar al ascenso de nuevos modelos de gestión institucional basados en el gobierno de la gerencia (Shattock 2013: 219). Esta situación ha llevado también como señala Bernasconi al argumento de que esa presión exógena traerá beneficios internos, como la calidad educativa, ya que impulsados por la necesidad de competencia buscarán mejores performances que permitan una diferenciación “hacia arriba”. (Shattock 2013: 9)

En este escenario, el espacio que ocupa el ámbito de la gestión en el análisis es prioritario en tanto autoridades, cuerpos administrativos e incluso académicos, articulan sus acciones en torno a ella. Esto se explicaría por su necesidad de acoplarse a las demandas de mercado, cuestión que si bien puede limitar estándares académicos (Rama 2010: 17) generaría mayores niveles de eficiencia institucional. De ahí que se señale que

El aumento del carácter mercantil de la educación superior privada se constituye como uno de los elementos que contribuye a su mayor flexibilidad, capacidad de gestión más eficiente y acercamiento al mercado. Al mismo tiempo un exceso de mercado puede derivar en ineficiencias académicas (Rama 2010: 17)

Esta necesidad de hacer eficiente a la gestión lleva también a la ampliación de nuevas modalidades de “servicios” desde la universidad –como la consultoría o la educación continua, incluso educación ejecutiva- y ejerce una alta presión en el postgrado para la captación de nuevos fondos. En la búsqueda de soluciones comunes, surgen también una nueva ola de producción de un *technos* que impulsa soluciones estándar (Verger, Steiner-Khamsi, y Lubienski 2017: 331) que incluye no sólo a la administración misma sino también en el diseño curricular y que busca eliminar al menos discursivamente factores de riesgo, brindando una narración de seguridad y de control sobre los propios procesos educativos (Verger, Fontdevila y Zancajo 2018: 267). Marcos referenciales que marcan una visión de los problemas y sus soluciones; y que son a su vez reproducidos por las instituciones e involucrando a los sujetos que transcurren al interior de ellas (Verger, Steiner-Khamsi, y Lubienski 2017: 326-327).

Este proceso de estandarización en la reducción de costos de producción de sistemas, conocimientos, prácticas, textos, formas de evaluación, etc; es la principal puerta de entrada a la lógica de mercado en las instituciones educativas (Verger, Steiner-Khamsi, y Lubienski 2017: 331); y que naturalizan la conversión de la educación en una industria (Verger, Steiner-Khamsi y Lubienski (2017): 337). Los autores añaden además que estos procesos que parecerían locales en su configuración son a su vez globales, alimentados por



dinámicas de mercado corporativo que se filtran en formatos propios de la educación superior como congresos temáticos internacionales, redes de intercambio “académico” y “estudios” de experiencia comparada (Verger, Fontdevila y Zancajo 2018: 266).

Sin embargo, el protagonismo de la educación privada no es universal, irreversible ni mono causal pues se comienzan a encontrar casos con una tendencia a la disminución del crecimiento de la oferta privada en la ESU. Así por ejemplo, durante los años setenta hubo una importante disminución de escuelas católicas en los Estados Unidos (Levy 2013). Y en los últimos años, en países donde ha caído el crecimiento demográfico (Tailandia, Portugal, Rusia, Japón) o que implementan sólidas de políticas de regulación o incluso cambios de régimen político (China, Turquía, Vietnam, Pakistán, Nueva Zelanda).

Finalmente cabe mencionar que una variable poco explorada en los estudios sobre estas transformaciones está vinculada a variables sociales como identidad política o cultural de las familias que se expresan en preferencias sobre contenidos de la currícula, o redes socioeconómicas con las cuáles desean vincularse (Verger, Fontdevila y Zancajo 2018: 2630) o con la cultura institucional de los grupos particulares que las regentan (religiosos, de empresa familiar, de empresa transnacional, etc) (Rama 2010: 17).

#### 4.LA TECNIFICACIÓN PEDAGÓGICA.

Estos cambios institucionales han tenido también como escenario el diseño de los propios procesos pedagógicos a nivel superior, en donde se ha pasado de un modelo de transferencia de contenidos a la búsqueda de desarrollo de competencias. A nivel pedagógico podemos hablar de tres metodologías educativas que han ido evolucionando en los últimos cincuenta años. El modelo de enseñanza por contenido, en el cual el protagonismo lo tiene el conocimiento académico y cuya expresión pedagógica más importante es la figura de la conferencia magistral dada por el profesor especialista. El de objetivos, en donde es el profesor quien fija lo que se debe lograr durante las



sesiones, así como quien organizaba las mismas en torno a sus metas curriculares. Y el de competencias, centrado más en el alumno que en el docente y que se focaliza en el desarrollo de habilidades. Se trataría de un método activo en el que la formación se da por una serie de interacciones entre docentes y alumnos y donde este sería autogestor de su propio aprendizaje (Moncada 2011: 44)

Cabe mencionar que este término, competencia, tiene su origen en los años 70 en el marco de los procesos de modernización de los países con economías más consolidadas, y en donde la industria comienza a pedirle al campo educativo el desarrollo de ciertas destrezas y conocimientos para realizar las actividades laborales específicas que condujeran a altos rendimientos productivos. Ya en la siguiente década, “se plantea la necesidad de que los trabajadores posean competencias para realizarse como profesionales en general –no sólo para un trabajo específico- y el tema se vuelve un tópico común en la psicología organizacional (Espídola 2011: 1). Así, “se les sugiere a las universidades que establezcan planes curriculares para llevar a los estudiantes a las fábricas y a las oficinas” (Espídola 2011: 4). De allí que la noción de competencia y el modelo mismo surgen como una crítica a los programas de estudio de la época, que consistían en una colección de conocimientos no siempre adecuados o adaptados a las necesidades que provenían del campo del trabajo.

A esta demanda se sumaron esfuerzos desde importantes instituciones como UNESCO que comenzaron a desarrollar diseños curriculares para la formación de un modelo pedagógico nuevo que se alimentó de los avances en el campo de la psicología educativa, y en especial, desde un enfoque cognitivista y neo conductista, paradigmas que parten de la idea de que los procesos de aprendizajes se dan por dinámicas de asimilación de prácticas que provienen del entorno (Coloma 2014<sup>21</sup>).

Ya para los años ochenta instituciones promotoras de medidas y políticas para el desarrollo económico como el FMI y la OECD tomaron la posta y empezaron a promover la implementación de dicho modelo en las instituciones de algunos

---

<sup>21</sup> Entrevista a la Dra. Carmen Coloma otorgada en el marco de esta investigación.

países. Cuestión que fue alimentada por la evidencia de pruebas estandarizadas de aplicación internacional –como las aplicadas por la International Association for Educational Achievement -IEA y de las evaluaciones Programme for International Student Assessment (PISA) impulsadas por la OECD (Moncada 2011: 8) que pusieron en evidencia la dificultad de los llamados países en vías de desarrollo para alcanzar ciertos estándares de aprendizaje.

Veinte años después, el Modelo Basado en Competencia (MBC) constituye el modelo hegemónico en los procesos de diseños curricular siendo incorporado incluso como requisito para tener éxito en procesos de acreditación,<sup>22</sup> siendo utilizado como estándar de búsqueda de excelencia académica. Cuestión que más allá de las implicancias metodológicas del modelo, le brinda una legitimidad diferente frente a otros –por ejemplo, diseños curriculares por objetivos- y que es promovido por grandes instituciones de alcance global con importantes impactos en rankings internacionales, de conformación de redes y grupos educativos corporativos transnacionales e incluso, constituye un requisito para el acceso a recursos públicos (subvenciones, acceso a programas estatales de subvención, becas, etc.)

La clave para entender el concepto del MBC gira en torno al concepto de competencias, entendidas estas como:

“el conjunto de conocimientos, habilidades intelectuales, valores, actitudes, destrezas y sensibilidades, armónicamente integrados, que se requieren para cumplir con excelencia tareas cotidianas que se deben realizar en contextos específicos y de distintos niveles de complejidad” (Espídola 2011: 2)

“(las competencias genéricas) aluden a un conjunto de capacidades, habilidades, actitudes, destrezas y valores cuya aplicación puede llevarse a cabo en una amplia gama de ocupaciones y situaciones laborales, en la búsqueda de una formación integral, que posibilite la empleabilidad de los egresados.” (Presentación de Concepción Barrón en II Encuentro Internacional Universitario PUCP 2015)

---

<sup>22</sup> En el caso peruano, ha sido incorporado por el modelo de acreditación nacional y oficial impulsado por el Sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa – SINEACE. Proceso que por ley es obligatorio para las carreras de medicina, derecho y educación y que ha sido aprobado en el modelo de acreditación institucional (Dimensión 2, Gestión Institucional / Factor 4, formación integral). Mayores referencias:

<http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/sineace/4084/Modelo%20de%20Acreditaci%C3%B3n%20Institucional%20para%20Universidades...%20WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

La fijación de las competencias tiene consecuencias no sólo discursivas, vinculando el proceso educativo a un logro en término de habilidades, sino también da lugar a diseños curriculares y planes de estudio. Así, si el modelo tradicional de enseñanza ha sido el modelo del traspaso de “saberes”, el modelo por competencias se centra en el “saber hacer”. En donde se espera que el estudiante sea capaz de generar “sistemas inteligentes culturales y económicos (y no solo asistenciales) para que superen su marginación; que el universitario sea un innovador y creador de empresas y no un mero empleado sin iniciativa económica; que los intelectuales evalúen y estudien las condiciones de pobreza y ofrezcan modelos de solución” (Espídola 2011:11). Se trataría de colocar al alumno y no al docente como centro del proceso enseñanza-aprendizaje,

“un enfoque holístico de la educación, por lo que enfatiza un desarrollo constructivista de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y valores que permitan a los alumnos insertarse adecuadamente en la sociedad como agentes de cambio y personas productivas que poseen al menos los aprendizajes básicos: aprender a conocer (conceptos), aprender a hacer (procedimientos) y aprender a ser y convivir (actitudes)”. (Moncada 2011: 8)

Algunos autores han mapeado hasta 17 objetivos planteados por el MBC que incluyen cosas tan distintas como definir la identidad educativa afincada en los valores perennes del humanismo, impulsar la relación de las instituciones educativas con el entorno, orientar los procesos y las estrategias de investigación, determinar perfiles de egresados acordes con la demanda laboral, favorecer el encuentro interdisciplinar, etc. (Espídola 2011: 13). Que a su vez llevaría a generar aptitudes tan diversas como resolver problemas, procesar la información, generar proyectos e ideas creativas, desarrollar pensamiento estratégico, expresarse bien de manera oral y escrita, fortalecer habilidades de lectura experta, pensamiento crítico (analizar la validez u veracidad de los juicios que se plantean y razonar correctamente), etc. (Espídola 2011: 14).

A nivel programático, el MBC plantea pasar por mecanismos de revisión curricular, de gestión y práctica pedagógica; y nuevas formas de evaluación que superan la valoración del éxito académico sobre contenidos y pase a ser una *forma* de enseñar y de aprender. Sería en torno a ellas que se organizan actividades, casi todas de carácter práctico, siendo uno de los puntos más importantes del modelo el principio de relevancia de la información que se comparte (Coloma 2014). Este se organiza en diferentes momentos siendo el primero de ellos la fase del diseño curricular que tendría como punto orientador un perfil de egreso y cuyo desarrollo de contenidos y prácticas de enseñanza que deberían adaptarse al contexto en el cual opera (Espídola 2011: 4). Asimismo, la evaluación sería parte de un proceso continuo como parte del seguimiento a los estudiantes y tiene como figura importante la realización de actividades fuera de clase pero que debería estar integradas en el desarrollo de la clase (Espídola 2011: 220).

Para los promotores de esta tendencia, esto sería parte de un proceso de dinamización de la enseñanza-aprendizaje en torno a lo relativo de la información –que estaría sumamente disponible debido a las nuevas tecnologías- y que plantearía más bien el reto de insertarse en la sociedad del conocimiento con instrumentos de flexibilidad y versatilidad; y que transforman el rol del profesor en un rol de tutor (Coloma 2014) de diseñador de actividades y de mediador entre la información y los alumnos (Espídola 2011:18) para desarrollar criterios de elección de esa información en entornos cada vez más globales y de rápida producción de conocimientos. En este ejercicio, la tecnología se volvería una herramienta fundamental de comunicación entre docentes y estudiantes. Lo más importante sería entonces poder “conectar” con las habilidades de los estudiantes, “acompañar a los estudiantes durante el trabajo en equipo en una asignatura donde van a tener que trabajar en equipo de manera auténtica. El monitoreo es más que una simple gestión de los procesos de trabajo y constituye un elemento central de la formación para el trabajo en equipo.”<sup>23</sup>

Pero el MBC no es sólo un modelo pedagógico sino que exige un modelo de administración académica que genere condiciones para que este proceso se dé

---



dentro de nuevos parámetros que incluyen estándares de calidad, metodologías propias de evaluación, capacitación docente, seguimiento al desarrollo de aptitudes de los estudiantes, etc. (Espídola 2011: 27-35). No sólo eso, sino que “utilizar las competencias en el discurso educativo es tomar una opción por un discurso, por una forma de entender los problemas, de ordenarlos, de condicionar lo que haremos y, claro, también podría ser un arma contra otros discursos, un motivo para ocultar ciertos problemas y deslegitimar otras estrategias pedagógicas y políticas que quedan tapadas o excluidas” (Sacristán 2008: 18). Es decir, se trata de una transformación de todo el proceso educativo tanto en su concepción como en su materialización organizacional.

Asimismo, el énfasis en la evaluación dentro del MBC, que se focaliza en la evaluación de resultados que se basan en evidencia, genera crítica desde los educadores preocupados por la formación humanística una de sus mayores falencias pudiendo caer en un afán tecnicista y con una orientación mercantilista muy marcada.

Esto lleva a una necesaria reducción de contenidos en aras al desarrollo de actitudes, muchas de carácter interpersonal, que permitan la solución de problemas y la generación de respuestas ante situaciones diversas. Es decir, el contenido pasaría a un segundo plano no habiendo un núcleo “duro” de conocimiento a manejar por todos sino más bien una pluralidad de saberes que será utilizados por quien los necesite en el momento oportuno a ser aplicados en el proceso de resolución de problemas, centro principal del MBC (Coloma 2014).

Así, queda la duda sobre como desde el MBC se pueden desarrollar habilidades de carácter emocional, comunicacional o de formación en valores que son también parte del propio educativo y cuya naturaleza es intangible. (Coloma 2014). A lo que podríamos añadir dudas sobre si esta relativización en la adquisición de conocimientos no traerá nuevas formas segregación entre grupos sociales que manejen determinados contenidos considerados como válidos por el propio sistema educativo (i.e. la llamada cultura general) y los que no la manejan, generando exclusión e incluso discriminación por el manejo de diversos capitales educativos.



El lenguaje del MBC pone de manifiesto el importante vínculo contemporáneo entre el campo educativo y el del trabajo, en donde los propios perfiles de egresos corresponden a la mirada desde lo laboral, habiéndose hecho el tránsito de “la lógica de las competencias técnico-laborales a la de competencias académicas y socio-funcionales”<sup>24</sup>, y en particular, aquellas que provienen del campo empresarial. Esto ha llevado a críticas de diverso tipo que señalan que “una cosa es que entre las inquietudes y referencias de los estudios universitarios el mundo del trabajo y de las profesiones sea una preocupación importante y otra muy distinta, es que la universidad sea como ese mundo demanda” (Sacristán 2008: 18) ya que sería el mercado el que estaría delimitando qué tipo de profesional se tiene (Angulo 2008: 198).

## 5. EL SENTIDO ASPIRACIONAL EN LA EDUCACIÓN

Otra de las entradas en los estudios de las transformaciones de la educación superior ha venido desde un enfoque sociocultural que ha puesto énfasis en el fenómeno “aspiracional” en las narraciones institucionales, entendiendo a las aspiraciones como una narración basada en la búsqueda de algo ideal, a metas a alcanzar y que de alguna manera pone de manifiesto deficiencias o carencias presentes pero guía acciones hacia proyectos futuro (Lamas 2015: 6). Como señalan Sepúlveda y Valdebenito:

“Las aspiraciones pueden entender como una compleja disposición que incluye planes conscientes y sentidos de posibilidades sobre el futuro, que orientan el quehacer de los sujetos en distintos momentos de su experiencia de vida. No constituyen meras iniciativas individuales, ya que responden, de algún modo, a orientaciones socio-culturales predominantes en una sociedad, así como también a líneas de política más o menos explícitas, temporal y socialmente situadas” (Sepúlveda y Valdebenito 2014: 4)

Cabe mencionar que estos discursos están sostenidos en elementos performativos en tanto se elaboran y se reproducen en referencia a otro, a un paradigma superior al cual se espera poder llegar o interpelar y frente al cual se construye una dimensión identitaria individual que da sentido a la acción del sujeto (Seclén 2014:131-132). Y que puede encontrarse en la publicidad de las

---

<sup>24</sup> Presentación de Concepción Barrón en II Encuentro Internacional Universitario PUCP 2015

organizaciones, la identidad corporativa, los diseños curriculares, pero también en lo que los propios estudiantes, en particular, en lo referente a sus expectativas frente a lo que la ESU les proporcionará en un futuro no muy lejano y el impacto que ellos imaginan esta nueva credencial educativa. Es decir, lo que va a cambiar cuando tengan un “cartón universitario” a nivel personal, profesional como familiar. En ese sentido hay que “comprender las aspiraciones como lógicas sociales que orientan el quehacer de los actores en relación a sus alternativas y posibilidades educativo-laborales futuras” (Sepúlveda y Valdebenito 2014: 5).

Así, estudiar las aspiraciones permite analizar no sólo la reproducción del quehacer cultural sino también los procesos de cambio que eventualmente romperán los *habitus* de los actores; vinculando el ámbito de las significaciones con el de los comportamientos, creando orientaciones subjetivas que eventualmente, y en ciertas condiciones, puede traducirse en acciones a desarrollar en proyectos personales (Heinz 2009 citado en Sepúlveda Valdebenito 2014: 4). El estudio de estas aspiraciones permitiría analizar tanto la reproducción del quehacer cultural como los procesos de cambio, poniendo énfasis en el estudio de la reflexividad (entendida como autoreflexión) de los sujetos para desarrollar estrategias y ajustes en sus tomas de decisión, su forma de resolver conflictos, etc. Para ello es importante estudiar la dimensión discursiva en las organizaciones, en tanto plantean canales de interpretación y representación a los actores, así como trayectorias de vida. Espacios en donde las aspiraciones generan mapas de navegación dentro de los cuáles los sujetos no sólo toman decisiones, sino que además inspiran procesos de cambio (Heifetz 2006:2). Como señalan Sepúlveda y Valdebenito,

“la subjetividad no es solo el reflejo de un orden estructural precedente, sino que se trata también de la expresión de incidencia de los actores en la constitución del orden social del que forman parte. De este modo, es posible sostener la existencia de lógicas sociales (históricamente cambiantes, estructuralmente condicionadas) producto de la interacción entre los sujetos y de estos con su entorno, con mayor o menor nivel de consistencia interna, que orientan el quehacer individual, organizan los sentidos y definen identidades recreando, de este modo, el orden social. Su consideración permite una lectura más compleja de la realidad social, superando las limitaciones de una mirada únicamente objetivista” (Sepúlveda y Valdebenito 2014): 4).

Haciendo una revisión de la literatura para el caso peruano, se han encontrado estudios en torno a la presencia de un discurso aspiracional en los estudiantes universitarios, en donde la nueva narrativa gerencial de las organizaciones educativas se presentaría como verdadera y se asumiría por los actores como la forma correcta de llevar a cabo prácticas institucionales. Creando simbólicamente un escenario incuestionable basado en la eficiencia (Coronado 2008: 20), principio con autoridad moral propia (Coronado 2008: 22) y que habría transformado el “*ethos* universitario en un *ethos* empresarial (...) que asume el viaje al éxito como un acto de transformación, el cual puede ser una metáfora de la movilidad social.” (Seclén 2014: 137) En el caso de los alumnos, se tratarían de sujetos formados así mismos como sujetos emprendedores que no requerían más que de sí mismos para triunfar en la vida (Seclén 2014: 139) y que entenderían la ESU desde una mirada funcional y práctica.

En el caso de la educación superior, estas nuevas subjetividades aspiracionales han traído como una de sus consecuencias la aparición del llamado “credencialismo”, fenómeno que explica esta puesta en valor de los títulos universitarios en relación de las demandas del mercado laboral y en donde los capitales educativos brindan ciertos signos en algunos campos de la vida social (Smyth, Emer y McCoy, Selina 2011: 147). Es decir, una identidad personal marcada por el ansia del éxito personal y profesional y que tiene como puerta de entrada la obtención de un “cartón” universitario con un fin primordial: mejorar su status. Según estos estudios, estaríamos entonces frente a la transformación del discurso de la ESU en el marco de un pragmatismo credencialista que tiene como origen la búsqueda de un título profesional que permita poder participar de la vida en sociedad y que tiene como cabeza de lanza cubrir las demandas específicas del mercado laboral (Tedesco 1999: 8).

En ese sentido hay que “comprender las aspiraciones como lógicas sociales que orientan el quehacer de los actores en relación a sus alternativas y posibilidades educativo-laborales futuras (...) (y en donde los discursos) reproducen intereses, valores y representaciones vinculados a la comunidad de los negocios (Coronado 2008: 12-13).

En cualquier caso, y más allá de los contenidos mismos de estas aspiraciones, lo que queda claro en esta literatura es que el futuro juega un rol importante en la configuración de los derroteros de acción de los sujetos (Appadurai 2004: 4-5), cuestión que permite a los sujetos la construcción de deseos y preferencias, de tomar decisiones y desarrollar cálculos para el logro de objetivos (Appadurai 2004: 10). Permitiendo además la construcción de una agencia que negocia permanente con la cultura y sus sistemas de dominación (Appadurai 2004: 14-18), pero que marca un camino único en la vida de las personas.



## CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO. ANALIZANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE TERRENO

En términos generales, desarrollar una metodología supone diseñar una estrategia para contrastar un argumento sobre la base de evidencia. Este diseño supone a su vez la consecución de algunos objetivos intermedios que permitan historizar el fenómeno a estudiar, es decir, conocer el contexto en el que el objeto/sujeto de estudio se desarrolla. Luego de lo cual el investigador debería poder identificar una tendencia o una forma común y recurrente de "hacer las cosas" para luego hacer el ejercicio contrario: desarrollar instrumentos para hacer una taxonomía del sujeto de estudio, encontrando particularidades y/o similitudes dentro de esa tendencia que permitan luego la reconstrucción de ese sujeto en relación a su entorno.

Como se ha podido ver a lo largo de la revisión bibliográfica, la universidad como organización educativa ha pasado por varios procesos de transformación a nivel global, que las afectan de diversa manera y con distinto nivel de identidad, y que podríamos resumir en:

- Gerencialización del gobierno de la universidad. Esto se manifestaría en la primacía del gobierno corporativo por encima del gobierno universitario tradicional de diseño y la práctica desaparición de cuerpos académicos que participan en los procesos de toma de decisión. Asimismo, por la introducción de mecanismos de mercado en la gestión institucional como tales como el estímulo de la competencia, la evaluación por resultados, el enfoque del servicio al cliente, y un paradigma de calidad enfocado a los procesos de eficiencia y eficacia propios de los procesos de ISO 9001. Más presente en universidades privadas.
- Tecnificación de los procesos pedagógicos. En donde se imponen modelos educativos y se implementan sistemas de control de la "calidad" educativa, alejados del control académico de pares y/o de los procesos pedagógicos propiamente dichos basados en la disciplina académica, de investigación o innovación y/o de vinculación con redes profesionales.



Esto se expresa institucionalmente en la creación de oficinas de calidad con monitoreo centralizado, vinculado a las instancias de gobierno corporativo. Y que están orientados al control metodológico y procedimental en el desarrollo de los planes de estudios, la currícula en general y de las propias dinámicas de aula.

- Credencialización de las expectativas de los estudiantes. Esto se manifestaría por las aspiraciones de carácter familiar y social que provienen de la experiencia previa de los estudiantes en sus trayectorias educativas pero que son a su vez alimentadas y reproducidas por las universidades en la construcción de una identidad institucional. Y que se expresa desde la publicidad corporativa hasta en los discursos de los docentes; que introducen elementos simbólicos vinculados al emprendimiento y al liderazgo (llegando a ser altamente corporativista en el caso de las universidades con fines de lucro) y con una alta carga aspiracional en la cual la educación universitaria se traduce en un medio para la movilidad y el reconocimiento social; encarnando a su vez una promesa de entrada en el mercado laboral.

La combinación de estos fenómenos traería como principal consecuencia el surgimiento de una universidad con una marcada tendencia mercantilista, es decir, que las universidades tendrían al mercado como uno de los principales elementos de legitimación de sus proyectos institucionales. Es decir, las universidades se construirían discursivamente como organizaciones vitales en tanto útiles para el mercado laboral y para la movilidad social de sus estudiantes. Narrativas que a su vez se alimentan de los discursos de otros (la política educativa, la industria de la educación superior y/o las organizaciones internacionales vinculadas al sector y que generan un escenario “global”) y que, al estar fuera del control mismo de la universidad, hace que estas se configuren como organizaciones altamente dúctiles al entorno al cual se vinculan. Pero al que ingresan también con sus propias subculturas organizacionales, creando dinámicas de negociación, resistencia y adecuación para asegurar su propia

supervivencia y legitimarse como unidades únicas pero acopladas en un escenario masivo y diversificado.

## 1. EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Siguiendo a Ying, entendemos como diseño de investigación el modelo lógico que vincula data que debe ser recolectada, que trata de responder preguntas de investigación y de allí, marcar un derrotero de contraste e interpretación que permite obtener conclusiones sobre un determinado asunto (Ying 2013: 19-20).

En ese sentido, siendo el Perú un país que ha pasado por un proceso de expansión de la educación superior en los últimos 20 años -habiendo triplicado tanto su oferta como su matrícula, entrando a un proceso de masificación de la misma- esta investigación tiene como objetivo principal analizar las universidades privadas de bajo costo en el Perú (UPBC en adelante) como el principal actor del sistema educativo peruano. Tarea para la cual se hará un trabajo de reconstrucción de las visiones de los actores de las UPBC sobre educación superior y sus impactos en las arquitecturas organizacionales que han cambiado el *habitus* de la universidad peruana “desde abajo” y que han modificado a la ESU en el marco de la masificación en entornos de mercado.

Desde este ejercicio se busca inferir en las características del proceso de diversificación institucional en versión precaria en el sistema de educación superior universitaria privada y dirigida a los sectores con menores capitales socio-educativos en el Perú. Esto a su vez ayudará a generar evidencia sobre el proceso de masificación educativa en el Perú, en particular, desde una preocupación por una diversificación y con un enorme protagonismo de la UPBC. De hecho, las UPBC han sido tan importantes para el sistema contemporáneo que fueron uno de los elementos de inspiración de la nueva normativa del sector, habiendo sido motivo de preocupación en la exposición de motivos de importantes leyes como la ley moratoria, la ley universitaria y la propia política de aseguramiento de la calidad. En ese sentido, nos planteamos dos preguntas de trabajo, de distinta naturaleza.

La primera está vinculada a describir cómo son estas nuevas instituciones dentro del escenario de las universidades privadas. En particular, cómo son sus actores educativos y desde qué paradigmas construyen discursos institucionales vinculados al gobierno universitario, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y al sentido mismo de la educación superior en relación a la trayectoria de vida de los estudiantes y de las identidades corporativas de las universidades.

La segunda, se trata de una pregunta de carácter interpretativa que busca comprender el impacto de estos discursos en la construcción de nuevas estructuras organizacionales en las universidades, así como de nuevas narraciones institucionales sobre el *ethos* de educación universitaria. Para ello se espera saber de qué manera construyen su legitimidad como actores educativos en un escenario altamente diversificado, cuáles son sus puntos de referencia en la construcción de su identidad organizacional, si se dirigen a un sector socioeconómico de manera homogénea o si esta aproximación depende más de una visión propia de los órganos de gobierno.

En ambos casos, lo que está de fondo es la idea de que estas nuevas universidades están cambiando el sistema de educación superior, habiendo creado un nuevo tipo de organización que responde a un escenario de masificación y de aparición de nuevos sectores sociales que ingresan a la educación superior. Tanto a nivel de actores promotores de la educación como de los estudiantes y sus familias, usuarios finales del servicio educativo. Como señala Verger, estaríamos hablando de cambios organizaciones que se dan en torno a una industria educativa que tienen como base la lógica de la expansión territorial y de captación de mercados de capitales financieros, pudiendo desarrollarse además a escala global (Verger, Steiner-Khamsi y Lubienski 2017: 326).

Se tiene como hipótesis de trabajo que las UPBC han creado un nuevo discurso educativo credencialista de la educación para los nuevos sectores sociales que acuden a él, vinculándolo con las expectativas de movilidad social de sectores económicamente emergentes y con nuevos capitales educativos respecto de sus antecedentes generacionales familiares. Y que han creado una nueva narración de estudiante “emprendedor y emergente” que propone

nuevos retos a la política y a la gobernanza del sistema educativo universitario en términos de inclusión social. Sobre esta visión de la educación superior es que las universidades habrían construido modelos de gestión orientadas a procesos administrativos antes que académicos, y en donde se busca contar con mecanismos de evaluación y seguimiento de procesos que permitan la cuantificación de resultados. Fenómeno que también habría transformado los paradigmas tradicionales de gobierno universitario y de concepción del propio sistema.

En términos de objetivos específicos, esta investigación busca:

1. Mapear la oferta institucional de las universidades privadas en el Perú, desarrollando una tipología que permita ordenarlas según variables de estudio
2. Identificar los discursos institucionales en las UPBC seleccionadas por el estudio, poniendo énfasis en el efecto de estas en los diseños institucionales de la gestión académica y del diseño curricular.
3. Indagar en las percepciones de los estudiantes respecto a su propia experiencia educativa universitaria, sus expectativas sobre el futuro profesional, la valoración a la propia idea de ser universitario y la dimensión vocacional de sus decisiones formativas.
4. Analizar la transformación de la educación superior universitaria, identificando el proceso peruano dentro de un proceso de cambio transnacional. En particular, en lo referente al surgimiento de nuevas universidades.

Para lograr el objetivo de esta investigación, se ha propuesto identificar “las condiciones de operación efectiva o misión que las caracterizan (...) los modos efectivos de funcionamiento, los productos, servicios y los enfoques que se relacionan directamente con el desarrollo de su misión institucional” (Brint, 2006 citado en Muñoz y Blanco 2013: 184). Es decir, poner más el énfasis en cómo se construyen estas universidades por dentro y en diferentes niveles de funcionamiento.

La unidad de análisis definida son los discursos, intentando trazar el efecto de estos sobre las configuraciones institucionales en los procesos al interior de las

universidades (Fernández Darraz y Stock, Manfred 2007: 120-121). Entendiendo que son justamente estas narrativas los referentes para la construcción organizacional para, por ejemplo, definir dinámicas de acople con tendencias externas y alineamiento entre pares que transforman a la misma educación superior entendida como una institución social.

En términos de variables de análisis se identifican como variables dependientes (Núñez 2007) los modelos organizativos de la universidad; siendo las variables independientes las visiones y misiones institucionales, sus modelos pedagógicos y de calidad educativa, su organización académica y sus discursos, tanto institucionales como de los propios estudiantes.

Cabe mencionar que la principal herramienta de investigación ha sido la entrevista semiestructurada,<sup>25</sup> instrumento que permite un análisis de carácter cualitativo. Así, se ha planteado un diseño metodológico en dos niveles: la profundización de estudios de caso y el ejercicio comparativo. Con estos dos ejercicios se espera poder identificar similitudes y diferencias entre ellas, peculiaridades y variables comunes que nos permita identificar, por un lado, tendencias dominantes en la transformación de la ESU en los campos de análisis, y por otro, contrastar experiencias en variables comunes entre ellos (Sartori 1991: 245-247). Las entrevistas se aplicaron a cinco grupos de actores, habiendo preguntas a comunes a todos ellos vinculados perfil del profesional, formación académica, experiencia previa, tiempo de vinculación a la universidad, etc. En todos los casos, se solicitó autorización expresa a la aplicación de la entrevista y consentimiento a ser grabado, permiso que fue concedido.<sup>26</sup> Estos son:

- a) Alta dirección. Comprende a autoridades del rectorado que incluye rectores/as, vicerrectores/as o secretarios/as académicos (de alcance institucional). Se incluyen preguntas vinculadas a la visión y misión de la universidad, la historia y características del proyecto institucional y el modelo educativo, las políticas de calidad, el estado de la carrera docente y la política de investigación. Asimismo, se incluyeron preguntas

---

<sup>25</sup> Se adjuntan guías de entrevista en los anexos.

<sup>26</sup> Para mayores referencias revisar el Anexo 1 de esta investigación.



vinculadas a las formas de gobierno universitario, los procesos de toma de decisión institucional y de gestión administrativa. Finalmente, se plantearon preguntas en torno a las expectativas de los estudiantes frente a la universidad, las expectativas de esta frente a sus egresados y los planes a futuro de la institución.

- b) Dirección académica. Comprende a Decanos, Directores de carrera o Jefe de especialidad según corresponda al organigrama institucional. Se plantearon preguntas vinculadas a la organización de la facultad, la visión y misión de la misma, la coordinación administrativa, de gestión de cuadros académicos y de gobierno de la universidad, la malla curricular y los perfiles profesionales deseados, y la posición de la especialidad dentro del proyecto institucional universitario. Asimismo, el perfil de los docentes y la gestión de la carrera docente, los conceptos de calidad educativa, así como recoger las percepciones que existen de los estudiantes y los egresados.
- c) Oficinas de calidad. Se mapeó el trazado de la generación de la dirección u oficina de calidad, las funciones y competencias de las mismas, el vínculo que se genera con los órganos académicos y administrativos de la universidad, el paradigma de calidad educativa, los medios y técnicas de evaluación y metodologías de aplicación. Así como la forma en que los valores corporativos y cultura institucional alimentan los propios modelos educativos.
- d) Docentes universitarios. Se indagó su experiencia como docente y perfiles profesionales y académicos, su motivación y régimen para la enseñanza, los aspectos pedagógicos en el diseño de sus clases, su valoración frente a los modelos institucionales de calidad, así como del estado de los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, se indagó sobre la satisfacción de su labor docente y la percepción que se tiene sobre sus estudiantes, sus orígenes, perfiles y capacidades. Y los retos que tendrán estos en el futuro.

- e) Estudiantes. En lo relacionado a los estudiantes se conversó con estudiantes de los primeros y últimos ciclos, así como con aquellos que se encontraban en un ciclo intermedio. Se trató de identificar trayectorias personales y educativas, situación familiar, mapeo si se tratara de estudiantes de primera generación en torno a expectativas familiares de la formación. Asimismo, sobre su experiencia como estudiante en relación a la universidad y la carrera, y sus expectativas a futuro en el mundo profesional. Se exploró también si en esta experiencia podrían encontrarse diferencias de género entre hombres y mujeres. El cuestionario terminaba con un ejercicio de libre asociación de conceptos.

Habiéndose aplicado un total de 38 entrevistas en los siguientes puestos:

Tabla 2.1. Total de entrevistas aplicadas

3	Rectora / Vicerrectores
2	Decanos de Derecho / Secretario Académico
2	Directora de carrera / Coordinadores de especialidad
6	Docentes Tiempo Completo
6	Personal de Oficina de Calidad Educativa
19	Estudiantes de Derecho de 1er, 5to y 10mo ciclo

Elaboración propia

Entendemos el estudio de caso como el abordaje de una unidad individual, que puede ser definida por sus límites, que permite profundizar en un objeto de estudio de manera contextualizada, es decir, en un tiempo y un espacio determinado. Es el establecimiento de esos límites lo que permite establecer la diferencia entre el caso, y su contexto (Flyvbjerg 2011: 301), siendo que estos deben cumplir dos criterios (Ying 2013: 33-39): validez (de construcción operativa de conceptos, interna o de intento de explicación y/o externa o de generalización; y confiabilidad, que supone la capacidad de hacer una recolección de data con los mismos datos disponibles.

Para fortalecer los hallazgos se ha incorporado otras técnicas de investigación como el uso de información cuantitativa y análisis de contenido de información de carácter documental y cualitativa. Cruzando el material que sale de las

entrevistas directamente aplicadas con otras fuentes de información institucional para la profundización del análisis (Creswell 2007: 73).

Entendiendo que:

La triangulación de datos está relacionada con sintetizar datos y comprobar la validez de la información recopilada por un investigador. En el estudio de caso esto conlleva volver a contrastar los datos de la investigación, obtenidos de primera mano sobre el terreno, con los de fuentes secundarias tales como una documentación más extensa, estadísticas y otros materiales. La revisión documental que se hizo anteriormente es muy útil en este momento, puesto que los resultados de la visita del estudio de caso pueden compararse esa revisión previa. Para conseguir una buena triangulación y síntesis de los datos es fundamental el equilibrio y un sentido de la perspectiva. Las decisiones sobre cómo han de interpretarse los datos deben basarse en pruebas, y no en opiniones. Es asimismo importante ser conscientes de la visibilidad, o invisibilidad, de ciertas personas y grupos, y valorar si han sido claramente consideradas cuestiones transversales tales como género, antecedentes, edad, etc. (Stoot y Ramil 2014: 22).

Es decir, se ha buscado triangular evidencia para fortalecer hallazgos, en particular, haciendo un contraste de la información a través de las entrevistas aplicadas; en relación a la que se encuentra en fuentes públicas<sup>27</sup> como publicaciones, web institucional, fichas de registros públicos; así como estadísticas oficiales de la ANR y del II Censo Universitario disponibles.

Sin embargo, se ha querido poder tener una mirada lo más amplia posible de la nueva configuración de estos nuevos actores universitarios, por lo que se ha realizado un ejercicio de comparación entre dos casos seleccionados. Como señalan Nóvoa y Yariv-Mashal, los estudios comparados en educación son producto del propio proceso de expansión de los sistemas educativos, que fueron en principio diseñados y analizados a escala nacional pero cuya dimensión como fenómeno de estudio se ha expandido a nivel global a la par con el proceso de mundialización de la economía y del uso de la tecnología digital (Nóvoa y Yariv-Mashal 2003:423). Fenómeno que otros autores han llamado la nueva industria global de la educación (Verger 2017) y que está vinculado tanto al proceso de masificación de la educación universitaria como a la entrada de actores privados en la expansión.

---

<sup>27</sup> Mayores referencias: <http://www.qualres.org/HomeTria-3692.html>

En cualquier caso, la mirada comparada permite entender los fenómenos en ambas dimensiones, local y global, siendo que los sistemas educativos siguen siendo vulnerables a las dinámicas de la política nacional. Esto lleva necesariamente a la incorporación de las variables de espacio y tiempo (Nóvoa y Yariv-Mashal 2003:423) que permiten ubicar históricamente interpretaciones, significados, diseños organizacionales, entre otros variables. Esta comparación permitirá encontrar características comunes y también particulares de la expansión educativa peruana, poniendo sobre la mesa no sólo las características de las universidades protagonistas de la masificación educativa sino también de la diversificación institucional que acompañó el proceso. Como señala Sartori, lo importante del ejercicio de comparación debe ser el responder para qué se compara y no el por qué (Sartori 1991: 255), cuestión que en este estudio en concreto importa para identificar la diversidad y semejanza en las UPBC.

Sin embargo, este estudio comparativo de caso, y siguiendo la tipología presentada por Creswell (Creswell 2007) tiene también una dimensión etnográfica en tanto hurga en el análisis de un objeto delimitado, en sus comportamientos y creencias, para buscar un lenguaje común que permita identificar un patrón cultural compartido (Creswell 2007: 68). Así, esta investigación intenta dar cuenta no sólo de los objetos de estudio estudiados (las universidades privadas de bajo costo) sino también del contexto institucional en el cual estas se desenvuelven (Creswell 2007: 76).

## 2.LA ESTRATEGIA

Siguiendo la ruta del diseño planteado se realizó un trabajo de campo sobre la base de dos procesos: la selección de casos y la comparación. Para ello el primer paso fue la elaboración de una tipología de universidades privadas; siendo divididas en primer lugar sobre la base del monto de sus pensiones mensuales y concentrándonos en el conjunto de universidades que denominados de bajo costo. Estas agrupan casi el 50% del escenario de la universidad privada en la ciudad de Lima (ANR 2014) y tiene como principales características ser instituciones privadas, con costos inferiores al promedio de

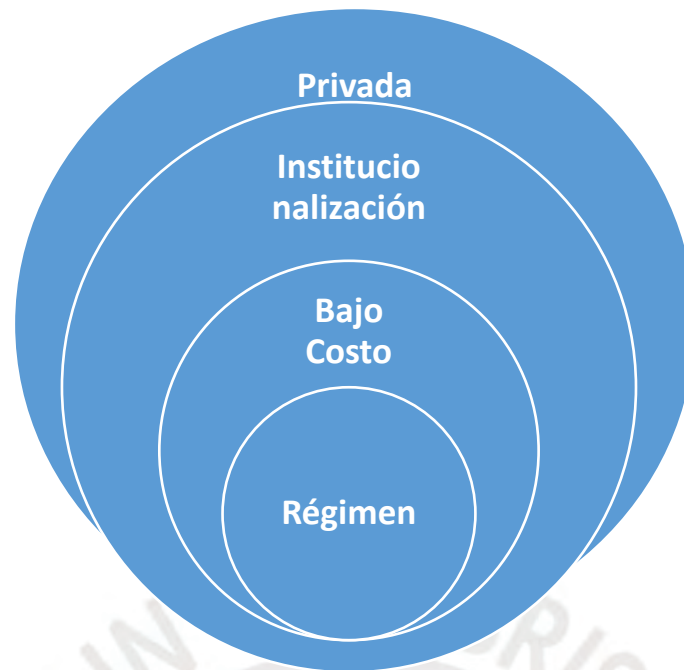
las universidades privadas tradicionales y sus bajos índices de selectividad en el ingreso.

Sin embargo, no basta con tomar a las universidades de bajo costo como un conjunto homogéneo, sino que se presume que al interior de este grupo podría existir diferentes modelos institucionales. Para esta delimitación se buscó identificar discursos institucionales que las diferenciaron, tomando como punto de referencia los “objetivos misionales”, es decir, indagar en el cómo se construye una narración de legitimación sobre la misma ESU que las mismas universidades brindan.

Cabe mencionar que al principio de la selección se exploraron varios casos adicionales, sin embargo al momento de intentar contactar con estas, se encontraron serias dificultades vinculadas a la falta de transparencia e informalidad en el manejo de datos institucionales (teléfonos y direcciones inexactos en las webs institucionales, nombre de autoridades que no figuraban en la web, etc); así como un mal manejo de servicios corporativos básicos (dificultad para el ingreso de llamadas en las centrales telefónicas, llamadas que se pierden, anexos que difícilmente son contestados, anexos inexactos, cartas entregadas en físico que se traspapelan, etc.). Así, una de las primeras tareas que se realizaron al momento de hacer la selección de casos, fue la delimitación del universo. Para ello se buscó hacer una caracterización de las universidades privadas peruanas sobre la base de cuatro criterios concéntricos sobre la base de: Tipo de gestión (público o privado), niveles de institucionalización (según autorización de CONAFU), niveles de costo de matrícula y por derechos académicos mensuales, y régimen de constitución (asociativa y societaria). La selección de los casos vino de un ejercicio que podría graficarse así:

Gráfico 2.1.  
Criterios de selección de casos estudiados





Elaboración propia

Así, después de delimitar el universo de 92 universidades privadas, se pasó a agruparlas por “nivel de institucionalización”, variable vinculada con el antiguo sistema de evaluación de CONAFU, hoy ya derogado por la nueva ley universitaria. Como se mencionó, en el momento de su creación, 1995, las universidades existentes obtuvieron un permiso de funcionamiento de carácter permanente, siendo llamadas universidades autorizadas. Estas serían las universidades privadas “de primera generación”. Las que se crearon a raíz de 1995 y cuyo número tuvo un crecimiento exponencial luego de la promulgación del Decreto Ley 882 de promoción de inversión privada, las de “segunda generación”, pasaban por proceso de evaluación documentaria y durante su periodo de seguimiento recibieron la denominación de provisional. Una vez culminado el proceso que duraba en promedio cinco años pasaban la categoría de autorizadas o permanecieron bajo la rúbrica de provisionales. Esta clasificación permaneció vigente hasta entrada de la nueva ley universitaria en

junio de 2014, habiendo 45 universidades con autorización provisional (que representada el 48.9% de las universidades privadas)- <sup>28</sup>

Así, de esta primera clasificación se pasó a hacer un segundo corte tomando en cuenta el costo de las universidades, clasificándolos en alto, mediano y bajo costo en torno al gasto promedio hecho por los estudiantes en relación al pago de matrícula y pensiones al 2015 y sacando un promedio mensual por 10 boletas anuales. Para ello se hizo una estimación sobre la base del análisis de:

- Remuneración mínima vital (RMV), por costo promedio mensual; tomando como punto de referencia el monto de un salario mínimo vital al 2015 (830 nuevos soles, lo equivale a casi 237 dólares<sup>29</sup>), siendo las de bajo costo aquellas que en promedio, cuestan un salario mínimo o menos, las de medio costo, entre uno y dos salarios mínimo, y de alto costo, más de dos salarios mínimos.
- Los quintiles de costo de estudios promedio mensual según la web Ponte en Carrera.<sup>30</sup>
- Los quintiles de gasto en educación superior en los hogares peruanos. Sobre este último vale precisar dos cosas:
  - Se tomaron en cuenta sólo aquellos hogares de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) que tienen únicamente algún miembro del hogar que está matriculado y estudiando en alguna universidad. Asimismo, se excluyeron hogares donde puede haber niños estudiando en el colegio o jóvenes estudiando en centros de formación no universitaria. Esto porque dispararía la estructura del gasto en educación.
  - Sobre estos quintiles establecidos, se definieron los umbrales con los cuales se ajustaron los costos reportados en Ponte en

---

<sup>28</sup> A nivel nacional, entre públicas y privadas, había 77 universidades autorizadas, 53 provisionales y 13 bajo la categoría “ley de creación, es decir, universidades públicas con existencia legal pero sin funcionamiento académico.

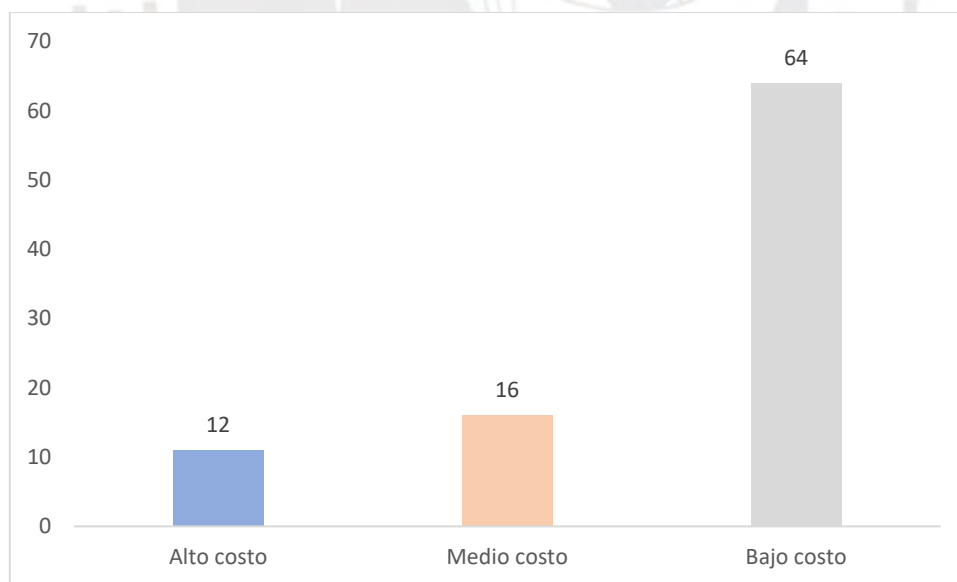
<sup>29</sup> Tipo de cambio a febrero del 2021: 3.5 soles.

<sup>30</sup> “Ponte en carrera” constituye uno observatorio de educación y empleo bajo la modalidad de plataforma web, brindando información sobre oferta académica y demanda laboral. Es alimentada por el Ministerio de Trabajo y cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación, así como de la empresa privada a través de IPAE Acción Empresarial. Mayores referencias: <http://www.ponteencarrera.pe/pec-portal-web/>

Carrera para ver si por ejemplo, que universidades son asequibles al quintil 1 de hogares que gasta menos en educación universitaria, cuales son asequibles al quintil 2, así hasta el quintil 5. Sobre eso, se agrupó el quintil 1 en universidades de bajo costo, quintil 2 en universidades de medio costo, y quintil 3,4 y 5 en universidades de alto costo.

Haciendo este ejercicio nos encontramos que al 2015 existían 12 universidades de alto costo, 16 de medio costo y 64 de bajo costo a nivel nacional.

Gráfico 2.2.  
Número de universidades privadas por costo, 2015



Fuente: Sunedu (2015). Elaboración propia

Asimismo, se identificó que la gran mayoría de universidades de bajo costo, el foco de este estudio, eran universidades societarias y aunque no exclusivamente, de segunda generación. Viéndose que de las 64 universidades

de bajo costo, 17 eran asociativas y 47 societarias. En términos territoriales, estaban además situadas en todo el país, a diferencia por ejemplo de las de alto costo, que se encuentran en casi su totalidad, en la ciudad de Lima.<sup>31</sup> Eligiéndose finalmente una de cada tipo.

### 3.EL TRABAJO DE CAMPO.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre el marzo del 2014 y diciembre del 2015. Durante su ejecución se aplicaron entrevistas con autoridades universitarias, directores de carrera, docentes y alumnos, así como se realizó una revisión documental de estatutos y reglamentos de carácter público. Así, se aplicaron entrevistas en oficina de administración central, como el rectado o vicerrectorado y las oficinas de calidad educativa o en instituciones afines a la dirección de la institución. Asimismo, con la finalidad de tener un elemento de anclaje, se seleccionó a la Facultad de Derecho para la aplicación de las entrevistas a autoridades (decanos) y/o gestores académicos, docentes y estudiantes. Esto debido a que se trata de una de las especialidades más ofertadas por las universidades peruanas,<sup>32</sup> por lo que daría una variable común a la selección de casos. Y por otro que, por la naturaleza prescriptiva y argumentativa de la disciplina, es más susceptible a la elaboración de discursos morales o políticos respecto a si misma; pudiendo sus *practitioners* (o futuros estudiantes), elaborar con mayor detenimiento narrativas sobre su propio quehacer.

Siguiendo los pasos de la estrategia metodológica, se eligieron dos casos de universidades privadas, institucionalizadas, y de bajo costo, una conformada bajo el régimen societario, perteneciente a un grupo económico nacional; y otra asociativa, bajo la regencia de la iglesia católica. La información acá presentada corresponde a data recogida antes de que ambas instituciones pasaran por el proceso de licenciamiento institucional a manos de SUNEDU.

---

<sup>31</sup> Es importante mencionar que por un problema de acceso a la data no es posible sacar este dato a nivel de filiales. Lamentablemente, no se cuenta con el dato disgregado a nivel territorial, sino que se manejan los totales tanto de oferta educativa como de matrícula tomando como variable única la dirección de la sede principal de la universidad.

<sup>32</sup> Mayores referencias: <https://www.universia.net/pe/actualidad/orientacion-academica/carreras-mas-demandadas-peru-985901.html>

### 3.1.Caso nro. 1: La Universidad Privada de Ingeniería (UPI).

La UPI fue fundada en 1997 por un educador de la Universidad Federico Villarreal e Ingeniero de la Universidad Nacional de Ingeniería, quien era ya dueño de uno de los institutos tecnológicos más importantes en el país en los años 80. En los noventa, su promotor incursiona en política en las elecciones del Nuevo Congreso Constituyente de 1992 con el partido de gobierno fujimorista, siendo parlamentario durante el periodo 1992-2000. Desde su formación funciona bajo la figura de una Sociedad Anónima Cerrada (SAC).<sup>33</sup>

Desde su fundación, la UPI tuvo un solo rector que estuvo vinculado a la Asociación Nacional de Rectores, parte del “Grupo UPI” en el que se encuentran también un centro de pre-universitario, la misma universidad, una escuela de postgrado, un instituto tecnológico y un centro de idiomas. En el año 2013 fue mayoritariamente comprada por uno de los grupos económicos más importantes del país quienes son dueños de 16 empresas entre bancos, negocios de alimentación, entretenimiento, tiendas de departamentos, servicios de hostelería, etc. Y, entre estos, de una importante franquicia de colegios que sólo en Lima hay 23 filiales y están presentes en 12 ciudades más en el resto del país. Este mismo grupo formó en el 2008 un proyecto llamado “Universidad corporativa”, entidad encargada de brindar capacitaciones y formación a sus trabajadores, siendo una de las pioneras en el rubro. El gerente de esta universidad al momento de la ejecución del trabajo de campo, era también gerente de la UPI. La universidad es además miembro de la Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior (FIPES).

Así, en el 2015 la institución se encontraba en proceso de reforma institucional con implicancias programáticas, de normativa interna, de perfil de autoridades académicas y gestores, de gestión estratégica y de nueva configuración organizacional (creación de nuevas oficinas, sistemas de información/gestión, etc.).

---

<sup>33</sup> Figura legal para la formación de empresas que tiene como características un número limitado de accionistas posibles (20) y el hecho de que pueda funcionar sin un directorio.



Al ser una universidad configurada como empresa, conviven dos formas de gobierno, la académica y la corporativa. Así, su estatuto define:

- Régimen societario:
  - Junta general de accionistas
  - Junta obligatoria anual
  - Junta universal
  - En términos de gobierno administrativo el grupo UPI, este se encuentra a manos de la Junta general, el directorio y el gerente.
- Régimen académico:
  - Rectores y vice rectores
  - Directores de carrera
  - Decanos

No existe ningún mecanismo de representación o participación estudiantil; ni tampoco un espacio de representación o participación de los docentes más allá de su vínculo laboral y su carga lectiva, a cargo de los Directores de Carrera.

Para finales del 2020, la UPI cuenta con una sede en Lima y cinco filiales en ciudades de la costa y sierra peruana, ofreciendo 34 carreras de las cuales 18 son ingenierías. La pensión promedio es de 700 nuevos soles (unos 200 dólares) y los alumnos pueden tener la posibilidad de acceder a descuentos por rendimiento académico. Asimismo, cuenta con una escuela de postgrado que ofrece cuatro maestrías (dentro de las cuáles se encuentra un *Master en Bussiness Administración*), y otros cursos de especialización. Su desarrollo académico tenía una duración de tres periodos académicos al año, lo que les permitía ofrecer carreras universitarias que se completan en cuatro años<sup>34</sup>. Con la implementación de la ley universitaria, esto tuvo que cambiar<sup>35</sup>, teniendo sus carreras una duración de dos semestres académicos y una duración de 5 años. Formalmente, cuenta con un centro de formación informática que brinda certificaciones en sistemas internacionales en tecnología de la información y sistemas.

---

<sup>34</sup> Por lo menos se da en casos ideales de carreras con suficientes horarios y disponibilidad de profesores, en carreras nuevas como Relaciones Internacionales esto no se puede dar porque usualmente hay cruces de horarios, inclusive entre cursos que se deben llevar en el mismo ciclo

<sup>35</sup> En el artículo 40 la ley obliga a que los estudios de pregrado tengan una duración de cinco años organizados en dos semestres académicos.

La UPI cuenta aproximadamente con 1679<sup>36</sup> docentes y se calcula que el 45% de ellos son bachilleres<sup>37</sup>, que un 65% tiene estudios de postgrado concluido y sólo cerca del 5% tienen el grado de doctor. Según el II Censo Universitario del 2010<sup>38</sup> se calculaba que sólo el 9% eran docentes ordinarios<sup>39</sup> y se calcula que casi el 75% serían docentes contratados a tiempo parcial,<sup>40</sup> lo que explica que casi el 50% mencionó dedicarse 32 horas o más semanales a actividades fuera de la universidad. Es interesante mencionar que según esta misma fuente, la UPI cuenta con una abrumadora mayoría de docentes varones, representando más del 80%. Del total de docentes, el 70% tiene más de 40 años.

A nivel de matrícula, la UPI tenía cerca de 45 mil estudiantes matriculados<sup>41</sup>, de los cuáles según la cifra del último Censo universitario, el 54% proviene de colegios públicos. Es interesante ver que contrariamente a mucho del sentido común, los estudiantes de la UPI no eligieron esta universidad por ser “fácil”, sino que lo hicieron por el prestigio de la institución (42%) y casi la mitad no postuló a ninguna otra (46% no postuló a ninguna otra universidad). Al mismo tiempo, el factor de fácil ingreso está presente en términos estructurales ya que el 58% dijo haberse preparado para el ingreso a la universidad por cuenta propia. En términos de orígenes socio económicos, podemos decir que los estudiantes de la UPI son parte de un sector socio económico de “clase media” en términos de contar con vivienda propia (80%) con acceso a servicios básicos casi en su totalidad (salvo en el acceso a internet, en donde un 60%, cuenta con el servicio en su casa) y sus padres y madres cuentan en casi un 60% con secundaria completa y estudios técnicos. Poco menos de la mitad de los estudiantes trabaja (45%) teniendo un nivel de ingreso entre 500 y 1500 nuevos soles. Un 40% cubre los gastos de sus estudios por sí mismo.<sup>42</sup>

Tabla 2.2. Entrevistas realizadas en la Universidad Privada de Ingeniería

<sup>36</sup> Web institucional, cifras al 2017.

<sup>37</sup> Ver nota a pie de página 47.

<sup>38</sup> INEI (2010) II Censo Universitario. Elaboración propia

<sup>39</sup> El docente ordinario es aquel que ha sido nombrado en la universidad bajo las categorías de auxiliar, asociado o principal (art. 80 de la ley universitaria) constituyéndose en un miembro de pleno derecho de la comunidad universitaria, pudiendo ser elegido y elegir a las autoridades según el estatuto de cada universidad. Pueden tener un régimen de dedicación parcial (menos de 40 horas) o completo (40horas a más), pudiendo también contar con licencias o permisos.

<sup>40</sup> Web institucional, portal de transparencia. Datos al 2017.

<sup>41</sup> Web institucional, portal de transparencia

<sup>42</sup>Datos extraídos del INEI (2010) II Censo Universitario. Elaboración propia

<b>ENTREVISTAS REALIZADAS EN LA UPI</b>	
<b>Nro</b>	<b>Cargo</b>
1	Rectora
1	Vicerectora Académica
1	Decano de Derecho
1	Directora de carrera
3	Docentes Tiempo Completo
4	Oficina de Calidad Educativa (Directora y personal)
12	Estudiantes de Derecho de 1er, 5to y 10mo ciclo (8 varones y 4 mujeres)
<b>23</b>	<b>Total</b>

Elaboración propia

### 3.2.Caso nro. 2: La Universidad Católica Popular (UCP)

La UCP es una universidad fundada por el Obispado de una de las zonas más pobladas de la ciudad de Lima configurada por ocho distritos y con cerca de 3 millones de habitantes. Se forma en 1998 como asociación sin fines de lucro, proyecto educativo que viene de la mano con la creación de un colegio privado en la misma zona. A nivel de redes, pertenece a la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUP), organización que reúne a universidades católicas a nivel global, y al capítulo latinoamericano de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (Oducal).

En términos económicos, el principal sostén e impulsor de la UCP es la Diócesis al cual pertenecen, que a su vez ha logrado palanquear recursos de administraciones locales, ONGs y universidades italianas, esperando pasar a fuentes de financiamiento que ellos denominan “filantropía estratégica” con universidades peruanas (Spinelli 2006:172-173). El hecho de ser una universidad sin fines de lucro, hace que los ingresos que se generen de la actividad económica de la universidad se destinarán a los fines de esta, es decir a su proyecto social. Asimismo, al ser una universidad del clero, todos los bienes le pertenecen a este, siendo el obispo el Secretario general y principal responsable legal de la institución.

La universidad cuenta formalmente, con cinco centros, 3 relacionados a promoción y proyección social (en cuestiones vinculadas a mejoramiento pedagógicas, de educación ambiental y de proyectos empresariales) y dos de investigación relacionados a patrimonio cultural y descentralización (este último en asocio con ONG's extranjeras). Asimismo, tiene convenios de fortalecimiento académico recibiendo docentes italianos (vinculados a escuelas de teología o filosofía) con universidades públicas y privadas italianas, donde a su vez viajan algunos estudiantes peruanos para participar en programas de formación.

La Universidad Católica Popular cuenta con dos niveles de gobierno: el eclesial y el académico. El primero está conformado por el Obispo de la Diócesis, el Vicario General y el Síndico; mientras en el segundo encontramos con el Rector y sus Vicerrectores, el Vicanciller, los Decanos y el director de la escuela de posgrado, un Sacerdote designado por el Obispo, el Administrador general y el Secretario general. Estas dos instancias –el gobierno eclesial y el académico- conforman la Asamblea General. El Consejo universitario está conformado por una combinación de ambas (Obispo, Vicecanciller, Rector y Decanos, secretario general entre los más importantes) siendo los espacios de participación de docentes (un docente ordinario) y estudiantes (un estudiante y un egresado) los consejos de facultad. Llama la atención que la plana de autoridades no cuenta con mujeres.

La universidad cuenta con dos locales en un distrito de Lima y seis filiales en ciudades secundarias del país. Cuenta con 20 carreras organizadas en torno a 6 facultades entre las que resaltan programas interculturales como Educación Básica Bilingüe Intercultural. La mensualidad promedio de la universidad es de 450 nuevos soles, cuestión que difiere de acuerdo a facilidades de pago para hermanos, becados por situación de pobreza, convenios especiales en colegios de la zona, etc. Cuenta con una escuela de postgrado que ofrece 5 maestrías y un diplomado.

La UCP cuenta con 260 docentes, de los cuáles en promedio un 18% se encuentra en situación de ordinario y casi un 72% trabajo a tiempo completo.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Datos extraídos del INEI (2010) II Censo Universitario. Elaboración propia.

Más de la mitad de sus docentes cuentan con estudios de postgrado concluidos.

Para el 2010, la UCP tenía para 4600 estudiantes matriculados<sup>44</sup>, el 78% proviene de colegios públicos. Los estudiantes de la UCP eligieron esta universidad por las expectativas de mejorar sus ingresos (38%) y por la cercanía a su domicilio (26%) más de la mitad no postuló a ninguna otra (52% no postuló a ninguna otra universidad). Casi el 40% de los estudiantes comentaron haberse preparado en el centro pre universitario para postular a una universidad. En términos de orígenes socio económicos, podemos decir que los estudiantes de la UCP son parte de un sector socio económico de “nueva clase media” en términos de contar con vivienda propia (75%) con acceso a servicios básicos casi en su totalidad (salvo en el acceso a internet, en donde solo la mitad cuenta con el servicio en su casa) y sus padres y madres cuentan en casi un 50% con secundaria completa y estudios técnicos. La mitad de los estudiantes trabaja, teniendo un nivel de ingreso entre 500 y 1500 nuevos soles y cubre los gastos de sus estudios.

Tabla 2.3. Entrevistas realizadas en la Universidad Católica Popular

<b>ENTREVISTAS REALIZADAS EN LA UCP</b>	
<b>Nro</b>	<b>Cargo</b>
1	Vicerector Académico
1	Secretario Académico de Derecho
1	Coordinador de Especialidad (Derecho)
3	Docentes
2	Oficina de Calidad: Jefa y personal
7	Alumnos
<b>15</b>	<b>Total</b>

Elaboración propia

### 3.3. Otras fuentes de información utilizadas en el estudio.

<sup>44</sup> Datos extraídos del INEI (2010) II Censo Universitario. Elaboración propia.



De esta información, cruzada con otras fuentes, se ha podido profundizar en procesos institucionales (Vega 2009) tratando de hacer una taxonomía entendida como

(una) base de clasificación y ordenamiento de las (universidades) (...) en función de su jerarquía y evolución por equilibrio puntuado con valor diagnóstico, descriptivo y de toma de decisiones, posible fuente de abstracciones teóricas acerca de las instituciones y su desarrollo (...) y que no requiere que todos los casos sean idénticos en las variables, sino que compartan la mayoría de los atributos y formen grupos estratégicos (Vega 2009: 47).

Para la parte cuantitativa se ha recogido información de provenientes de las siguientes fuentes públicas u oficiales:

- Base de datos del Sistema nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación - SINEACE
- Directorio Nacional de Investigadores e Innovadores – DINA (llamado CTI Vitae en el 2020) del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica
- Encuesta Nacional de Hogares 2015
- Estadísticas ESCALE - Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú.
- Expedientes de Registros Públicos vinculados a ambas universidades
- I Encuesta Nacional de Estudiantes y Egresados Universitarios 2014
- I Informe Bienal de Realidad Universitaria - Sunedu
- II Informe Bienal de Realidad Universitaria – Sunedu
- II Censo Universitario 2010
- Portal “Ponte en carrera”
- Resoluciones de Licenciamiento emitidos por la Superintendencia nacional de educación Superior Universitaria

Una de las limitaciones con las que enfrentó este estudio tiene que ver con una variable del tiempo en el que se ha realizado el trabajo de campo (2014-2015) en el contexto de debate, aprobación e implementación de la ley universitaria y que trajo el recelo de parte de los actores institucionales en el marco de

reajuste de estatutos internos frente a la ley universitaria. Esto supuso dificultades para generar una relación institucional entre la investigadora y la universidad, habiendo enfrentando dilaciones de tiempo para la realización del trabajo de campo. Sin embargo, este escollo pudo solucionarse gracias a la generación de confianza a través de la intercesión de autoridades de la universidad y de la disposición de la cláusula de confidencialidad que se respetará a lo largo de la investigación. Así, de manera explícita, se ha evitado mencionar nombres propios de la institución o de sus autoridades. Esto permitió la interlocución con las autoridades de las universidades estudiadas y el desarrollo de las entrevistas aplicadas.

Asimismo, en término de diseño, debido a restricciones logísticas, no se incluyó ni a madres o padres de familia de los estudiantes, ni a egresados de las carreras donde la investigación se ancló, lo cual hubiese añadido otra capa de complejidad a estas experiencias universitarias. Queda como un pendiente para indagaciones posteriores en esta línea de estudios. Finalmente mencionar que, y aunque esto no ha sido abordado de manera directa por la investigación, resulta interesante leer esta evidencia en términos de las transformaciones del sistema de educación superior en términos de segregación del sistema educativo que lleva por ejemplo a que los estudiantes pobres tiendan a quedar más agrupados en instituciones de composición homogéneamente pobre (Benavides, León, Haag y Cueva 2015). Cuestión que tiene un impacto fundamental tanto en el desarrollo de habilidades de aprendizaje y de habilidades para el conocimiento como para futuros mecanismos de movilidad social debido al acceso a nuevas redes de contacto social entre pares. Vale mencionar que en los procesos de privatización por defecto el costo de las decisiones educativas es asumido por las familias, cuestión que acentúa los patrones de segregación y segmentación (Balarín 2015:31) que en el caso peruano serían las más profundas de la región (Balarín 2015:36).

### CAPÍTULO 3: MARCO ANALÍTICO. EL ENFOQUE NEO INSTITUCIONAL Y LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

El concepto de institución social ha sido clave para el desarrollo de la sociología desde sus inicios. Desde los clásicos como Weber y Durkheim, las corrientes estructuralistas de Parsons y Althusser, los estudios del interaccionismo simbólico de Berger y Luckman, la preocupación por la segregación y desigualdad de Bourdieu o los estudios de resocialización forzada de Foucault;<sup>45</sup> la sociología se ha aproximado al fenómeno institucional y de la educación en particular como una forma de entender espacios intermedios entre las grandes estructuras sociales y la vida de las personas. Entendidas estas como “materiales heredados” (Álvarez Uría y Varela: 2009), las instituciones sociales (IS en adelante) se reproducen como espacios intermedios, siendo el lugar donde sujetos y organizaciones producen y reproducen la base social y cultural de la conducta.

En el caso concreto de la educación superior, entendemos a esta como una IS en donde se desarrolla “la socialización secundaria (entendida como el) (...) proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger y Luckman 2001: 166). Así, la educación superior constituiría uno de los ámbitos claves de la vida social en la reproducción del proyecto moderno en tanto agrupa a organizaciones, personas, creencias, contenidos y prácticas para la transmisión cultural y de desarrollo de habilidades. Cuestión especialmente importante en la nueva división del trabajo de la sociedad industrial (Guerrero 2003: 16-17) y en lo que Weber llamaría el paso de las sociales tradicionales a las sociedades modernas y sus nuevos procesos de diferenciación y segregación.

---

<sup>45</sup> Antonio Guerrero, sociólogo de la educación de la Universidad Complutense, hace una interesante síntesis de las diversas conceptualizaciones del fenómeno educativo según las diversas escuelas de la sociología. Así por ejemplo nos señala que para Durkheim se trataba de un hecho social en tanto constituía una “entidad” que se reproducía en el tiempo, de manera imperceptible para los actores y capaces de reproducir sentidos comunes y creencias. Weber señalaba también que en la reciente sociedad industrial, la educación ha jugado un rol trascendental en las batallas por la lucha de la producción y reproducción de mercados simbólicos que consolidaran aparatos de dominación ideológica. Para Mead la educación constituía un ámbito de socialización del otro generalizado, en donde la persona iba aprehendiendo los mandatos sociales para la constitución de su identidad personal (Guerrero 2003: 263-264). En cambio, para Foucault el sistema educativo, y la escuela en particular, constituía una institución disciplinaria para crear, moldear y corregir subjetividades en torno a un modelo hegemónico.

Así, en términos generales, la sociología de la educación es aquella que trata de describir, explicar y comprender los fenómenos, instituciones y procesos educativos sobre la base de la observación de sus agentes, procesos, y estructuras de organización. Como señala este mismo autor, “para tener una sociología de la educación hay que tener una teoría sociológica de la educación” (Guerrero 2003: 10), teoría que puede ser construida desde diversos paradigmas sociológicos (teorías del conflicto, de la estructuración, de la acción, funcionalistas, etc.) que tratan de entender las relaciones entre todos los actores vinculados al sistema educativo –organizaciones y sus autoridades, docentes, estudiantes y sus familias entre otros- y que pasa por la discusión sobre qué tipo de conocimiento se considera válido para transmitir, los orígenes sociales y los destinos del mismo, hasta los procesos de adaptación y transformación institucional en ese proceso (Guerrero 2003: 267).

En esta sección nos interesa desarrollar un marco analítico que permita acercarse al fenómeno de las universidades como organizaciones cuyos comportamientos, diseños y discursos terminan conformando una institución social: la educación superior. Partimos del supuesto que las universidades fomentan, inspiran y reflejan las diversas dinámicas que se pueden presentar en una sociedad, dejándose penetrar no solo por las necesidades de esta frente al campo educativo -como por ejemplo en la formación de cuadros profesionales para cubrir el mercado de trabajo- sino también por las visiones y expectativas frente al “rol” que la educación, y la educación superior en concreto, cumple frente a otras metas sociales como la necesidad de formar ciudadanos con vocación de servicio, con conciencia democrática, con liderazgo, con capacidad de innovador para cubrir demandas del mercado, etc.

Asimismo, que la sumatoria de estos cauces de acción concretizados en la arquitectura universitaria confluye en convenciones reconocidas por los miembros de diferentes grupos sociales, que duran en el tiempo y se transforman en sentidos compartidos que preexisten a los sujetos, generan creencias sobre el valor de la educación, la forma de transmitir conocimientos, el tipo de relaciones que deben darse al interior de las organizaciones educativas, etc. Así, entender a la universidad y su peso en la transformación de la educación superior como una aglomeración de comportamiento y



creencias con infraestructura propia es también un ejercicio de entender los cambios en la cultura contemporánea, la organización de bienes materiales e inmateriales en torno a altas formas de clasificación de la realidad (Frank y Meyer 2007: 294) que podríamos llamar conocimiento. De muchas maneras, la universidad como organización educativa sigue siendo un espacio privilegiado para el establecimiento del conocimiento válido, habiendo hecho sobrevivir la propia idea de universalidad en tiempos de fragmentación social (Frank y Meyer 2007: 299). Como señala Frank y Meyer:

The university has assumed ever more authority over every societal function. Virtually all elite occupations globally are certified by the university (Sullivan 2005), and nearly all the world's stratification systems are legitimated by university-based knowledge. Socioeconomic progress itself is now thought to rest on university knowledge (so-called cultural capital) and university certificates (a form of social capital). Thus education-based discrimination can be encouraged and even compelled by law, while other and older forms of discrimination – on class, gender, age, ethnic, or religious grounds – are strictly prohibited (Brown 2001; Collins 1979). In short, vis-à-vis all sorts of public and private matters, the authority of the university speaks to the widest range of decision makers. (Frank y Meyer 2007: 290)

Así, nos parece relevante volver a los presupuestos de la teoría neo institucionalista, surgida en los años setenta en medios cercanos a la Universidad de Stanford y que propone que son los entornos sociales, económicos culturales, etc. los que predisponen la evolución de las organizaciones (Powell 2007: 2) en tanto marcos para el comportamiento individual y colectivo (Bell s.f.:3); y reconoce que estas a su vez crean entornos que configuran nuevos sentidos comunes que las trascienden. Es decir, que a diferencia de las corrientes clásicas del institucionalismo económico centrado en el desarrollo de las condiciones internas de las organizaciones y en el comportamiento de sus agentes; se propone como una teoría intermedia que busca analizar los comportamientos de los sujetos y sus espacios sociales en relación a estructuras más grandes como las restricciones puestas por su clase social.



## 1. INSTITUCIONES SOCIALES Y ORGANIZACIONES. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.

Ralph Dahrendorf, sociólogo alemán, define las IS como “una concha, criaturas abstractas que adquieren vida cuando la gente actúa dentro de ellas y hacia ellas” (Dahrendorf 1994: 186), construcciones “sin mente propia” y con una alta capacidad de adaptación a su entorno. En tanto entidades que buscan su sobrevivencia con sus “pares” (otras instituciones), las IS repiten o descartan discursos y prácticas según las posibilidades de sus entornos y encauzan comportamientos individuales dentro de márgenes previsibles, normalizando relaciones sociales y creando universos simbólicos sobre lo correcto y lo deseable (Dahrendorf 1994: 155).

Por su parte, Mary Douglas, antropóloga británica, pone el énfasis en como las IS articulan procesos cognitivos para la formación del vínculo social (Douglas 1996: 40) permitiendo clasificar información, creando similitudes (y diferencias) entre los diversos elementos de la vida social y ayudando a generar identidad entre sus miembros. Y facilitando a los sujetos tomar decisiones sobre su vida (Douglas 1996: 19), creando comunidades morales duraderas y eficaces (Douglas 1996: 49) y generando memoria pública (Douglas 1996: 109).

Desde otra disciplina, el economista estadounidense Douglas North señala que las IS constituyen un conjunto de reglas no escritas que cruzan las organizaciones y que permiten a los sujetos a tomar decisiones y lograr sus metas. Y añade que, aunque no siempre construyan los canales más eficientes para las interacciones humanas (North 1990: 5-6), las IS son construcciones que impulsan procesos de adaptación al entorno en tanto buscan sobrevivencia con sus “pares” (otras instituciones), repitiendo o descartando discursos y prácticas según las posibilidades de sus entornos. Y también, encauzando comportamientos individuales dentro de márgenes previsibles, normalizando relaciones sociales y creando universos simbólicos sobre lo correcto y lo deseable.

En ese sentido, las IS constituyen cursos de acción para la reproducción social, tanto para la supervivencia de los diversos grupos sociales en tanto

entramados de relaciones sociales redes de información-sistemas identitarios como de sus universos simbólicos-narraciones-discursos-cosmovisiones. Así, las IS pueden ser formales o informales, estar escritas como reglas como por ejemplo los sistemas normativos o incluso jurídicos, o ser invisibles. Lo importante sería que estas son conocidas por todos sus miembros.

Otra de sus características básicas es que las IS brindan un factor de estabilidad a los sujetos en tanto repiten y consolidan en el sentido común comportamientos y valoraciones vistos como deseables, reduciendo la incertidumbre y proponiendo procedimientos y construyendo una auto identificación en torno a cómo se hacen las cosas básicas de la vida cotidiana (North 1990: 6). De allí su profundo arraigo y permanencia en el tiempo ya que simbólicamente son también garantes de la reproducción social. Así, si bien las IS pueden cambiar en su dimensión normativa por razones políticas o jurídicas, es mucho más difícil que lo hagan las costumbres, tradiciones y códigos de conducta (Kapp 1968: 340).

Otros autores señalan que las IS constituyen guiones para el comportamiento y la cognición, en tanto son instrumentos observables, de manifestación recurrente y con que establecen patrones y características específicas para las interacciones (Barley y Tolbert 1997: 98). Características a las que habría que sumarle el factor histórico en tanto organizan la vida social, brindan equilibrio a los ecosistemas sociales por mucho tiempo, y por lo tanto, gozan de legitimidad (Barley y Tolbert 1997: 99).

Cabe mencionar que las IS se construyen en el tiempo, siendo que “los comportamientos sociales construyen instituciones diacrónicamente, mientras que las instituciones restringen las acciones de manera sincrónica (Barley y Tolbert 1997: 100). Es decir, que las IS actúan aún cuando el sujeto social no está actuando socialmente, poniéndole de facto a él las condiciones para sus propios comportamientos. En ese sentido, los modelos institucionales reflejan procesos culturales y colectivos que son la trastienda de prácticas locales y realidades cotidianas pero también con estructuraciones de relaciones de poder de mayor magnitud, como es el caso de los estados, cuyas

modelaciones y normativa explícita o implícita, tiene impacto en los diseños organizacionales a nivel más micro

Uno de los fenómenos más importante rastreados por la teoría neoinstitucionalista ha sido el del *isomorfismo* (Powell y DiMaggio 1991:149-150), fenómeno que implica que las instituciones pares tienden a parecerse y acoplarse, encontrar sus equilibrios de sobrevivencia en la medida en que enfrentan presiones similares. Entender el proceso de isomorfismo requiere el análisis de los procesos de interconexión entre organizaciones, en asociaciones, sindicatos, consorcios, etc., que termina generando una equivalencia estructural –como en un organigrama funcional, por ejemplo- entre ellas (Di Maggio y Powell 1983: 148). Este proceso se termina de consolidar cuando estas organizaciones se integran a campos socialmente altamente estructurados, como es el caso de la educación superior universitaria (Di Maggio y Powell 1983: 147) en donde las organizaciones más antiguas y más grandes pueden dominar mejor el entorno y no sólo ajustarse a ellos (Di Maggio y Powell 1983: 149)

Estos acoples pueden traer dinámicas que pueden ser de tres tipos dice Di Maggio: 1) coercitivas, cuando hay disputas en torno a la dirección política o la legitimidad de algún curso de acción; 2) miméticas, cuando responden a los procesos de cambios con respuestas estandarizadas; o 3) normativas, vinculadas a procesos de profesionalización entendidos como la creación de un campo social marcado por la instrucción y el prestigio por capital educativo (Di Maggio y Powell 1983: 149-153). Es decir, estas dinámicas de acople y de cambio organizacional pueden darse por varios motivos como, por ejemplo, el marco de una nueva política que exige un mismo estándar y ejerce una sanción si no se tuviera. O porque la organización decide entrar a procedimientos validados para la obtención de certificados que a su vez le generan un valor agregado (por ejemplo, ante certificaciones de calidad tipo ISO). O por la profesionalización de la gestión de las organizaciones que buscan vincularse a prácticas, hábitos y discursos vistos como modernos.

Son justamente esos procesos de adaptación los que, más allá de su origen individual en el caso de los sujetos o colectivo en el caso de las organizaciones, generan nuevos patrones de acción grupal, procedimientos organizados y establecidos, reglas compartidas que fijan patrones de acción apropiadas y que, con su mantenimiento en el tiempo, componen un orden social (Jepperson, 1991, citado en Gómez, Delgado y Vidal 2010: 4). En ese sentido el precio de no adaptación al entorno puede ser muy alto para las organizaciones “disidentes”, es decir, para aquellas que no comparten estructuras discursivas, de desarrollo de prácticas o de modelos de gestión. Y que por tanto pueden quedar fuera de los cauces de acción de las colectividades a las cuales se dirigen. De allí que los espacios asociativos, sean nuevos o antiguos, desarrollen estrategias de adaptación a sus entornos socio culturales.

Cabe mencionar que el acople puede tener resultados diferentes de acuerdo a las trayectorias de cada organización, siendo que el resultado dependerá también de cambios en los procesos de legitimación (y que transforma tanto de discursos como de prácticas). Esta adaptación es lo que les permite vincularse en un entorno que no depende de ellos sino de los colectivos entre los cuales se instalan.

Pero las IS no sólo son reproductoras de los patrones establecidos, sino que también generan procesos de cambio, proponiendo nuevas maneras de resolver dilemas así como nuevos discursos simbólicos sobre lo deseable y lo legítimo, cambiando sentidos comunes, prácticas e incluso estrategias en procesos de innovación y producción social que transforman las lógicas existentes y modifican los cauces de acción establecidos. Esto hace que los procesos de cambio institucional sean la clave para entender los procesos de cambio histórico. (North 1990:3).

Como señalan Barley y Tolbert, las IS deben ser entendidas como mecanismos de mantención del orden social en tanto plantean y delimitan “racionalmente” alternativas de comportamiento y pensamiento para las personas (Barley y Tolbert 1997: 94). Y que sin embargo son a su vez espacios de acción y creación; en tanto la racionalidad total es poco usual en los grupos humanos (Barley y Tolbert 1997: 94). La capacidad de cambio dependerá entonces en el



equilibrio que se encuentre entre prácticas y comportamientos, y en los grados de identificación de los miembros de las organizaciones en donde esas IS se reproducen. (Barley y Tolbert 1997: 96).

De allí que podamos afirmar que las instituciones sociales se mueven siempre en un campo de tensión entre la permanencia y el cambio, la tradición y la innovación, la reproducción y la producción de lo nuevo. Dinámica que tiene consecuencias a su vez en la transformación de las relaciones sociales en tanto estas se forjan en su interior. Así, preguntarnos por las instituciones nos llevan a pensar en el origen social del pensamiento individual (Douglas 1996: 28) y en cómo “existen criterios donde los individuos descubren sus preferencias sobre las diferentes alternativas existentes” (Gómez, Delgado y Vidal 2010: 2) De muchas maneras, las instituciones restringen el comportamiento individual constituyendo reglas de juego (North 1990:3) en los que la sociedad formalmente constriñen las interacciones humanas y estructuran los intercambios de todo tipo.

Cabe mencionar que las IS se reproducen en instancias de ordenación social más pequeñas, como son las organizaciones. Estas constituyen grupos de individuos con acciones coordinadas para alcanzar objetivos comunes y que comparten una identidad que los hace aparecer frente a terceros como agentes (Brinton y Nee 1998: 31). Para ello desarrollan estrategias, combinan capacidades y coordinan entre sí para alcanzar propósitos trazados como un cuerpo (North 1990:5) y con canales explícitos para tomar decisiones internas (de carácter administrativo, por ejemplo) y que llevan a acciones “concretas”. Pero también el de los discursos, entendidos como enunciados que describen, interpretan, evalúan o aseveran cuestiones sobre fenómenos de la vida diaria, que son estables en el tiempo, compartidos colectivamente y que recurren a formas de validación social (Fuller 1998: 55-56). Estos discursos se encuentran a su vez vinculados a conceptos sobre el desarrollo que inspiran estrategias o planes de acción institucionales.

Lo organizacional está hecho así de “modelos, funciones, medios, objetivos, es decir, aquello que constituye su existencia concreta, formal e inmediata (...) (mientras que) el término institución se refiere *al proceso* de la organización, a



los implícitos de la misma que no aparecen de modo inmediato, pero que le otorgan sentido” (Barriga 1979: 24).<sup>46</sup>

Por otro lado, la dirección que marcan las IS se legitiman con el uso de discursos o narraciones que son legitimadas por las organizaciones en esos canales. Y que en el caso de los discursos institucionales funcionan como paradigmas simbólicos que organizan narrativas, prácticas y construyen canales de acción basados en determinados valores o principios a los cuáles se orientan las organizaciones. Es decir, estas narraciones definen la clase de relaciones que se dan entre los actores y sus universos simbólicos; relaciones que a su vez construyen valores que serán transmitidos en el comportamiento diario y en los intercambios sociales y que juegan un importante papel en la configuración de conceptos como, por ejemplo, el “mercado global educativo” (Coronado 2008: 11).

Cabe señalar que como señala Clark (Clark 1972: 178-183), las organizaciones también desarrollan fuertes sentidos de identidad que dan sentido a la acción colectiva de sus miembros. Con altos niveles de compromiso emocional, las “sagas organizacionales” como él les llama generan significados comunes en términos de unidad, de pertenencia, de cohesión social y de sentido a las reglas y a la cultura al interior de estas. Asimismo, permiten a las organizaciones desarrollar fronteras imaginarias entre unos y otros, sentidos que son construidos y reproducidos a lo largo de muchos años. Cuando estos sentidos son compartidos por más de una organización, alimentan esta idea de institución que las sobrepasa pero que sin embargo las necesita para su reproducción, evitando la erosión social desde el ámbito individual y reforzando las lealtades comunitarias hacia “una forma de hacer las cosas”. Y que es alimentada también por una dimensión emocional, intersubjetiva. Es decir, por un sistema de creencias que se arraiga, se alimenta, se defiende y cuyas posibilidades de cambio depende de un cambio colectivo a su vez.

En ese sentido, una buena frase que resumiría la relación entre organizaciones e instituciones y sería esta: “en toda organización (manifiesta) hay una institución (oculta)” (Barriga 1979: 24) Así, si por un lado las IS determinan las

---

<sup>46</sup> *Cursiva nuestra.*

oportunidades de los actores, son las organizaciones las que toman ventajas de esas oportunidades para desplegar su *performance* (North 1990: 6). ¿Qué implica entonces desarrollar estudios bajo un enfoque institucional? Autores como Boons y Stranegard (2000) señalan que los estudios inspirados en la teoría institucionalista deben desarrollar y ayudar a resolver tres tensiones de carácter teórico que permitan tratar de explicar:

- (1) Como es que las organizaciones desarrollan dinámicas para alcanzar sus objetivos (principio de eficiencia) al mismo tiempo que desarrollan estrategias de adaptación a su entorno (principio de sobrevivencia).
- (2) Como estas adaptaciones se manifiestan al interior de las organizaciones, los efectos en su funcionamiento y si configura canales de acción que movilizan esfuerzos y crean rutina.
- (3) Como esas rutinas se reproducen al interior de una organización (principio de difusión), cómo se traslada a lo largo de los estamentos de la misma y qué dinámicas de resistencia o adaptación se generan.

Así, el estudio de las instituciones sociales y sus organizaciones abre el campo de lo que sería una nueva teoría de la acción práctica y que debe ser entendida en su multidimensionalidad en temas como cambio, poder y eficiencia, legitimación cultural y reproducción social (Powell y DiMaggio 1983).

## 2.LAS UNIVERSIDADES COMO ORGANIZACIONES.

Algunos autores han postulado desde una mirada más crítica que el mismo propio hecho de entender a la universidad como un actor constituye una conceptualización “plana” en términos que diera a entender que se trata de un cuerpo integrado, orientado a objetivos deliberadamente establecidos y cuyos cauces de acción están dirigidos bajo algún tipo de mando que pueda ser reconocible (Krücken y Meier 2006: 1-2); siendo más bien esta un espacio dinámico de convergencia y divergencia, pero no necesariamente de unidad (Krücken y Meier 2006: 10). En cualquier caso, lo que sí queda claro es que la universidad cuenta con cuatro dimensiones sobre las cuáles pueden ser pensadas como organizaciones, y que son en mucho producto de las

transformaciones contemporáneas en la llamada globalización (Krücken y Meier 2006: 10). Estas serían la necesidad de ser transparente y rendir cuenta de sí mismas, tanto al gobierno como a la sociedad; la definición de metas, sobre las que además serán evaluadas (especialmente importante es el rol de las políticas del sector, en particular, las vinculadas al llamado aseguramiento de la calidad), el contar con estructuras formales para su funcionamiento; y el constituirse como un espacio de profesionalización para la carrera en la gestión de la propia Universidad (Krücken y Meier 2006: 11-20). Estos elementos constituyen los pilares de un armazón institucional que permite “dinámicas de acoplamiento, rituales de adaptación y política simbólica” (Krücken y Meier 2006: 22) que permiten finalmente decir que estamos frente a un objetivo de estudio con relativa unidad.

Cabe tomar en cuenta que desde sus inicios, los modelos de universidad han respondido a los modelos de sociedad imperantes, entendiendo que, como señala Bernasconi, “un modelo de universidad puede ser definido como un constructo cultural que da cuenta de una esencia, un rol y un modelo de organización de la universidad y de su relación con el estado y la sociedad, y que ejerce una influencia normativa frente a aquellos que están en la posición de entrar en ese rol, organización o relación” (Bernasconi 2008a:29).

Así, por ejemplo, la arquitectura de la universidad del S.XIX reproducía en su interior el modelo de sociedad estamental pero que incluía un proyecto modernista que creía que en el poder de la educación como mecanismo de desarrollo de la razón. Razón que era la base de la formación de las nuevas élites dirigentes de los proyectos de estado moderno (en las sociedades post monárquicas o de monarquías ilustradas en Europa y de nuevas repúblicas en el caso de las Américas). Y que estaban dirigidas a la formación para el manejo del nuevo poder público (estado), y a la expansión de la nueva burguesía de la II revolución industrial.

Así, al modelo tradicional de universidad católica, vinculada a la escolástica y que se veía a sí misma como templo del saber y guardiana del conocimiento; se sumaron otros modelos de universidad como es el caso del llamado modelo napoleónico, vinculado a la formación de cuadros estatales, siendo definidas

también como universidades burocráticas (Brunner 2011). Es el modelo vinculado al ideal de los estados nacionales, formado por cuadros de funcionarios públicos especializados e insertos en procesos burocráticos de gestión. Símbolos de la “ciencia moderna”, buscan personificar a la nación; son altamente dependientes del presupuesto estatal y se proyecta como de la tecnocracia del estado: codificada, altamente normativa y con cauces predecibles de acción (Brunner 2011: 45-48).

También encontramos el modelo de universidad humboldtiana, orientado a la investigación científica y con una fuerte jerarquía en la carrera docente, lo que Brunner llama universidades de colegio profesional. Vinculada al modelo de comunidad académica independiente, basada en el principio del autogobierno universitario, la autonomía y la autorregulación basada en normas internas. Se presenta asimismo como una “comunidad moral preocupada por el bien público y libre de interferencias exteriores”, con dirigencias de carácter académico y con fuentes privadas de financiamiento (iglesias, mecenas, fundaciones, etc). (Brunner 2011: 45-48)

Como descendientes de la ilustración, estos modelos establecían claras diferencias entre el gobierno administrativo y el gobierno académico que, con diferentes contrapesos y configuraciones, primaron en el devenir institucional durante el siglo XIX. Estos modelos tradicionales europeos tuvieron su expresión propia en Hispanoamérica, en donde el modelo exportado de universidad colonial se inspiró en la Universidad de Salamanca, dominado una organización estamental del profesorado, clases lectivas de asistencia obligatoria y con una fuerte influencia religiosa (Portocarrero 2017:74). El modelo salmantino fue cambiando en el proceso de independencia y de advenimiento republicano que buscaba darle un carácter nacional a la universidad, buscando “que se despojara de sus influencias religiosas, cumpliera un papel más amplio en la formación del carácter personal de su juventud y ayudara al a construcción de una identidad y cultura nacionales (Portocarrero 2017:74; Bernasconi 2008a:30).

Sin embargo, los embates de las nuevas repúblicas durante el S.XIX en dinámicas bélicas regionales y las dificultades por el establecimiento de una suerte de sociedad liberal que permitiera el reconocimiento de estas nuevas



élites ilustradas en situaciones de poder político y gobierno; sumados a la práctica ausencia de la investigación científica y debate ideológico secular, creó una suerte de sentimiento de heroicidad (Portocarrero 2017:75) que decantó en el modelo latinoamericano. Se trató de una movilización universitaria que tuvo como principales banderas la autonomía académica como requisito para el desarrollo de la ciencia y el pensamiento crítico, y el compromiso de poner a la universidad al servicio de la sociedad. El “Grito de Córdoba” de 1918, como también se le llamó, terminó constituyendo el paradigma de la universidad latinoamericana de esa primera mitad del siglo XX, con una fuerte influencia en la universidad pública, e inspiración en varios modelos organizacionales de entidades universitarias, como consejos de rectores, por ejemplo (Bernasconi 2008a:30-33)

De muchas maneras, estos modelos universitarios no han desaparecido, pero se han transformado en relación a fenómenos más contemporáneos como lo son el proceso de constitución de un “mercado” educativo, los cambios en los conceptos de gestión pública y privada, así como una mayor exigencia en la rendición de cuentas. Fenómenos que “han generado nuevas tensiones relativas al concepto, a la estructura y a las funciones organizacionales de las universidades” (Fernández Darraz y Bernasconi 2012: 87) y que han transformado su organización, normas, valores, actividades y rutinas que vienen siendo estudiados desde diversas disciplinas y campos de intervención. Es decir, la transformación de la educación superior, y de las organizaciones que la materializan como práctica social tiene que ver también con el surgimiento de nuevas formas de organización social vinculados con cambios económicos, normativos, políticos, etc. Así, Brunner añade dos modelos más nacidas a finales del S. XX. Primero, las universidades de partes interesadas, que dan cuenta de un modelo basado en la negociación de intereses de grupos comprometidos y que establecen canales de acción. En este tipo de organización, el gobierno de la universidad se decide no sólo sobre la base de los intereses académicos sino tomando en cuenta otros aspectos como podrían ser los comerciales (servicios a ofrecer a terceros), financieros (elevar niveles de ganancia), de competitividad corporativa, de impacto en el mundo laboral, etc. Se trata de organizaciones que se caracterizan por su eficiencia interna y



externa en cuestiones como reducción de costos o generación de excedentes. Y que han incorporado importantes mecanismos de planificación interna, sólidos cuerpos administrativos y un fuerte discurso gerencial.

A lo que sumaríamos el modelo de universidad emprendedora, vinculado al modelo de contrato privado entre los dueños de una empresa, sociedad u asociación; y agentes encargados de la administración y que tienen un contrato definido y explícito que regula el encargo de la gestión institucional. Este modelo supone la existencia de una agenda de negocios para la generación de ingresos por parte de la propietaria principal; que da lugar a acciones que vincule la universidad con su entorno por medio de difusión o transferencia de conocimiento a sectores (productivo, estatal, financiero, comunitario, etc.). Suele tener además mecanismos de cultura institucional que alimentan una identidad corporativa y una marca (*brand*) que los distinga de las otras opciones del mercado.

Más allá de los modelos universitarios, han habido fenómenos que han sido transversales a todos ellos como lo ha sido la inclusión de grupos históricamente excluidos, siendo uno de los primeros grupos el de las mujeres que desde el S. XIX comienzan a ingresar a las universidades americanas (Itatí sf; Samudio 2016; Casals, Quintí 2017). Así, el S. XX es también un período de profunda transformación de la universidad y que acompaña los procesos de transformación de las sociedades modernas que van pasando de una ordenación social basadas en el estatus, basados en la jerarquía de las familias y sus propiedades; a sociedades de clase donde cada vez más la relación determinante es la relación con el campo laboral. Proceso donde la educación comienza a general un rol importante para asegurar márgenes de movilidad social.

Cabe mencionar que existen tantas tipologías de modelos universitarios como variables sobre las que se quiera hacer énfasis y existe toda una literatura que da cuenta justamente de la diversidad organizacional que podemos encontrar entre las universidades; diversidad que precisamente deviene de un entorno que le pide a la universidad diferentes resultados (producir conocimiento, mano de obra empleable, capacidades de innovación, de gestión, de servicios varios, etc.) pero cuya estructura básica original, el contar con docentes y alumnos

para el desarrollo de clases para la formación en una carrera, permanece. De allí que podamos afirmar que las universidades se transforman organizacionalmente en ambientes altamente institucionalizados. Cuestión que viene de la mano con el incremento de políticas públicas hacia el sector en temas tan diversos como aseguramiento de la calidad, búsqueda de financiamiento, la competitividad de la producción académica, entre otras.

En esta línea, entender a las universidades como organizaciones sociológicamente hablando supone verlas como cuerpos que desarrollan prácticas, normas escritas y no escritas, discursos; y situarlas en el contexto en el cual estas organizaciones operan. Tiene como actores principales a las instituciones públicas que operan en el marco de la acción estatal, las “otras” organizaciones educativas (pares) frente a las cuales se adaptan, los operadores educativos –dueños, directivos, docentes, administrativos-, los estudiantes y también sus familias.

Así, las universidades se adaptan a su entorno y que crean procesos de cambio a medida en que responden a motivaciones internas y externas; pero también son transformados por los propios grupos sociales ejercen su capacidad de agencia cuando tienen oportunidades que los benefician material y simbólicamente en un escenario que las trasciende, es decir, que no depende únicamente de ellas y que, por lo tanto, es incierto. Esta idea también ha sido desarrollada en otras investigaciones en donde se explora como, por ejemplo, las universidades chilenas se han venido adaptando y desarrollando estrategias adaptativas a la agenda global de empleabilidad y formación para el trabajo a nivel superior (Orellana 2020). Como señala su autora, las universidades deben ser entendidas como “actores organizacionales influidos por su entorno institucional y que también influyen en éste (...) De ahí que la complejidad de la gobernanza universitaria actual no sólo se expresa en diversos modelos, sino que también lo hace a través del despliegue de procesos de diferenciación y especialización de funciones, tareas y roles de sus participantes (Orellana 2020: 119-120).

La entrada de teorías tecnicistas moviliza actores al interior de la universidad y transforma uno de los órganos más importantes de éstas, su actividad académica. (Fernández Darraz y Stock 2007: 114). Este es el caso del

paradigma de la “gestión por objetivos”, corriente que proviene originalmente de la gestión empresarial y que ha ido ingresando en la lógica de la gerencia pública en los últimos veinte años y que está transformando a las universidades “desde adentro” teniendo como caballito de batalla los instrumentos de planificación estratégica (Fernández Darraz y Stock 2007: 117). Y que terminan modificando la antigua administración universitaria.

Se trata de un paradigma que parte del supuesto que las organizaciones están en condiciones de orientar sus acciones racionalmente en particular en el campo de la enseñanza y la investigación, lo que se traduciría en planificar acciones, diseñar procedimientos, calcular resultados y medir desempeños.

Así, por ejemplo, uno de sus impactos más relevantes es la creación de mecanismos de control “que cautela la concordancia entre los objetivos declarados y los efectivamente alcanzados” y que se expresan con diversos mecanismos de supervisión y ajuste (i.e. convenios globales interinstitucionales que se convierten en específicos, coordinaciones permanentes entre unidades académicas y administrativas para llevar acciones, etc.). (Fernández Darraz y Stock 2007: 117)

El cambio más importante está vinculado al control de flujos, es decir, a pasar de la acción en el control de “inputs” (proveedores, recursos, capacidades) por el control en los “output” (rankings, productos de investigación, convenios, indicadores estadísticos, etc.) y que llevan a la construcción de un sistema burocrático que afecta de manera directa la organización del ejercicio profesional universitario (investigación y la enseñanza). Siguiendo la línea de T. H. Marshall, para Fernández Darraz y Stock el ejercicio profesional, y más el académico, escapan de la lógica de control de las burocracias y del mercado, respondiendo más bien al *autocontrol colegiado* (bajo la lógica de dotación de poder, ingreso y prestigio) y en donde su desarrollo gira en torno al aseguramiento monopólico de privilegios (Fernández Darraz y Stock 2007: 118).<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Subrayado nuestro

Esto es especialmente notorio, pero no exclusivo, en las universidades privadas que están menos controladas en su organización interna por parte del aparato administrativo público, que no son parte de los planes de acción estatal (Levy 2008: 8), que a pesar de las diferencias a nivel local y global, presentan algunas características comunes como la independencia administrativa y que son más sensibles a la incorporación de herramientas de planificación estratégica (como órganos centralizados de gestión de servicios). Esto sin embargo estaría también entrando en la esfera académica, campo cada vez más orientado por la obtención de resultados y de procesos de calidad, lógica propia del paradigma de la cadena productiva y que vincularía elementos propios de la gestión académica como la actualización curricular, la metodología de enseñanza, el diseño del currículo por competencias, los sistemas de seguimiento y logro de estudiantes, los métodos de evaluación de desempeño, entre otros; sobre la base de un perfil de egreso orientado por el propio diseño del programa académico (Tejeda y Zapata 2009: 146).

Cabe mencionar que este “new management” está inspirado en el paradigma de calidad de los procesos ISO 9001, fenómeno que ha complejizado los procesos de gestión en al menos tres niveles: información, gestión académica y gestión organizacional. Esta transformación ha sido diseñada para alcanzar determinadas metas vinculadas a la búsqueda de eficacia y eficiencia, teniendo un importante impacto en la dimensión académica e institucional y donde el concepto de calidad es entendido justamente como la adecuación de medios con fines institucionales. Esta concepción que podría vincularse a la idea de calidad institucional está copando la propia idea de calidad educativa que comienza a estar centralizada en oficinas matriciales de control (por ejemplo, mediante oficinas de calidad educativa) bajo estándares comunes sobre lo que se entiende por calidad docente, de la investigación, de la formación, etc.

En este escenario, el debate sobre la pertinencia de los conocimientos, la innovación o crítica sobre saberes y prácticas profesionales, la adecuación de estas a contextos socio culturales determinados; y/o su impacto sobre problemáticas socioeconómicas o ambientales se reducen a ser elementos accesorios a los procesos mismos de formación. Con un excesivo peso en el



formato, no es casual que los procesos de evaluación se hagan sobre la base de rúbricas y no de contenidos; y con reducidos sino inexistentes espacios para la formación científica o tecnológica. Cuestión que deja de lado la idea de que la intervención profesional supone un proceso no exclusivamente técnico de utilización del conocimiento, difícilmente estandarizable y con limitaciones a la “calculabilidad” de sus productos (Fernández Darraz y Stock 2007: 118). Y que tiene un alto impacto en *la estructura lógica* de la acción en la investigación y enseñanza, marcada por la imprevisibilidad de los insumos del proceso, como por ejemplo, la investigación en campos aún no explorados.

Así, el concepto de calidad educativa termina siendo en el mejor de los casos un aspecto vinculado a la gestión o a la obtención de certificación de gestión bajo miradas economicistas orientados por “valores económicos como competencia, eficiencia y satisfacción del consumidor (que) han reemplazado valores democráticos como equidad, ciudadanía y solidaridad. Obtener “capital humano” es la meta más importante del "nuevo" pensamiento educacional” (Pini s.f.:1).

En este sentido los autores señalan que “la acción profesional en investigación y enseñanza se orienta por una lógica propia que desborda la racionalidad técnica del concepto de gestión por objetivos” (Fernández Darraz y Stock 2007: 120) y que lleva a una tensión y un potencial conflicto en el *ethos* de la universidad tradicional. Siendo que, en el caso concreto de la educación, los agentes educativos juegan un rol importantísimo en la “construcción social de la realidad”, en tanto el ámbito de lo discursivo dan pie a arquitecturas organizacionales específicas (Fernández Darraz y Bernasconi 2012: 88).

### 3.LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO INSTITUCIÓN SOCIAL.

Como se ha podido ver en la primera sección de este capítulo, las instituciones se construyen organizacionalmente, desarrollando estructuras de control de alcance intermedio. En el caso concreto de este estudio podemos afirmar que lo que entendemos como educación universitaria, entendida esta como una IS en términos de reglas no escritas que guían el comportamiento, está



fuertemente condicionada por el funcionamiento de las universidades. En tanto esta da un marco de unidad al proceso de elaboración y producción del conocimiento y brinda una cierta idea de gobierno colectivo y unidad sobre la gestión del saber (Meyer y Ramírez 2006: 16-18).

Algunos autores entienden este proceso como parte de uno mayor promovido por la modernización de las sociedades que cambia los sentidos de la educación superior vinculadas a la propia transformación de otros campos como el laboral, el cambio cultural, la secularización o la democracia (Scott 1995: 10) y también como un fenómeno propio de la expansión de las clases medias (Scott 1995:173). Se trata de una tendencia global que trasciende a los sistemas políticos (Scott 1995:172) y que tendría como principal resultado la diversificación institucional, por un lado, y las dinámicas de diferenciación por otro (Scott 1995: 170). Esto generaría que sean instituciones en permanente tensión entre la reproducción en el sistema educativo de los modelos de sociedades nacionales y los paradigmas de la comunidad internacional vinculado al progreso económico, el desarrollo social o el desarrollo de ciudadanías emergentes. O de discursos aparentemente contrapuestos como el paradigma humanista y el de mercado (Rama 2010: 21).

Estos cambios han generado que las tres tradiciones universitarias –la investigación, la profesionalización y el sentimiento de comunidad- se hayan transformado, cambiando a su vez a la universidad en su conjunto (Scott 1995:8). Así, por ejemplo, el desarrollo de las distintas áreas del conocimiento está hoy vinculado ya no sólo a los debates entre los especialistas sino también a necesidades sociales, demandas de “usuarios” del conocimiento, etc. (Scott 1995:168). Esta diversificación sería también parte de un fenómeno intelectual, de “crisis epistemológica” que pone en cuestión el modelo tradicional del método científico a favor de otras formas de creación cultural (Scott 1995:175) como la innovación. En estos términos, la reflexividad, la flexibilidad y la interacción parecen ser características del proceso, cuestiones que llevan a la universidad a estar más vinculadas con campos no educativos como la economía o el desarrollo tecnológico. Como señalan varios especialistas,

se ha perdido el centro de la teología, la filosofía y las ciencias naturales. Se responde a stakeholders, producción masiva de personal certificado, con contenidos estandarizados, entre la novedad y la confusión, sin control sobre el conocimiento que se produce y que está perdiendo su carácter comunitario, su gobierno colegial, sin interacción de docencia e investigación (Brunner 2012: 142)

Eso hace que hoy debamos hablar ya de universidad en términos de *universitas* sino de *multiversidad*, es decir, de una organización que se dedica a la enseñanza e investigación, pero que también realiza consultorías, innovación, emprendimientos; y con altos niveles de diferenciación interna, lo que nos da como resultado una universidad multifacética y con poca unidad orgánica. (Brunner 2012: 141)

Las instituciones de educación superior dependerán entonces fuertemente de otras instituciones más grandes y que están marcadas por modelos institucionales que se presentan como globales pero que entran en tensión con formas de organización territorial que han llevado a profundas transformaciones en el gobierno y gestión de las universidades, tradicionalmente bajo la administración del estado, y que ha venido migrando bajo varios formatos organizacionales vinculadas a sectores públicos y privados, de empresas y de sociedad civil también, que han cambiado las racionalidades de las organizaciones hoy cada vez más vinculadas a la lógica de la eficiencia y la eficacia institucional, así como de satisfacción a demandas fuera del ámbito académico como lo es el mercado laboral (Balarín 2014: 1447).

En el caso de esta investigación, y al tratarse de un análisis que parte de un enfoque neoinstitucionalista, es fundamental entender la diversidad de acoples a la tendencia hegemónica de mercantilización de la ESU que permita por un lado identificar tendencias dominantes (Levy 2004:2) pero también analizar cómo se sitúan las organizaciones en estos cambios institucionales más grandes, y en particular, frente a fenómenos multifacéticos como la privatización de la ESU (Levy 2004: 1). Lo que Levy llama, captar las dinámicas de acople al interior del sector, tanto las "isomorfistas" como las divergentes (Levy 2004: 4). Él señala,

higher education suggests another phenomenon related to diversity: as two (or three) sectors grow, a previously defining inter-sectoral distinction may blur precisely because organizational diversity blossoms within each sector; the new institutionalism could legitimately highlight the inter-sectoral blurring but the diversification within each sector may be sufficient to yield an increase in the system's total organizational diversity. (Levy 2004: 4).

El punto de equilibrio entre un potencial escenario de conflicto o sinergia se encontrará en la medida en que se incluya en el análisis las variables de tiempo y espacio, es decir, entendiendo el contexto que puede marcar diferentes derroteros aún en escenario con identidades o tendencias heterogéneas. (Levy 2004: 18). Siendo necesario desarrollar lo que Levy llama “análisis organizacional intrasectorial y diversificado” (Levy 2004: 19) que identifique esas rutas de construcción institucional en torno a las grandes tendencias externas a las organizaciones, provenientes de campos tan diversos como la economía política, la descentralización o la desregulación.

Por su lado, Ramírez y Christensen (2012)<sup>48</sup> nos proponen un modelo de análisis para mapear un derroteros organizacionales sobre la base identificar perfiles institucionales. Así, basan su análisis sobre la base de tres variables: los orígenes (roots), la normativa (rules) y la historia institucional (rutes) que tenga cada organización (Ramírez y Christensen 2012: 3). Por orígenes, nos referimos a la propia historia de la organización, marcada por valores que las inspiraron en su fundación, narraciones acerca de metas y visiones a futuro, así como las prácticas de la gestión original que ordenaron el funcionamiento institucional desde sus comienzos. En cambio, cuando hacemos referencia a reglas aludimos al diseño y a la estructura propia de la entidad, las tensiones entre sus órganos de gobierno y administración, así como de estas con los

---

<sup>48</sup> Ellos aplican esta propuesta para el estudio de las universidades de Oslo y Stanford (Ramírez y Christensen 2012): en donde se comprobó que si bien ambas habían pasado por procesos de formalización y racionalización institucional en el marco de la internacionalización de la educación superior que llevó a la diferenciación de estructuras de gobierno y la profesionalización de los departamentos académicos, tuvieron derroteros diferentes en donde en una, ha primado la primacía del sector académico sobre el administrativo para los procesos de toma de decisión institucional, mientras que en la otra fue al contrario, esto se explicaría no solo por el incentivo que supone contar con fondos públicos para el financiamiento de la organización, como en el caso europeo, (que lleva a las universidades estadounidense a buscar legitimarse como un referente académico en la pugna por recursos privados) sino también la tradición del peso de los departamentos académicos en los consejos universitarios, entidades de gobierno de la propia universidad.

sistemas normativos formales (legales por ejemplos) con las que se encuentran como parte de un sistema educativo formal bajo rectoría institucional de parte del estado. Y finalmente hablar de rutas institucionales nos llevan al mapeo de procesos de cambio de la propia institución a lo largo de su proceso de consolidación institucional, y que tienen que ver con cambios en los liderazgos, en la estructura organizacional y en discursos y prácticas colectivas. A esta tipología habría que agregar la necesidad de estudiar la influencia de la orientación cultural de las organizaciones que nunca es única, sino que constituyen por lo general campos de conflicto y cooperación entre visiones y redes dentro de la propia institución.

Asimismo, Guerrero nos propone diferenciar tres niveles de análisis del fenómeno educativo desde donde abordar. El primero, y más básico, sería el sistema de organizaciones que forman el sistema escolar, universitario u otro, cuestión que alude a la red de instituciones de instrucción formal y sus relaciones entre ellas, cuestión que daría lugar a lo que él llama una sociología de la escuela, de la universidad, etc. Un segundo nivel sería el sistema de enseñanza, en donde se combina las escuelas como organizaciones educativas con sistemas de transmisión de conocimiento, lo que daría lugar a una sociología de la enseñanza. Y un tercer nivel es el estudio del sistema educativo como el conjunto interrelacionado de instituciones y procesos sociales frente a los cuales esas instituciones se transforman (Guerrero 2003). Esta propuesta de niveles diagrama bien la intrínseca relación entre organizaciones e instituciones sociales, binomio conceptual que acompaña el desarrollo de la sociología como disciplina social, y de la sociología de la educación en particular.

Así, esta propuesta de renovación del enfoque neoinstitucionalista se debe incluir variables como el rol del estado, la profesionalización de la ESU y el comportamiento de los mercados (Levy 2004: 22). Pero también otros que provienen más desde otros campos como la dificultad para la diversificación en el sector público, el impacto de la homogenización de perfiles de estudiantes en torno a la experiencia de cohesión social necesaria para el desarrollo de una cultura democrática, los fenómenos de desigualdad y segregación, así como



sincerar los discursos sobre eficiencia productiva en la gestión educativa. (Balarín 2015:27-28) como se ha visto en el capítulo 1.

## CAPÍTULO 4: EL PROCESO PERUANO. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y DEBATE NACIONAL

### 1. ANTECEDENTES.

En el Perú, la universidad está presente desde muy temprano en su historia teniendo en sus territorios a la decana de América, la Universidad Mayor de San Marcos fundada en 1551. Durante la colonia, se formaron dos universidades<sup>49</sup> y con la independencia llegaron seis más en las principales ciudades del país en el S.XIX y primeros años del S.XX.<sup>50</sup> En ese momento, se constituye la primera universidad privada del país, la Pontificia Universidad Católica del Perú fundada en 1917. Pero no es hasta entrada los años cincuenta en que comienza una expansión de la educación superior universitaria, con la formación de universidades públicas y privadas en todo el país. Entre ellas, 12 universidades privadas entre 1961 y 1969,<sup>51</sup> estando 9 de ellas en Lima Metropolitana. Durante los años setenta, años de gobierno militar, no se crea ninguna universidad privada.

En 1983, luego de un gobierno militar de casi 10 años se promulga la Ley 23733– Ley Universitaria, marco jurídico que delimita un tipo único de organización universitaria, con una estructura de Asamblea Universitaria y

---

<sup>49</sup> La Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho en 1677 y la Universidad nacional San Antonio Abad del Cusco, en 1692.

<sup>50</sup> La Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Lavalle (1822), la Universidad Nacional de Trujillo (1824), la Universidad Nacional de San Agustín (1828) en Arequipa, la Universidad Nacional del Altiplano (1858) en Puno y la Universidad Nacional de Ingeniería (1876) y Universidad Nacional Agraria de La Molina (1902) en Lima

<sup>51</sup> Desde 1961 se fundan la Universidad Peruana Cayetana Heredia en 1961 a la que le siguieron 8 adicionales: La Universidad De Lima, Universidad De Piura, Universidad Del Pacífico, Universidad De San Martín De Porres, Universidad Ricardo Palma, Universidad Inca Garcilaso De La Vega, Universidad Femenina Del Sagrado Corazón y Universidad Católica San María.



Consejo Universitario, con Facultades, Departamentos e Institutos como organizaciones propias de la universidad- que incluía un tercio estudiantil; y estableciendo un escalafón profesoral para la carrera docente la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) como instancia autónoma de coordinación interuniversitaria; entre otras normativas.<sup>52</sup> Esta expansión en la creación de universidades, y de universidades privadas en particular, se debió no sólo al crecimiento de la oferta por parte de inversores privados sino sobre todo al crecimiento demográfico exponencial de la sociedad peruana durante los años 60-80, donde duplicamos la población pasando de 10 a 18 millones, expansión que se dio sobretodo en la expansión del mundo urbano sobre el rural (en el mismo periodo la población urbana pasó de representar un 47%, a un 72% de la población total) (INEI 2001). Fenómeno que vino también acompañado por la expansión de la educación secundaria.

Así, si para 1960 existían 17mil egresados del nivel secundario en el país, para 1970 esta cifra se incrementa en un 300%, llegando a cerca de 70 mil personas. Y para 1980 este número es de 180mil (Montoya 1995). Pero no sólo hay más matriculados en el segundo nivel, sino también aumenta la proporción de conclusión secundaria: si para 1970 un 30% de estudiantes de secundaria concluía estos estudios, para el 2015, esta proporción se ha duplicado. Así, no solo hay más estudiantes con secundaria completa, sino además con expectativas de alcanzar grados superiores de educación.

Esta primera expansión terminó de madurar en un contexto de grave crisis social, vinculada tanto a una profunda crisis económica como al advenimiento de un conflicto armado interno cuyas víctimas fatales se calculan en 60 mil personas. Uno de los espacios de esta crisis fue justamente la universidad pública; llegando incluso a ser un escenario más de ejercicio de la violencia durante el conflicto armado interno y los años del gobierno autoritario de Alberto Fujimori. Así, tanto Sendero Luminoso como el MRTA copan direcciones de federaciones de estudiantes, oficinas de bienestar estudiantil e incluso servicios universitarios; estableciéndose vínculos con las propias

---

<sup>52</sup> Hasta la fecha se han promulgado las leyes números 23585, 25064, 26302, 26327 y 26363, modificatorias de Ley y asimismo el Decreto Ley N° 26113, y los Decretos Legislativos Nros. 700, 739 y 726 que norman nuevas atribuciones y obligaciones

asociaciones de estudiantes. A esto se sumó la intervención militar y parapolicial que llevó a la intervención en más de siete universidades (CVR 2003, Tomo IX) y la desaparición de estudiantes. Como señala el propio Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, “el ser joven y tener niveles educativos relativamente mayores constituyen un elemento central del perfil de aquellas personas que fueron objeto de la represión estatal en la lucha contrasubversiva” aunque no fue el único factor. Blanco especialmente importante en el accionar de las Fuerzas Armadas y grupos parapoliciales como el Grupo Colina, en el caso de la desaparición y asesinato de 8 estudiantes y un docente en la Universidad la Cantuta o la desaparición de más de 100 profesores, trabajadores y estudiantes de Universidad Nacional del Centro (UNC) en Junín a manos de los grupos subversivos y las propias fuerzas del orden (CVR 2003, Tomo IX).

Pero no fue solo la violencia la que marcó la universidad pública durante los años 80 y 90. Fueron también graves problemas de gobernanza interna y déficit económico, que llevaron a largos periodos de huelga docente. En este escenario, se generó un nuevo sentido común en donde la universidad pública pasa por un proceso de desprestigio social, visto como un espacio peligroso y con poca institucionalidad. Así, para el 2002 se afirmaba que si bien entre 1997 y el 2001 habría habido un aumento de la asignación presupuestal para las universidades públicas de un 3.42%, esto no habría significado mayores recursos a cada universidad debido a que el número de universidades públicas aumentó; llegando a ser uno de los países de la región que menos invertía por alumno (la cuarta parte que el Argentina y la mitad que el Paraguay en 1998) (Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria 2002:5-6). Esto también trajo consigo la implementación de nuevas formas de obtención de ingresos propios mediante la venta de servicios varios, siendo que los ingresos provenientes del tesoro público constituyeron el 71% para el 1997, pero sólo el 59.42% para el 2001; montos que además eran utilizados para el gasto corriente y dejando a la universidad pública descapitalizada para inversiones de mediano y largo plazo, y con salarios muy poco competitivos en el mercado académico (Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria 2002: 6).

## 2. LIBERALIZACIÓN EDUCATIVA Y MASIFICACIÓN.

Ya entrados los años noventa, entramos a un contexto de liberalización económica -como parte de un proceso de ajuste estructural impulsado desde el Consenso de Washington hacia los países con grandes déficits presupuestarios y devaluación de la moneda interna- que trajo como consecuencia la expansión del mercado acompañado de la reducción del rol regulador del estado en el plano económico y que incluyó al sector educativo. Con el cambio constitucional de 1993 se implementa un régimen tributario especial para centros educativos (que incluía universidades e institutos superiores) que estaban inafectas “de todo impuesto directo e indirecto que afecte los bienes, actividades y servicios propios de su finalidad educativa y cultural”; cuestión que incluía incluso materia de aranceles de importación; siendo afectadas sólo para las utilidades. Sólo en ese año se crearon 4 nuevas universidades en la ciudad de Lima.

Este cuerpo normativo se afinó con la promulgación del Decreto Legislativo 882 “Ley de Promoción de Inversión en la Educación” a comienzos de 1997 que abre un espacio para la entrada masiva de actores privados con fines de lucro todos los niveles educativos. Esta figura se legalizó y constituyó un importante incentivo a la formación de universidades empresas habiendo incluso algunas asociativas que cambiaron su marco de funcionamiento a uno con fines de lucro (en particular, universidades creadas entre 1990 y 1996 que incluso terminaron siendo compradas total o parcialmente por grupos educativos transnacionales como Laureate).

En estos mismos años, 1995 se crea el Consejo Nacional de Autorización y Funcionamiento de las Universidades (Conafu), creado por Ley N° 26439, como órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y que era el rector para la autorización y supervisión del funcionamiento de las universidades. Este ente ejerció de mediador entre las nuevas fuerzas (de mercado) que ingresaban en el ámbito de la educación superior universitaria y funcionó como único espacio de regulación en la ESU. Al mismo tiempo, Conafu “no deja de estar limitado por los sistemas políticos que el mismo

Estado ha ido creando” y “(...) donde (este) (...) ha sido un ente promotor de cambios en las universidades, pero a la par, ha paralizado sus propias reformas” (Casas 2012: 9-11).

El encuentro de estas dos tendencias, abrir el mercado a la inversión privada y al mismo tiempo, tratar de regularlo, aceleró un cambio de paradigma y la transformación del modelo de gestión universitaria (Casas 2012: 11) haciéndola más “moderna” bajo el esquema empresarial, pero con serios déficits en calidad educativa (Casas 2012: 20). Como señala Casas, estas dificultades trajeron como correlato ajustes institucionales al interior de las universidades que “sirvieron como elemento catalizador para proponer la mercantilización de todos los sectores estratégicos del Estado. El impulso de la autonomía académica y empresarial y la reorganización del sistema de gobierno fueron la piedra angular de las reformas de dicho discurso y para el incentivo de las universidades-mercado” (Casas 2012: 29). Cabe mencionar que una de las principales diferencias entre las universidades empresas de las asociativas tiene que ver con, por un lado, la existencia de un directorio que es en la práctica el dueño de la universidad, y por otro, que este directorio tenga derecho a recibir utilidades a fin de cada año como parte de sus dividendos. Asimismo, con la promulgación del DL 882, muchas universidades asociativas pudieron cambiar sus estatutos internos para, por ejemplo, eliminar figuras de gobierno universitario y concentrar el poder en la toma de decisiones en los miembros de la asociación, y no tanto en autoridades de la propia universidad.

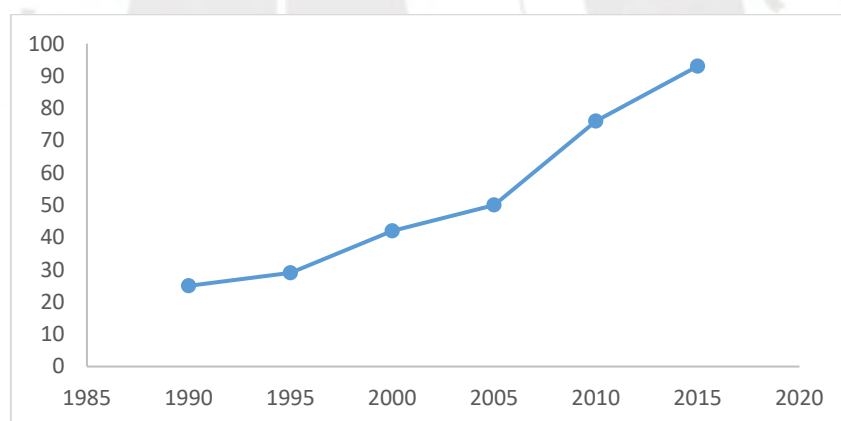
Así, el Perú aumentó su oferta desde 1990 en casi un 180% (se crearon 95 universidades y Escuelas de Postgrado), siendo un 76% de esta oferta privada (78, siendo 74 de carácter societario). Lo que trajo como consecuencia que para el 2015, un año antes de la implementación del procedimiento de licenciamiento de universidades llevado a cabo por SUNEDU, la oferta privada llegara a representar el 64% de la oferta educativa - siendo más de la mitad de ellas universidades societarias, es decir, con fines de lucro, constituidas bajo derecho empresarial como sociedades anónimas. Grupo de universidades que congregaba a más del 60% de la matrícula total a nivel del pregrado. Estando casi en la media latinoamericana en cuanto a oferta privada que se estima en

70% (Brunner 2012: 137) pero por encima del promedio de matrícula en instituciones privadas, que se estima en 45% (Brunner 2012: 135).

A mediano plazo, esto trajo también un detrimento del peso de las universidades públicas dentro del escenario del sistema universitario: si para 1995, existían 28 universidades públicas que representaban 50% del total de universidades, para el 2014, esta proporción se reduce a sólo 35.7%. Para el 2015, las universidades con fines de lucro representaban el 36% de las universidades peruanas y el 56% de las universidades privadas.<sup>53</sup>

Así, podemos ver que a partir de la década de los 90 que el proceso de creación de universidades se acelera, siendo el ciclo de mayor formación el presentado entre el 2005 y el 2012, en donde se crearon 43 universidades; duplicando el número existente hasta esa fecha.

Gráfico 4.1  
Crecimiento de universidades privadas (números totales)



Fuente: ANR (2014) / Sunedu (2015). Elaboración propia

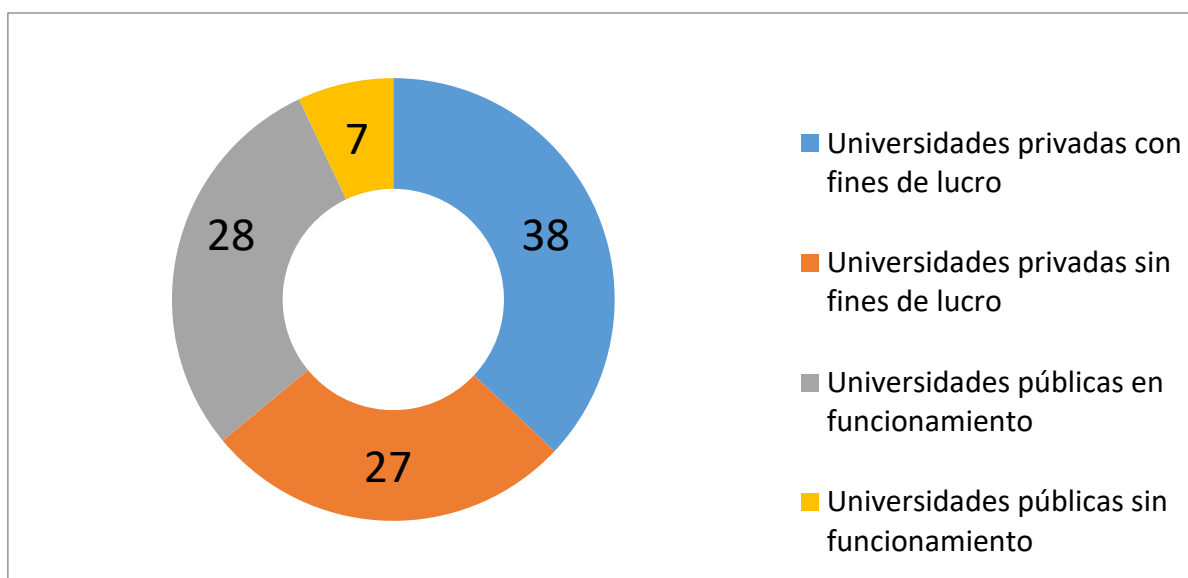
Así, para mediados del 2015, existían en el Perú 142 universidades, siendo 92 de ellas privadas y 50 públicas. De las primeras, 53 estaban constituidas bajo el régimen societario y 39 como asociativas. De las públicas, 41 se encontraban en funcionamiento y 10 de ellas contaban sólo con un marco

<sup>53</sup> Se ha elegido como año de referencia el 2015 en la medida en que es representativo de la expansión del sistema en el post DL 882. A partir del 2016, comenzó el proceso de evaluación con fines de licenciamiento institucional.



normativo que les daba existencia.<sup>54</sup> Asimismo, si para el 2005, el 40% de las universidades privadas eran de naturaleza societaria; para el 2015, casi el 58% del mismo universo lo eran.

Gráfico 4.2  
Porcentaje de universidades privadas por régimen institucional, 2015



Fuente: ANR (2014) / Sunedu (2015). Elaboración propia

Nos encontramos entonces con un proceso que ha cambiado totalmente el sistema de ESU peruano: la expansión a manos de privados, y mayoritariamente, de privados con fines de lucro. Esta proporción en la oferta se refleja también en la demanda vista desde el lado de la matrícula, siendo que para finales del 2015, antes de la puesta en funcionamiento del proceso de licenciamiento, el 64% de las universidades en el Perú eran privadas, y congregaban cerca del 80% de la matrícula.

<sup>54</sup> Son las llamadas universidades con ley de creación, creadas por el congreso de la república entre el 2009 y 2010 y que a la fecha de promulgada la ley universitaria no contaban con funcionamiento académico. Su creación respondió en muchos casos a demandas socio políticas de poblaciones al interior del país y se encontraban antes del licenciamiento bajo la administración de comisiones organizadoras creadas y monitoreadas por el Ministerio de educación. Al final del proceso de evaluación, 7 de ellas han obtenido el licenciamiento institucional, pudiendo convocar a elecciones al interior de sus claustros así como convocar a exámenes de admisión. Siendo que 2 de ellas no se presentaron al proceso de evaluación y una será nuevamente evaluada durante el 2021.

A nivel territorial, la ciudad de Lima, capital del país, agrupa un tercio de la población nacional (casi 10 millones de personas) y agrupa también la mayor oferta en educación superior. En Lima se encuentra casi el 40% de las universidades del país (55 de las 140) de las cuales 10 son públicas (dos de ellas no se encuentran en funcionamiento pese a su existencia formal y no se han presentado por el proceso de licenciamiento institucional), siendo el resto de gestión privada. Es decir, hablamos de 45 universidades privadas legalmente constituidas, de las cuáles sólo la mitad (24) habían concluido el proceso de formalización habiendo obtenido la institucionalización definitiva en términos de CONAFU.<sup>55</sup> De éstas 45, 26 son universidades privadas con fines de lucro, es decir, son universidades empresas.

Pero el sistema universitario peruano no sólo se ha diversificado en términos de sus actores educativos, sino que además se ha expandido a sectores no tradicionales de estudiantes: se calcula que tres de cada cuatro estudiantes universitarios son estudiantes de primera generación. Habiendo pasado de casi el 10% de jóvenes de entre 15-24 años en la educación superior universitaria a casi 30% para el 2015 (que en números absolutos es pasar de 350 mil estudiantes a cerca de un millón).

Es decir, el Perú ha pasado muy rápidamente de tener un sistema universitario de élite, menos de 15% de matrícula, a uno en proceso de masificación (entre el 15% y el 35%) (Benavides, León, Haag y Cueva 2015: 78). Nos encontramos entonces frente a una de las revoluciones educativas más importantes de la historia de la educación nacional; que sólo tiene como precedente la expansión de la educación primaria en el país entre 1940 y 1980.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> Estas universidades son las llamadas universidades institucionalizadas que cuentan con autorización definitiva de funcionamiento mediante resolución del Consejo Nacional de Funcionamiento de Universidades (Conafu) hoy desactivado en el marco de la nueva ley universitaria.

<sup>56</sup> Como señala McLauchlan "en 1940, más de la mitad de los adultos carecía de instrucción escolar alguna, mientras que en 1981 esa situación afectaba a una proporción mucho más reducida (15.2%) de la población. Por último, mientras en 1940 menos de uno de cada cien peruanos mayores de quince años tenía acceso al nivel educativo superior, uno de cada diez de ellos lo lograba en 1981." Mayores referencias: McLauchlan de Arregui, Patricia (1993) Dinámica de la transformación del sistema educativo en el Perú. Disponible en: <http://www.grade.org.pe/download/pubs/NPD/NPD12-4.pdf>

Esta expansión de la oferta correspondió también a una demanda cada vez mayor de educación universitaria, habiendo una expansión de casi el 100% entre los años 2008 y 2019; pasando de cerca de 771 900 estudiantes de pregrado en el 2008 a casi 1 509 400 en el 2019; a una tasa de crecimiento anual promedio de 7,9% (Sunedu 2020: 33). Siendo la región con más crecimiento Lima Metropolitana y Callao, con una tasa de crecimiento anual promedio de 7,6%, la más elevada del país, seguidos por la costa (5,6%), la sierra (5,6%) y finalmente la selva (4,6%) (Sunedu 2020: 34). Cabe señalar que la mayor parte de este crecimiento se da en universidades privadas, siendo la tasa anual de 7,8% frente a un 1.5% en las universidades públicas (Sunedu 2020: 35). Así, si para el 2008 la matrícula en universidades privadas representaba el 53,8%, para el 2019 esta representaba el 71,1% (Sunedu 2020: 35).

Si bien no hay una cifra en términos de evolución de la masificación educativa universitaria en el país, se consideraba que para el 2016 el Perú tenía una tasa de masificación media, es decir, que entre el 36% y el 45% de su población estudiantil estaba matriculada en instituciones universitarias (Brunner 2016: 110).

En ese sentido, podemos hablar de dos generaciones de universidades. La primera, formadas por las universidades antes del proceso de liberalización, formadas originalmente bajo un esquema tradicional de gobierno universitario y académico; situadas en ciudades capital de región en el caso de las públicas y sin fines de lucro y de alto y mediano costo en el caso de las privadas. Y una segunda, conformada por universidades creadas en el marco del DL 882 y situadas en ciudades secundarias a nivel nacional en el caso de las públicas; y en su mayoría aunque no exclusivamente, con fines de lucro y de alto y bajo costo en el caso de las privadas (Seclén 2013)

### 3.LA PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD Y EL SURGIMIENTO DE LA NUEVA REGULACIÓN.

Esta expansión sin embargo se ha dado también en medio de serios cuestionamientos a la calidad educativa y a la ausencia de control o regulación estatal en un entorno de liberalización del mercado educativo. Esto debido a que el sistema peruano:

...presenta niveles de segregación más vinculados con el costo de las universidades que con el tipo de formato institucional. Y el problema de esto, además de que es una manera de seguir reproduciendo las desigualdades, es que dicha segregación por costos sí tiene una relación con la calidad, tal como los datos del estudio lo muestran. Las universidades que están más segregadas en términos de atender principalmente a una élite socioeconómica son las que ofrecen, en general, mayor calidad. Las que están segregadas en términos de atender a una población de menores recursos tienen mayor heterogeneidad en cuanto a la selectividad y calidad de los recursos. Las universidades públicas, por ejemplo, son en general más selectivas, pero no sobresalen por su calidad. Entonces, los estudiantes de pocos recursos que no logran ingresar a una universidad pública que ofrezca cierta calidad terminan condenados principalmente a buscar universidades privadas que, siendo menos selectivas, son, a su vez, de poca calidad (Benavides, León, Haag y Cueva 2015:59).

Para comienzos de los años dos mil, el Perú se encontraba en un grave proceso de crisis democrática, siendo que el régimen fujimorista enfrentaba graves denuncias de violación a los derechos humanos, corrupción institucionalizada en la cúpula más alta del poder y desmantelamiento de las garantías constitucionales básicas del estado de derecho. Esto llevó no sólo a la renuncia del presidente Fujimori e importantes movilizaciones ciudadanas; sino también a la observancia de la comunidad internacional desde el ámbito de la cooperación y el diálogo político. Así, una vez lograda la transición política, el nuevo gobierno de transición encabezado por el Presidente Valentín Panigua, llamó a una serie de diálogos y consultas nacionales con organizaciones civiles, sindicatos de trabajadores, partidos, grupos empresariales, etc. para el diseño de nuevos lineamientos de políticas entre los que surgió espacios tan importantes como el Acuerdo Nacional como espacio institucionalizado entre el gobierno, las instituciones políticas y sociales para el

diálogo y la construcción de consensos.<sup>57</sup> Como parte de este Acuerdo, se establecen 34 políticas de estado vinculadas a todos los sectores que incluía la Política 12, Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad y Promoción y Defensa de la Cultura y del Deporte; la Política 20, Desarrollo de la ciencia y la tecnología; y la Política 35. Sociedad de la información y sociedad del conocimiento.

En ese marco el 2002 el Ministerio de Educación conforma la II Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria, responsable de elaborar un diagnóstico de la universidad peruana en aspectos curriculares, de gestión, académicos, entre otros.<sup>58</sup> Un año después, en el 2003 se conforma el Consejo Nacional de Educación y se impulsa la promulgación de la nueva Ley general de Educación (2003) y que tuvo como uno de sus aportes más importantes el impulsar una gestión educativa descentralizada y que dio lugar a los Concejos Participativo Regional de Educación (COPARE). Fue sobre estas bases que se formula el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, año de celebración del bicentenario, y que incluye como objetivo estratégico “Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional” (CNE 2006:18) y propuso tres metas: renovar el sistema de educación superior articulado al desarrollo; producir conocimiento relevante para el desarrollo y la lucha contra la pobreza; y formar profesionales éticos, competentes y productivos por parte de los centros universitarios y técnicos (CNE 2006: 18).

En paralelo con el proceso del PEN, se puso sobre el tapete la necesidad de contar con una nueva ley universitaria y un sistema de control o regulación de la calidad educativa que finalmente encontró luz verde en el 2006 con la conformación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y la creación del Instituto Peruano para la Acreditación y Evaluación (IPEBA) que comenzaron con la práctica de fomentar procesos de autoevaluación y que deberían desembocar en una acreditación de programas académicos (primer modelo establecido) y posteriormente, a

---

<sup>57</sup> Mayor información: <http://acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/politicas-de-estado%E2%80%8B/politicas-de-estado-castellano/ii-equidad-y-justicia-social/12-acceso-universal-a-una-educacion-publica-gratuita-y-de-calidad-y-promocion-y-defensa-de-la-cultura-y-del-deporte/>

<sup>58</sup> Mayores referencias: <http://www4.congreso.gob.pe/congresista/2001/iberico/universidad-final.pdf>



nivel institucional. En el caso de la acreditación de programas, el modelo contempla la necesidad de contar con planes de estudio basado por competencias; siendo obligatorio para las carreras de educación, derecho y medicina. Sin embargo, al no haber mecanismos coercitivos para esta acreditación, son muy pocos los programas de estas carreras que han culminado su proceso más de 10 años después de puesto a funcionar el sistema.<sup>59</sup> Vale mencionar que estos esfuerzos convivieron por muchos años con un débil sistema de regulación de origen ya que por un lado el estado impulsó políticas de fomento de la calidad –que además eran voluntarias y no obligatorias- mientras que, por otro, se permitió el funcionamiento de instituciones con proyectos institucionales no consolidados y en proyecto de evaluación bajo la figura de “autorización provisional” de Conafu.

En ese sentido, un hito fundamental en este periodo fue la promulgación de la sentencia del Tribunal Constitucional N° 00017-2008-PUTC –a raíz de la formación de una filial no autorizada de una universidad- que “señaló la necesidad de que este ejercicio (el servicio educativo) sea garantizado por una autoridad competente que garantice calidad educativa, por lo que propone la creación de una Superintendencia estatal encargada de evaluar y autorizar el funcionamiento de las nuevas filiales universitarias, así como la evaluación de todas las existentes con el propósito de elevar su calidad educativa” (Benavides, Chávez y Arellano 2016: 162). En paralelo, se inició un debate en torno al voto universal, “secreto, obligatorio y ponderado para elegir rector, vicerrectores y decanos en las universidades públicas que concluyó en un proyecto de ley que, si bien no fue aprobado, puso sobre la mesa la necesidad de renovar a las autoridades universitarias vinculadas a la Asociación Nacional de Rectores (Benavides, Chávez y Arellano 2016: 162); poniendo sobre el tapete las dificultades para el gobierno de la universidad pública.

---

<sup>59</sup> Por ejemplo, la acreditación de la carrera de educación es obligatoria desde el 2009. Para el 2021, se estima que existen más de 350 programas académicos ofertados sólo en universidades licenciadas (una universidad puede tener más de un programa en oferta, teniendo denominaciones diferentes como “Educación secundaria” o “Educación secundaria con mención en inglés, por ejemplo, contándose como unidades diferentes). De estos, y hasta julio del 2020, 141 de ellos se encuentran en proceso de acreditación, pero sólo 12 lo habrían obtenido y/o lo tendrían vigente. Mayores referencias: <https://app.sineace.gob.pe/buscador/acreditacion.aspx>

Asimismo, con el cambio de gobierno en el 2011, y a raíz de un proyecto de ley para formar una nueva universidad pública que fue observado por el Ejecutivo, se planteó la necesidad de “definir una nueva legislación universitaria en el marco de un sistema de educación superior a partir de una política de estado sobre la educación superior técnica y universitaria [...] una política de estado que se exprese [...] en el marco de un sistema de educación superior que establezca requisitos de creación y funcionamiento que garanticen calidad y vinculación con las necesidades de desarrollo del país (Congreso de la República del Perú 2011).” (Benavides, Chávez y Arellano 2016:163)

Esto llevó a la promulgación de la Ley 29971, Ley que aprueba una moratoria de cinco años para la creación de universidades públicas y privadas y de nuevas filiales, plazo dentro del cual debía crearse una nueva legislación que establezca requisitos de creación y funcionamiento de universidades (Benavides, Chávez y Arellano 2016: 163).

Dos años después, y tras una importante movilización en universidades públicas y privadas, y en importantes sectores de la opinión pública, se aprueba la Ley 30220, en julio del 2014, y que plantea algunos cambios fundamentales para el futuro del sistema de educación superior y que tiene como principales características:

- El establecimiento del Ministerio de Educación (Minedu) como ente rector de la ESU<sup>60</sup>
- La creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), responsable de los procesos de evaluación con fines de licenciamiento de universidades y de supervisión y fiscalización del servicio educativo.
- El tránsito de un sistema universitario auto-regulado a uno regulado desde esta instancia, la desarticulación de la ANR como institución con competencias para la creación y desarticulación de universidades, carreras y licenciamiento de estas.

---

<sup>60</sup> A este proceso hay que sumarle la modificación del Reglamento Orgánico de Funciones del Ministerio de Educación (ROF) vía D. S. N° 001-2015-MINEDU- que crea una Dirección General de Educación Superior Universitaria encargadas de las políticas para el desarrollo y aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria (art. 148).

- La reorganización del sistema acreditación y el aseguramiento de la calidad (a cargo del SINEACE)
- El establecimiento de nuevos estándares de exigencia académica (por ejemplo, que todos los docentes universitarios deben contar con grado de maestría), de gestión universitaria (contar con Defensoría Universitarias, por ejemplo); entre otras funciones.

Para el 2015 se promulgó además la Política para el Aseguramiento de la Calidad (PAC) de la Educación Universitaria a cargo del Minedu y que creó el Programa de Mejora Institucional y Académica de la Universidad Pública y un Marco Normativo para la Coordinación Universitaria, que dará lineamientos para la creación de universidades públicas, así como para la constitución y funcionamiento de comisiones organizadoras.<sup>61</sup> Como acciones en paralelo se puso en ejecución planes de fortalecimiento de las universidades públicas y de fomento de la investigación<sup>62</sup> así como la construcción de un sistema de información sobre educación superior. Asimismo, se aplicaron mecanismos de fomento, y en el marco de la PAC, se firmaron los llamados 22 “Compromisos de gestión”<sup>63</sup> - al amparo de la Ley 30518, Ley de presupuesto del sector público para el año fiscal para los años 2017 y 2018- que permitió hacer modificaciones presupuestarias a favor de las universidades públicas dentro de los montos ya establecidos en el presupuesto institucional. Llegándose a destinar en el 2017 240 millones de soles para actividades que lleven al

---

<sup>61</sup> Una comisión organizadora constituye una comisión de gobierno nombrada por el Ministerio de Educación para llevar el gobierno de una universidad pública en proceso de constitución. Suele estar formada por un Presidente y dos vicepresidentes (uno académico y uno de investigación) que actúan como autoridades universitarias bajo el símil con rector y vicerrector. Una vez que la universidad se institucionalizaba (bajo el régimen de Conafu) o se licencia, puede convocar a elecciones estatutarias y conformar el rectorado y las otras instancias del gobierno universitario según los parámetros planteados por la ley universitaria (Asamblea Universitaria, Consejo Universitario y Consejos de Facultad).

<sup>62</sup> Mayores referencias: <http://www.tvperu.gob.pe/informa/politica/ley-universitaria-revelan-5-estrategias-implementacion-avance>

<sup>63</sup> Vía RSG 085-2017-MINEDU se aprueba la Norma técnica para la implementación del mecanismo denominado “Compromisos de gestión para la mejora de la calidad y el logro de resultados del servicio educativo de la educación superior universitaria” destinada a mejorar la calidad y el logro de resultados del servicio educativo de la educación superior universitaria. Para ello se propone fortalecer los procesos de planificación y formulación presupuestal, mejorar su ejecución, cerrar brechas de infraestructura en el marco del licenciamiento y promover la investigación en las universidades públicas. Esto se aplicaría para las universidades en proceso de constitución (bajo el marco de las llamadas “ley de creación” anterior a la ley de moratoria) y en proceso de adecuación del gobierno universitario en el marco de la Ley 30220, ley universitaria. Existe además una resolución específica para universidades en procesos de constitución y que supone una evaluación en indicadores por desempeño para los propios procesos de consolidación institucional (RVM-088-2017-MINEDU, “Disposiciones para la constitución y funcionamiento de las comisiones organizadoras de las universidades públicas en procesos de constitución”).

licenciamiento y a la promoción de la investigación.<sup>64</sup> Asimismo, se construyó un Sistema Único de Información que permita la sistematización de data para el ajuste de más y mejores programas destinados al sector.

Del lado de la construcción de un sistema de educación superior se promulgó la ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes (ley 30512)<sup>65</sup> que busca implementar un sistema de educación articulado entre los niveles técnicos y universitarios.<sup>66</sup> Y en agosto del 2020 se promulgó la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP), marco normativo que busca integrar el nivel superior con igualdad de oportunidades y aseguramiento de la calidad. Pasando el sistema peruano de ser un sistema binario en lo referente a niveles educativos a un sistema múltiple que permita la articulación entre el nivel superior no universitario y universitario. Finalmente, en julio del mismo año se decretó el Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena, documento que marca la hoja de ruta del sector para los próximos años.

#### 4.LA RESISTENCIA AL NUEVO MARCO REGULATORIO.

Cabe mencionar que la implementación de la Ley universitaria, en particular la creación de la SUNEDU, se dieron en un escenario marcado por:

##### 1. La masificación de la educación superior universitaria.

Al hablar de masificación de la ESU nos referimos a la expansión en el acceso a las universidades entre los jóvenes entre 16 y 24 años. Se considera que un sistema de élite es aquel que cubre entre el 0 y el 10% de estos jóvenes, mientras que el *modelo de masas* habla de una cobertura de entre el 15% y el 35% (Benavides y otros 2014: 13). En el Perú hemos pasado de tener 700 mil estudiantes matriculados en el 2008 (Rodríguez y Montoro 2013: 17) a más de un millón y medio en el

<sup>64</sup> Para financiar la contratación de servicios, bienes o activos no financieros sean proyectos de inversión pública o no para la mejora del servicio educativo y al fortalecimiento exclusivo de la investigación. Fuente: Norma técnica para la implementación del mecanismo denominado "Compromisos de gestión para la mejora de la calidad y el logro de resultados del servicio educativo de la educación superior universitaria".

<sup>65</sup> Mayores referencias: <http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/pdf/ley-de-institutos.pdf>

<sup>66</sup> Mayores referencias: En particular, con la implementación de un sistema de creditaje que permitirá la obtención del grado de Bachiller en algunas escuelas de Educación Superior equivalente al universitario y habilitará el pase a nivel de posgrado.



2019 (Sunedu 2020:33).<sup>67</sup> Esto tiene consecuencias no sólo en la expansión de la oferta sino también en cambios en los perfiles de los estudiantes.

2. Un sistema universitario débilmente regulado.

Desde finales de los años 90 se crea en el Perú un sistema de doble vía. Por un lado, una política de promoción de la inversión privada en el marco del DL 822 que permitió la creación exponencial de universidades con fines de lucro (el 72% de universidades privadas creadas en el marco del DL 882 se constituyeron como universidades empresas). Y por otro, un mecanismo de regulación, el CONAFU, órgano técnico de la ANR para la tramitación de autorizaciones de funcionamiento. Este órgano tuvo un funcionamiento altamente burocratizado pero con bajos niveles de regulación real debido entre cosas, a un modelo de “evaluación” que permitió la entrega de licencias provisionales con las cuales las universidades podían seguir funcionando a pesar de no cumplir con todos los requisitos exigidos. En la práctica, esto trajo que más casi la mitad de las universidades en funcionamiento (56 de 130 en funcionamiento, de las que 44 eran privadas)<sup>68</sup> funcionaran con autorización provisional hasta el 2015.

3. Expansión educación superior privada con fines de lucro.

En el marco del DL 882 se constituyeron 62 universidades privadas; norma que también facilitó que muchas de las universidades creadas en el marco de la antigua ley de los años ochenta, pudieran disolver su organización asociativa anterior, y se reconfiguraran como empresas con fines de lucro, bajo la figura de Sociedad Anónima o de Sociedad Anónimas Cerrada. Esto hizo que para el 2016, 51 del total de 91 universidades privadas fueran societarias. Es decir, que el 56% de las universidades privadas y el 36% de todas las universidades del Perú son universidades con fines de lucro. Este nuevo sector de universidades se

---

<sup>67</sup> Se menciona 1 509 400 exactamente.

<sup>68</sup> Al universo total de 142 universidades se le ha restado para este cálculo las 10 universidades públicas que contaban con ley de creación promulgada por el Congreso de la república, pero que no tenían funcionamiento académico efectivo.



agrupó en gremios universitarios y que han tenido un especial peso para influir en los diferentes aparatos del estado para impedir o frenar intentos de supervisión o control. (Benavides, Chávez y Arellano 2016)

#### 4. Altos niveles de diversificación institucional.

Esta expansión de la educación superior se dio en un entorno con dos normativas diferentes (la Ley 23733 y el DL882) lo que generó en la práctica varios regímenes universitarios. Así, las universidades públicas y privadas creadas bajo la norma 23733 tenían una organización interna muy similar, basada en el gobierno universitario (asamblea universitaria, tercio estudiantil, consejo de facultad, departamentos académicos, etc.) y eran sin fines de lucro. Pero las creadas en el marco del DL 882 podían no sólo tener nuevas estructuras de gobierno universitario (sin Consejos de Facultad, por ejemplo) sino además introduciendo estructuras propias del gobierno corporativo. Asimismo, se incorporaron nuevos perfiles de promotores educativos y con orientaciones empresariales también diversas, de grupo económico, de empresa familiar, de empresa de servicios diversos (holdings), por grupo especializado en servicios educativos, de propiedad de corporaciones transnacionales, etc.

#### 5. Diferentes niveles de institucionalización.

Hasta el 2015 casi el 40% de las universidades -58 universidades (48 privadas y 10 públicas) y 4 escuelas de postgrado- funcionaban con autorización provisional, es decir, seguían en proceso de evaluación a cargo del CONAFU.<sup>69</sup> De estas 48, 39 eran universidades privadas con fines de lucro. A esta situación deben sumarse el caso de las universidades con ley de creación, 11 instituciones públicas que, si bien tenían existencia formal, no contaban con autorización de funcionamiento para la emisión de títulos a nombre de la nación y muchas de ellas, no habían tenido procesos de admisión ni de matrícula. Al final del cierre del proceso de evaluación de universidades en el 2021,

---

<sup>69</sup> Este proceso se hacía por etapas, por un ciclo de 5 años de evaluación donde la institución iba pasando de estatus la "autorización provisional" a la "autorización definitiva" según se fuera pasando el proceso de evaluación

se denegaron 46 universidades privadas, 2 públicas y 2 escuelas de postgrado. Cabe mencionar que de esas 46, 32 eran provisionales. Estas instituciones, tienen que cesar sus funciones en un plazo máximo de dos años luego de haberse emitido la resolución del Consejo Directivo de SUNEDU; prorrogable hasta tres en el marco de pandemia Covid-19<sup>70</sup>.

Esto explica que el proceso de reforma universitaria se ha realizado no con poca resistencia, en particular, de antiguos espacios gremiales universitarios vinculados a la disuelta Asociación Nacional de Rectores. Pero también de nuevos espacios asociativos creados en el marco de la oposición a la ley universitaria como la *Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior* o la Asociación de Universidades del Perú – ASUP.

Muchos de ellos consideran que este nuevo marco normativo constituye un potencial peligro de intervencionismo estatal que pone en riesgo la inversión privada e incluso una reducción de las libertades económicas vinculadas al campo de la educación.<sup>71</sup> Cabe mencionar que antes de la ley universitaria la única institución que pudo sancionar a las universidades privadas fue el Instituto de Defensa de la Competencia y la Propiedad Intelectual (INDECOPI) que solo entre Enero y Setiembre del 2014 sancionó a casi 10 universidades privadas que acumulan cerca de 18 infracciones por brindar servicios inadecuados, usar fórmulas intimidatorias ante reclamos, no atender ni responder quejas de estudiantes o exigir materiales didácticos que no corresponden a un servicio universitario<sup>72</sup>. Es decir que, frente a la falta de un sistema regulador del estado, fue la rama de los derechos del consumidor quien intervino para la solución de los problemas vinculados a la educación superior. Justamente ese ha sido uno de los cambios más radicales desde la

---

<sup>70</sup> En el marco de la emergencia nacional a causa del Covid-19 se promulgó la Resolución del Consejo Directivo N.º 044-2020-SUNEDU/CD, que establece que las universidades y escuelas de postgrado con licencia denegada podrán ampliar su plazo de cese, hasta por tres años adicionales al período ya establecido (2 años), siempre y cuando las casas de estudio cumplan las condiciones establecidas por la Superintendencia.

<sup>71</sup> Mayores referencias: <http://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/debate-necesaria-sunedu-noticia-1868438>

<sup>72</sup> Mayor información en: <https://corresponsalespe.lamula.pe/2014/08/05/estas-son-las-universidades-sancionadas-por-indecopi-en-lo-que-va-del-ano/corresponsales.pe/>

promulgación de la Ley Universitaria que crea la Sunedu y le da además autonomía para la emisión de su propia normativa (que incluye, la elaboración de un Reglamento de Infracciones y Sanciones – RIS).<sup>73</sup>

En el caso de varias universidades societarias, este conflicto se expresó de manera manifiesta a finales del 2017, fecha en que vencía las exoneraciones tributarias a las cuáles tenían derecho en el marco del DL 882 en donde gremios de universidades presentaron una demanda de extensión del mismo por 10 años adicionales. Cuestión que fue finalmente desestimada por la Corte Suprema en el 2021.<sup>74</sup>

Este conflicto involucraba no sólo a las universidades societarias, sino también a las asociativas en tanto estas estaban exonerada del pago del impuesto a la renta, teniendo que reinvertir sus excedentes en obras y servicios. Sin embargo, varias de ellas han hecho un uso indebido de este beneficio, siendo sancionadas tanto por la Sunedu como por el Indecopi en diferentes momentos.<sup>75</sup> Siendo incluso que varias de ellas están siendo investigadas por desvío de fondos a paraísos fiscales en el 2021<sup>76</sup> o fiscalizadas por usar sus recursos para fines no educativos y/o para no responder a requerimientos de la Superintendencia en la etapa de supervisión.<sup>77</sup>

Cabe mencionar que las críticas a la ley universitaria no solo vinieron desde los rectores sino también de los partidos políticos vinculados a estas. Tal vez uno de los fenómenos menos estudiados de la historia de la universidad peruana sea su vínculo con los partidos, pues si bien la historia política contemporánea está marcada por lo que politólogos han llamado la “antipolítica” -fenómeno que daría cuenta de la bajísima militancia y en la poca confianza en sus liderazgos desde la época del fujimorismo- esto no implica la desaparición de estos. De hecho, desde finales de los noventa han surgido actores nacionales y subnacionales nuevos y que responden en mucho a los profundos cambios

<sup>73</sup> Mayores referencias: <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/991424-reglamento-de-infracciones-y-sanciones-de-la-sunedu>

<sup>74</sup> Mayores referencias, hilo periodístico con datos relevantes: <https://twitter.com/paolobenza/status/1359538535502671873>

<sup>75</sup> Mayores referencias: [https://ojo-publico.com/2198/educacion-la-promesa-detras-de-las-exoneraciones-fiscales?fbclid=IwAR31YfbLn9MYvAy4A4fh2luSBpfBRKwvqRiEFOip\\_mjmSUgyTSdUmEirrPM](https://ojo-publico.com/2198/educacion-la-promesa-detras-de-las-exoneraciones-fiscales?fbclid=IwAR31YfbLn9MYvAy4A4fh2luSBpfBRKwvqRiEFOip_mjmSUgyTSdUmEirrPM)

<sup>76</sup> Mayores referencias: <https://ojo-publico.com/2244/investigacion-ocho-universidades-por-desvio-de-s355-millones?fbclid=IwAR1EWIzfeNiE4MIQ8xXJEeAkYRuNkcUR0Evi6ITQKhmdkLbZ28AAJDS-Ng>

<sup>77</sup> Mayores referencias: <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/noticias/345178-la-sunedu-sanciona-a-la-universidad-alas-peruanas-con-multa-de-mas-de-9-millones-de-soles-por-uso-indebido-de-activos>

sociales del escenario post fujimorista. Así, los primeros veinte años del S.XXI peruano están marcados, políticamente hablando, por la ausencia de un sistema de partidos y el surgimiento de nuevos actores con una profunda incapacidad de ser efectivos canales de representación (Barrenechea 2014: 13-14); fenómeno que terminó consolidando la estructura “clientelar y de patronaje” en el tejido nacional y subnacional de actores e intereses políticos (Barrenechea 2014: 15). En este escenario, las universidades constituyeron organizaciones importantes para al menos tres funciones: fidelidad de líderes y posibles candidatos expansión de la red clientelar y financiamiento de partidos y actividades proselitistas.

Un caso especialmente estudiado ha sido el del consorcio de los Acuña – formado por la Universidad César Vallejo, Universidad Señor de Sipán, Universidad Autónoma del Perú, Universidad de Lambayeque- y el partido Alianza por el Progreso, en donde diversos estudios señalan la importancia que juega el consorcio universitario como espacio de empleo de la alta dirigencia – en puestos de gerencia, jefaturas de imagen corporativa y hasta cargos académicos<sup>78</sup> (Barrenechea 2014: 60-61); el sistema de becas de estudio para los nuevos dirigentes y captación de nuevos votantes, con un importante a nivel territorial (Barrenechea 2014: 62-67). Y por supuesto, la puesta en funcionamiento a favor del partido política de su fundador, producto entre otras cosas, de las pensiones<sup>79</sup> de cuatro universidades privadas que congregaban para el 2015 casi el 10% de la matrícula universitaria total (130 mil estudiantes aproximadamente). Según la investigación de Durand (2017), esos fondos habrían servido para transferir “subvenciones sociales” a militantes desde el uso el gobierno locales (Durand 2017: 282) hasta el financiamiento directo a las campañas publicitarias y proselitistas del partido, que fueron sancionados por la Oficina Nacional de Procesos Electorales (ONPE) entre el 2012 y el 2016 (Durand 2017: 283).

Así, nos encontramos con una dinámica importante que combina proselitismo académico con clientelismo político que permite explicar también el

---

<sup>78</sup> El propio líder y fundador del partido César Acuña tuvo desde su fundación hasta el 2018 el cargo de “Rector fundador”.

<sup>79</sup> También llamadas tasas o aranceles en otros países iberoamericanos.

comportamiento de varios grupos impulsores y gestores de universidades privadas a los que podemos sumar el caso de la Universidad Alas Peruanas con investigación judicial en curso por presunta vinculación con lavado de activos a favor del financiamiento del partido Fuerza Popular (fujimorismo)<sup>80</sup> y de la Universidad Telesup, vinculada al partido Solidaridad Nacional,<sup>81</sup> cuyo fundador a su vez está siendo investigado por vinculaciones con una organización criminal. Así como con la inscripción ilegal de un partido político “Podemos”, que se encuentra en campaña política para las elecciones presidenciales del 2021.<sup>82</sup>

Este fenómeno es relevante para entender no sólo las críticas y abierta resistencia a la nueva regulación en la opinión pública sino también los derroteros institucionales dentro del Congreso de la República, en particular de la Comisión de Educación, Juventud y Deporte en torno a las modificaciones a la ley universitaria.

Del lado de los estudiantes, las organizaciones aún existentes congregadas en torno a la Federación de Estudiantes del Perú expresaron sus dudas, especialmente en lo vinculado a los cambios en las exigencias para la graduación en los diferentes niveles de estudios. Según una encuesta de la época, en el 2014 el 61% estaba de acuerdo con la creación de la SUNEDU, un 49% estaba en contra de la modificación de la ley universitaria (que contenía otros acápites aparte de la formación del SUNEDU) y un 53% estaba en desacuerdo con la desaparición de la ANR. Siendo el tema más sensible la eliminación del bachillerato automático<sup>83</sup> (73% en contra de esta modificación).<sup>84</sup>

---

<sup>80</sup> Mayores referencias: <https://laley.pe/art/9084/allanan-local-de-universidad-alas-peruanas-por-investigacion-contra-joaquin-ramirez>

<sup>81</sup> Mayores referencias: <https://larepublica.pe/politica/2020/09/03/jose-luna-galvez-allanan-vivienda-de-empresario-y-su-hijo-por-investigaciones-a-luis-castaneda/>

<sup>82</sup> Mayores referencias: <https://gestion.pe/peru/politica/jose-luna-podemos-peru-fiscalia-senala-que-no-se-archivo-investigacion-sobre-inscripcion-de-podemos-peru-noticia/>

<sup>83</sup> El bachillerato constituye en el ordenamiento peruano el grado académico obtenido una vez culminado los estudios de primer ciclo, es decir, lo de primer nivel en la educación superior. En otros países de la región es también llamado grado de Licenciatura, término que en el Perú se utiliza para llamar al Título profesional otorgado por una universidad y que permite la futura habilitación profesional en los órganos correspondientes en el territorio nacional (por ejemplo, en un Colegio Profesional). Con la ley universitaria de 1983, este grado se obtenía de manera automática con la culminación del plan de estudios, sin establecer ni una duración ni creditaje mínimo ni la obligatoriedad de presentar una tesis, tesina o proyecto de investigación. Esto cambia con la promulgación de la Ley Universitaria 30220 del 2014, que



Por otro lado, a nivel legal se presentaron 13 Acciones de Amparo en contra de la ley<sup>85</sup> e incluso una de ellas fue aceptada como procedente en una segunda instancia<sup>86</sup>. En enero del 2015 se realizó una audiencia pública en el Tribunal Constitucional donde tanto la defensa del Estado, encarnada en el Ministerio de Educación como los privados a cargo de una congresista de oposición presentaron sus descargos. Recogiendo los antecedentes jurisprudenciales de años anteriores,<sup>87</sup> en noviembre del 2015 el Tribunal se pronunció en favor de la constitucionalidad de la ley universitaria y del modelo de regulación que de ahí se deriva.<sup>88</sup>

A casi 7 años de promulgada la norma, 143 universidades y escuelas de postgrado habrían culminado su proceso de licenciamiento institucional otorgándoles una autorización de funcionamiento sobre la base de una evaluación de condiciones básicas de calidad.<sup>89</sup> Asimismo, 50 licencias fueron denegadas<sup>90</sup> en donde se estima una matrícula total de cerca de 239 mil estudiantes, de los cuáles 207 mil estarían vinculados a universidades

---

señala que la obtención del grado de bachiller (a) supone un tiempo mínimo de 5 años y el haber curado como mínimo 200 créditos organizados en dos semestres. Además, coloca como requisito la necesaria aprobación de un trabajo de investigación, así como probar el conocimiento de una lengua extranjera o nativa.

<sup>84</sup>Corresponales.pe (2014) Encuesta sobre Proyecto de nueva ley universitaria. Aplicada a 803 estudiantes de dos de las principales universidades públicas de Lima metropolitana. Disponible en: <http://corresponales.pe/mi-universidad/entrevistas/item/1393-61-de-estudiantes-aprueban-a-superintendencia-que-fiscalice-a-universidades>

<sup>85</sup> More information: <http://www.iloaldia.com/index.php/actualidad/noticias/politica/40433-ley-universitaria-existen-trece-acciones-de-amparo-contr-la-norma>

<sup>86</sup> Este caso ha sido especialmente escandaloso en tanto el juez que acogió el Amparo –y que implicaba que había que restaurar la ANR y derogar la nueva ley- era hijo de uno de los decanos de la propia universidad que ha presentado la acción judicial. También tiene un hermano y una hermana que trabajan en la misma institución. Mayores referencias: <https://redaccion.lamula.pe/2015/01/23/guerra-contr-la-calidad-universitaria/mnavarro/>

<sup>87</sup> Ya en el 2004 el Tribunal señaló que “la educación es un derecho inherente a la persona. Consiste en la facultad de adquirir o transmitir información, conocimientos y valores a efectos de habilitar a las personas para sus acciones y relaciones existenciales y coexistenciales; amén de ser una guía, dirección u orientación para el desarrollo integral de la persona (...) y que implica un proceso de incentivación del despliegue de las múltiples potencialidades humanas cuyo fin es la capacitación del hombre para la realización de una vida existencial y coexistencial genuina y verdaderamente humana; y, en su horizonte, permitir la cristalización de un “proyecto de vida”” (STC 4232-2004-AA/TC, fundamento 10). Siendo que “sin la debida protección y promoción del derecho fundamental a la educación, el sentido mismo de la dignidad humana y de los derechos en ella directamente fundados, se torna esencialmente debilitado e ineficaz” (STC 0017-2008-PI/TC, fundamento 4); por lo que demanda “del Estado una intervención concreta, dinámica y eficiente, a efectos de asegurar las condiciones mínimas para una vida acorde con el principio-derecho de dignidad humana” (STC 0017-2008-PI/TC, fundamento 8).

<sup>88</sup> Mayores referencias: Exp. 0014-2014-PI/TC, 0016-2014-PI/TC, 0019-2014-PI/TC y 0007-2015-PI/T

<sup>89</sup> Según la ley universitaria, el licenciamiento tiene un plazo mínimo de 6 años, teniendo que ser renovado después de este plazo. Esta normativa se complementó con la resolución de Superintendencia 0054-2017-SUNEDU que estableció una metodología basada en mejores estándares de carrera docente e investigación donde se establece que el plazo puede ser de 6, 8 o 10 años.

<sup>90</sup> Mayores referencias: <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-denegadas/>

privadas.<sup>91</sup> Se estima que 8 de cada 10 de estos estudiantes se estarían manteniendo en el sistema educativo superior mediante convenios de traslado a otras instituciones educativas.<sup>92</sup>

Por otro lado, también se iniciaron procesos de supervisión vinculados a detectar programas académicos y filiales no autorizados para asegurar la legalidad del sistema a nivel de la oferta. Así, si bien para el 2021 el Perú enfrenta un nuevo escenario de regulación estatal con la promulgación de la nueva ley universitaria y el fin del ciclo de evaluación, lo cierto es que muchos de los fenómenos generados en este proceso siguen presentes hasta la actualidad y son fuentes de cuestionamientos de un conjunto de universidades, públicas y privadas que han pasado por procesos de denegatoria, y de actores políticos vinculados a ellas. Y que ven el esfuerzo de regulación sobre condiciones básicas de calidad establecidos por la Ley 30220 y la normatividad SUNEDU como una amenaza a sus intereses.

## CAPÍTULO 5: ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ. EL FENÓMENO DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE BAJO COSTO.

Esta sección explora los principales debates para entender el fenómeno de educación universitaria en el país desde la lectura de los propios nacionales. Para ello se hace primero, una revisión rápida de la literatura, identificando sus principales paradigmas; para luego plantear una clasificación operativa de universidades privadas sobre la base de su costo. Identificando también paradigmas narrativos en su interior que funcionan como marcadores para las orientaciones institucionales.

---

<sup>91</sup> Mayores referencias: <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/sunedu-culmino-proceso-de-licenciamiento-una-de-cada-tres-universidades-fueron-denegadas-noticia/>

<sup>92</sup> Mayores referencias: <https://gestion.pe/peru/minedu-2-de-cada-10-jovenes-de-universidades-con-licencia-denegada-salieron-del-sistema-educativo-noticia/+&cd=9&hl=en&ct=clnk&gl=pe>

## 1. ANTECEDENTES: LOS ESTUDIOS SOBRE EL SISTEMA UNIVERSITARIO, SUS RETORNOS Y DESIGUALDADES.

Investigadores peruanos de diferente procedencia han venido aproximándose a la problemática universitaria, poniendo acentos en diferentes dimensiones del fenómeno. Así, encontramos dos conjuntos de estudios. El primero, vinculado al campo de la preocupación por el capital humano, evaluando situaciones de subempleo empleabilidad de los universitarios. Y el segundo grupo, analiza la segmentación del sistema, relacionado sobre todo a los orígenes familiares de los estudiantes, sus capitales académicos y también su origen socioeconómico.

### 2.1. La calidad educativa y el capital humano.

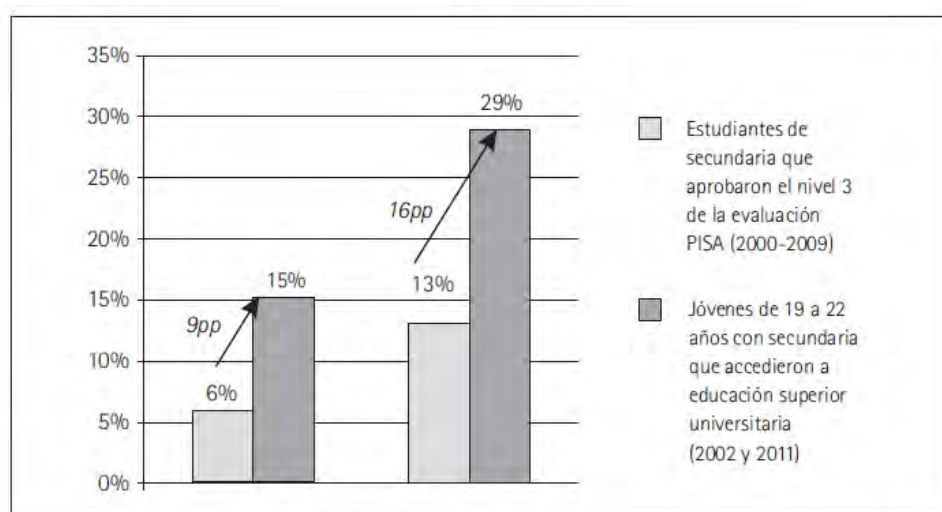
Desde el punto de vista de la calidad, tal vez la mayor aproximación al fenómeno ha sido la desarrollada desde una perspectiva económica, enfoque que está especialmente preocupado por la relación entre formación universitaria e inserción en el mercado laboral.

Un grupo de estos estudios tiene como centro la preocupación por la transmisión de conocimiento, llevando a los especialistas a estudiar el uso de los recursos pedagógicos y la relevancia de la información transmitida, cuestión que se mide por la valoración en el mercado laboral y la inserción en el mundo laboral de los egresados. Así, se postula que uno de los factores para la baja en la calidad de la ESU peruana tendría que ver con que, si bien tenemos más postulantes y más estudiantes dentro de la ESU, estos tienen menos habilidades cognitivas que sus pares en generaciones anteriores (Yamada, Bacigalupo y Velarde 2013: 10), situación que viene acompañada de la flexibilización en la universidad privada de los canales de ingreso.

Es decir, tendríamos menos exigencia en los filtros para el ingreso y más plazas disponibles debido a la sobreoferta de universidades (Yamada, Bacigalupo y Velarde 2013: 14). Así por ejemplo no existiría una diferencia sustantiva entre las habilidades de los que tienen acceso a la ESU frente a los que no la tienen (diferencia que además se habría acortado en el tiempo), lo que sería un claro ejemplo de la caída en la selectividad del sistema educativo universitario (Yamada, Bacigalupo y Velarde 2013: 24). A lo que se añade que,

si se compara la proporción de estudiantes de secundaria que pasaron con éxito estándares de la prueba PISA en lectoescritura y matemáticas con aquellos que accedieron a la ESU, encontramos una brecha de más del cien por ciento. Es decir, que de los estudiantes que ingresaron a la ESU, menos de la mitad (40% aproximadamente) aprobaron la prueba PISA (Yamada, Bacigalupo y Velarde 2013: 26).

Gráfico 5.1 Resultados de la evaluación PISA en comprensión lectora y acceso a la educación superior universitaria en porcentajes



Fuente: PISA (2000, 2009), INEI (2002,2011). Elaboración: Yamada, Bacigalupo y Velarde 2013: 26

Es decir, que habría un número significativo de estudiantes universitarios sin la habilidad en comprensión lectora mínima. Desde este postulado, la preocupación parte de constatar que las capacidades básicas son muy poco maleables una vez llegado a la ESU por lo que constituyen un insumo importante para los aprendizajes de nuevos conocimientos y para su transformación en valor en el mercado de trabajo (Yamada, Bacigalupo y Velarde 2013: 19)

Cabe mencionar que, si bien no hay información específica acerca de las capacidades de los estudiantes de las universidades, sí existe información del performance de las universidades como instituciones educativas. Esto nos lleva a la segunda preocupación en torno a la relación entre calidad y capital humano y tiene que ver con la posición de las universidades en los rankings internacionales.



Es interesante ver algunos de los rankings de universidades nacionales antes de promulgada la Ley Universitaria, en donde se aprecia que no figura, universidades societarias entre las primeras diez. Al 2015 en el ranking de la revista *América Económica*:

- solo una universidad empresa ocupa el puesto 9 dentro de las 10 primeras a nivel nacional<sup>93</sup>
- ninguna dentro de las 5 primeras en la carrera de derecho<sup>94</sup>, economía<sup>95</sup>, ingeniería Industrial <sup>96</sup> o psicología<sup>97</sup>
- una de ella, es la nro. 5 de 5 en ingeniería de sistemas<sup>98</sup>
- una de ellas, la misma en todos los casos, en el puesto 4 de 5 en arquitectura<sup>99</sup>, administración <sup>100</sup>, ciencias de la comunicación<sup>101</sup>

A nivel latinoamericano, para el 2014 solo tres universidades peruanas figuraban dentro de las 100 primera universidades, en los puestos 23 (universidad privada asociativa), 54 (universidad pública) y 72 (universidad privada asociativa).<sup>102</sup> Ninguna universidad peruana figuraba en el ranking de las 750 mejores del mundo.<sup>103</sup> Muy probablemente, esto llevó a incorporar como obligación de la Sunedu la elaboración de un ranking universitario nacional que posicionara a las mejores universidades peruanas y que valorara las mejores prácticas de calidad académica en un escenario de reforma universitaria.

<sup>93</sup> Mejores universidades 2013 *América Economía* (Revisado el 25 de Mayo 2014) Mayores referencias: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-peru-2013/ranking/>

<sup>94</sup> Mejores universidades 2013 *América Economía* (Revisado el 25 de Mayo 2014) Mayores referencias: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-peru-2013/derecho/>

<sup>95</sup> Mejores universidades 2013 *América Economía* (Revisado el 25 de Mayo 2014) Mayores referencias: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-peru-2013/economia/>

<sup>96</sup> Mejores universidades 2013 *América Economía* (Revisado el 25 de Mayo 2014) Mayores referencias: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-peru-2013/ingenieria-industrial/>

<sup>97</sup> Mejores universidades 2013 *América Economía* (Revisado el 25 de Mayo 2014) Mayores referencias: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-peru-2013/psicologia/>

<sup>98</sup> Mejores universidades 2013 *América Economía* (Revisado el 25 de Mayo 2014) Mayores referencias: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-peru-2013/ingenieria-de-sistemas/>

<sup>99</sup> Mejores universidades 2013 *América Economía* (Revisado el 25 de Mayo 2014). Mayores referencias: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-peru-2013/arquitectura/>

<sup>100</sup> Mejores universidades 2013 *América Economía* (Revisado el 25 de Mayo 2014). Mayores referencias: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-peru-2013/administracion/>

<sup>101</sup> Mejores universidades 2013 *América Economía* (Revisado el 25 de Mayo 2014). Mayores referencias: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-peru-2013/ciencias-de-la-comunicacion/>

<sup>102</sup> Mayores referencias: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2013>

<sup>103</sup> Mayores referencias: <https://elcomercio.pe/politica/congreso/mora-peru-hay-universidades-buenas-malas-remalas-323434-noticia/>



Otro de los campos desde el cual se aborda esta problemática tiene que ver con los niveles de empleabilidad de los egresados y en particular, con la condición de subempleo, entendiéndose como subempleo aquella actividad que es realizada por un profesional pero que no se desempeña en una ocupación no profesional, fenómeno también llamado sobre educación (Lavado 2015: 14) o se tiene un salario por debajo del promedio de su puesto. Así, una de las peculiaridades del caso peruano es que si bien existía una tendencia global al aumento del subempleo entre los egresados universitarios en el periodo del 2004 al 2012; esto sucedió en pleno proceso de crecimiento económico (Lavado 2015: 9). Siendo que el nivel de subempleo profesional de egresados universitarios entre 29 y 45 años ha aumentado en los últimos años, pasando del 29% al 35% en el 2010, incluso en un contexto económico donde las empresas formales han aumentado su nivel de contratación en un 40% (Yamada 2012).

Para estos autores estos fenómenos están vinculados al aumento de universidades en el contexto de la post regulación (es decir, en el marco del DL 882) en donde más del 70% de las universidades son consideradas de menor calidad y el aumento de un alumnado con capacidades menores (Lavado 2015: 10). Con estos fines se construye un concepto de calidad educativa que incluye seis indicadores: 1- Ratio de profesores por cada cien estudiantes de pregrado, 2- Porcentaje de estudiantes que califican buena o excelente la formación universitaria recibida, 3- Porcentaje de profesores con investigaciones difundidas en libros durante dos años previos a encuesta, 4- Porcentaje de profesores que realizaron ponencias en eventos científicos y/o académicos, 5- Puntuación de los documentos publicados en revistas académicas indexadas por SCOPUS<sup>104</sup> y 6- Ratio de documentos publicados en revistas académicas por cada 100 profesores (Lavado 2015: 45).

Si consideramos la calidad educativa no como el desempeño global de los servicios universitarios, sino a la distribución entre universidades de alta y menor calidad (Lavado 2015: 44) podemos decir que provenir de una

---

<sup>104</sup> Mayor información:

[https://www.elsevier.com/solutions/scopus?dgcid=RN\\_AGCM\\_Sourced\\_300005030](https://www.elsevier.com/solutions/scopus?dgcid=RN_AGCM_Sourced_300005030)

universidad de menor calidad siempre ha traído consigo probabilidades de desempleo. Así, si se compara el periodo pre y post DL 882, este pasó de ser 1,2 a 1,30 veces con mayor probabilidad de estar subempleados (Lavado 2015: 11). Cuestión que se debe sobre todo a que “la desregulación del mercado de educación superior ha permitido el ingreso de universidades de menor calidad *relativa* a la calidad de universidades existentes en la etapa pre desregulación” (Lavado 2015: 11). Sin embargo, aún en este panorama, señalan los autores, los egresados encuentran mayores retornos en comparación con los que no habrían optado por hacer inversiones educativas (Yamada 2007).

Para el 2018 se estima que el nivel de subempleo profesional invisible es de 14.1%, cifra que ha venido subiendo lenta pero progresivamente desde el 2013 que partió con 12.7%, bajó a 10.8% en el 2016 y volvió a subir al 12.4% en el 2017) (Sunedu 2020: 129). Vale mencionar que en el Perú la misma tasa para los egresados de la educación superior técnica es del 22.1% y de 46.1% para los que no cuentan con estudios superiores (Sunedu 2020: 129).

## 2.2. La preocupación por la segregación e inclusión social.

Otro de los temas que ha suscitado preocupación en un sector de investigadores en temas de juventud y educación gira en torno a la reproducción de desigualdades sociales en este proceso de crecimiento desregulado del sistema universitario. El punto de partida de estos especialistas ha sido problematizar los argumentos de aquellos defensores de la modernización y privatización educativa, para quienes la desregulación del mercado educativo y la consecuente expansión de la oferta se traduce directamente en una suerte de democratización de la educación universitaria. Frente a ello, han señalado que si bien habría habido una apertura en términos de acceso a la ESU y una mayor heterogeneidad en lo relacionado al perfil del estudiante universitario -cuestión que mostraría cierto nivel de movilidad social- esta se da de una manera diferenciada sobre la población dependiendo de las condicionantes estructurales y el origen social los individuos.

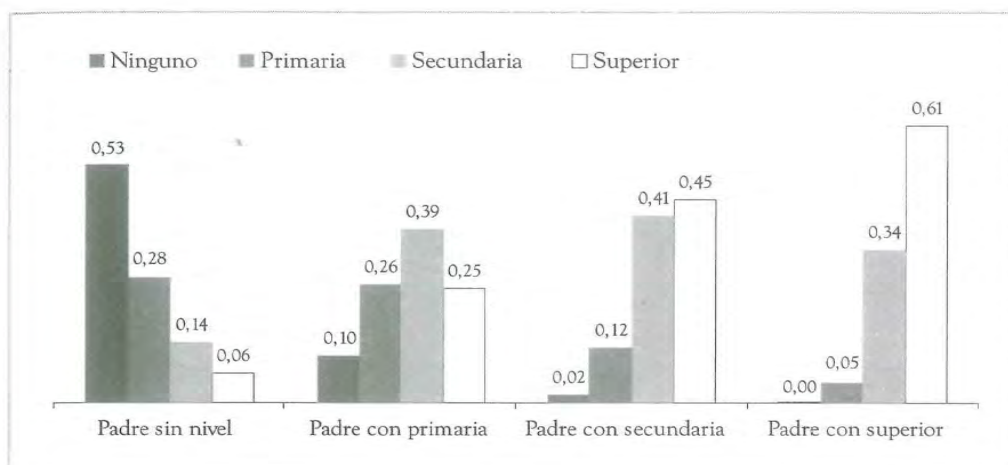
Así, estudios como los Benavides y Etesse (2012) muestran una mayor movilidad intergeneracional y con una disminución del efecto de la clase de origen sobre la clase de destino de los estudiantes universitarios (Benavides 2004). Así como también un aumento relativo de los ingresos conseguidos por los egresados y por lo tanto el aumento de sus probabilidades para escalar en la estructura social

“Acceder a ese nivel educativo permite la movilidad social ascendente, mientras que no hacerlo explica parcialmente la movilidad social descendiente. En este sentido, se confirma la hipótesis del impacto de la educación superior sobre la movilidad social, especificando que se da gracias al rol que desempeña ese nivel de educación en unos sectores más que en otros” (Benavides, 2004: 76).

Al mismo tiempo muestran la existencia de tendencias de exclusión estructural, lo que hace que esta posibilidad de alcanzar un grado de instrucción mayor al de los padres se da más en jóvenes urbanos que rurales (Benavides y Etesse 2012:62), así como entre los hombres más que las mujeres (Benavides y Etesse 2012:65/73). También se muestra que los hijos con padres con educación superior tienen significativamente más probabilidades de culminar estudios universitarios que la que tienen los hijos con padres sin educación superior (Benavides y Etesse 2012:70)

Se trata, por lo tanto, de una movilidad educativa producida por la expansión del servicio educativo superior universitario, pero que coincide con una “rigidez de estratificación” en perjuicio de los sectores socioeconómicos más bajos y donde el punto de partida sigue siendo un factor clave para determinar el éxito que un estudiante puede tener para acceder, y ni qué decir culminar, sus estudios universitarios.

Gráfico 5.2. Probabilidad estimada de completar cada nivel educativo según grado educativo del padre



Fuente: ENAHO 2008, 2009 y 2010. Elaboración: Benavides y Etesse 2012: 71

Una de las evidencias más importantes de esta desigualdad se vería reflejado en la distribución de la matrícula en términos ingreso económico, género y lengua materna. De acuerdo a estas cifras, el 50 % de jóvenes no pobres asisten a la universidad en contraste con solo el 9% de jóvenes que sí lo son (Cuenca y Reátegui 2016: 11)

Mientras tanto, aunque es posible verificar un aumento de la población que maneja lenguas indígenas como lengua materna en las universidades, este número no ha crecido a la par que la población universitaria total en este mismo período, manteniéndose como una constante que cerca del 70% se mantenga fuera del sistema universitario (Cuenca y Reátegui 2016:12). Por otro lado, en términos de autoidentificación étnica, según la encuesta ENAHO 2012, el 65,7% de los jefes de hogar mayores de 18 años con educación superior completa o incompleta son mestizos, mientras que solo 1.3% se considera mulato y 1.4% indígena o nativo de la Amazonía (Cuenca y Villarán 2015: 67).

Donde sí pareciese haberse logrado una mayor igualdad en el acceso es en las cifras de matrícula absolutas es en términos de género, donde el número de mujeres ha incluso superado al porcentaje de varones que acceden a ESU. Sin embargo, haría falta cruzar estas cifras con las de lugar de residencia y etnicidad, donde quizás se logre encontrar una relegación de la mujer indígena rural. En suma, los beneficios de esa movilidad son más importantes para los grupos que socialmente tienen más recursos económicos y culturales, mientras



que la población rural e indígena sigue habiendo importantes brechas en el acceso a ESU.

Estas desigualdades pueden también ser vistas desde el lado de la segmentación institucional. Para observar estos fenómenos, Benavides y otros (2015) exploran la forma en que la matrícula se distribuye entre distintos tipos de instituciones universitarias dependiendo del origen social de los estudiantes, encontrando que las universidades públicas son las más concentradas en términos socio económicos. Así, por ejemplo, estas concentran al 66,51% de los jóvenes que aprendieron a hablar en una lengua indígena, en contraste con las universidades privadas acogen a mucho menos de la mitad de los mismos. Es la universidad pública, a su vez, la que concentra alrededor del 30% de estudiantes con padres obreros, así como más del 56% de estudiantes cuyos padres o madres no recibieron educación, o su máximo nivel educativo es inicial o primaria (Benavides, León, Haag y Cueva 2015: 46-48)

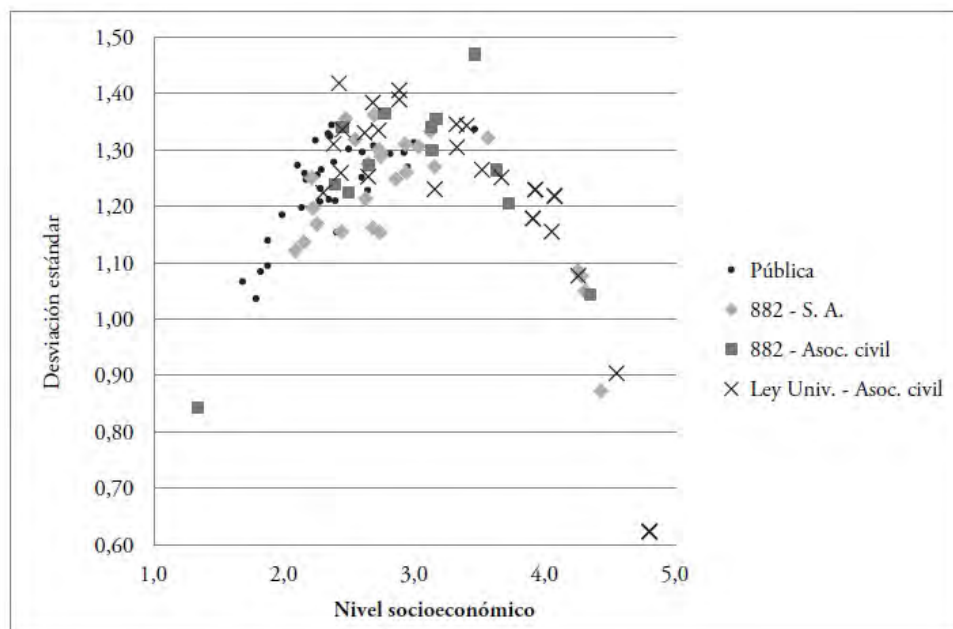
No obstante, el resto de universidades privadas, y particularmente aquellas creadas a partir del decreto DL882 y que son asociativas, se caracterizarían por una gran heterogeneidad en la composición socioeconómica de su alumnado que hace difícil encontrar patrones marcados de segregación a nivel del sistema. “En ese sentido, la diversificación no estaría generando un proceso de desigualdad cualitativa, como la teoría predice para otros países, quizás porque aún el acceso a la educación superior no ha llegado a su punto de saturación” (Benavides, León, Haag y Cueva 2015:57).

Ello se puede deber a la gran proporción de población becaria en las universidades societarias, aunque también a la heterogeneidad misma de las instituciones, que supera el intento de clasificación planteado. De hecho, aunque a nivel de categorías las diferencias en composición no son significativas, existen niveles de segregación mayores cuando se toma a las universidades en general. Es decir, “al interior de las categorías hay una heterogeneidad en cuanto a las características socioeconómicas de los estudiantes, y existen universidades altamente segregadas hacia el nivel socioeconómico bajo o alto” (Benavides y otros, 2015:57). Ello sigue siendo preocupante pues son precisamente las universidades donde se concentran los estudiantes con mayores ingresos las que tienden a contar con los mejores



recursos de calidad; es decir, “cuentan con más convenios académicos internacionales, más docentes suscritos a publicaciones académicas especializadas, más docentes con títulos de universidades del extranjero” (Benavides y otros, 2015:55).

Gráfico 5.3. Universidades según NSE promedio y desviación estándar



Fuente: Benavides, León, Haag y Cueva, 2015:51. Elaboración: Benavides, León, Haag y Cueva.

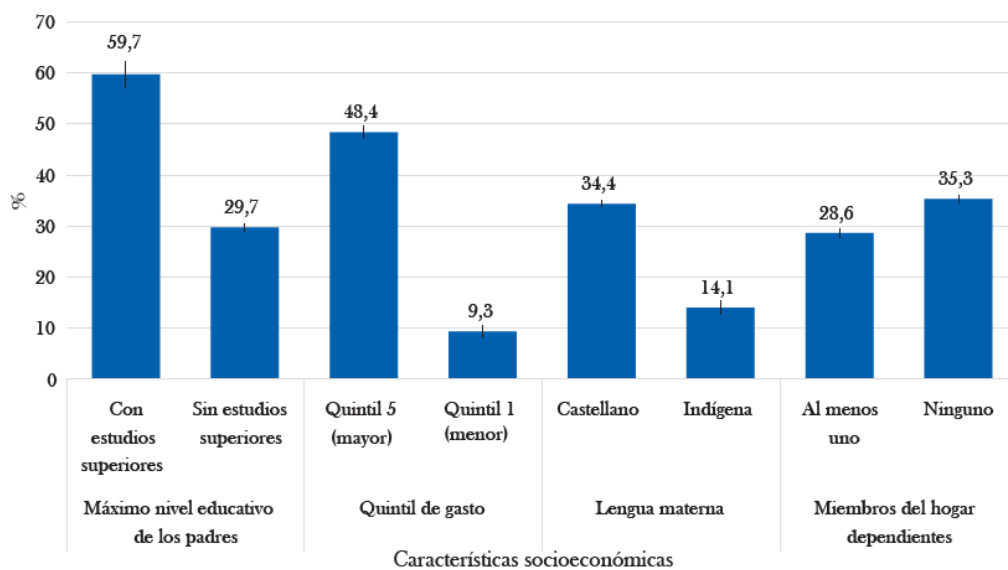
Estas diferencias objetivas en términos de calidad, entre las universidades que albergan a los estudiantes con mayor nivel socioeconómico de las demás, tendría a su vez importantes consecuencias en la reputación de sus egresados en el mercado laboral. En este sentido, Huber y Lamas (2017), en un estudio sobre clases medias exploran la inserción laboral de estudiantes y egresados de la carrera de administración, la carrera universitaria más estudiada en el país, así como a empleadores y personal de recursos humanos de algunas empresas. En él encuentran que las unidades reclutadoras de las grandes empresas peruanas tienen una marcada preferencia por egresados de las universidades privadas de alto costo en el país. Si bien la explicación formal de esto está vinculada con la calidad de sus instituciones de origen, es necesario sumarle otros factores que se imbrican con esta clasificación socioeconómica los capitales socioculturales de los egresados postulantes esos puestos y que corresponde también al de los círculos más acomodados del país. En este

escenario, los egresados de universidades públicas o privadas de bajo costo, se verán relegados del acceso a estos círculos, siendo más posible para ellos el empleo en trabajos de nivel medio y bajo aumentando así la posibilidad de subempleo.

Esto ha sido también estudiado por otros estudios (Kogan y otros 2013) que muestran los mecanismos invisibles de discriminación por apellido, lugar de nacimiento, fenotipo y/o lugar de residencia en egresados universitarios. Así, en términos del poder la credencial educativa universitaria en el marco de la movilidad social nos encontraríamos a una inclusión subalterna vinculada a la segmentación del propio universo de egresados universitarios, en donde si bien el grado académico abre un mundo de oportunidades distinto a quienes no la tienen; esta no cuenta con la misma igualdad de oportunidades respecto a sus pares con mayores capitales familiares, sociales y económicos. Existiendo en el mercado de trabajo dinámicas de “cierre social”, donde si bien la credencial universitaria permite el acceso a un mercado laboral mejor que los que no la tienen, persiste la reproducción de estructuras excluyentes y de dinámicas de jerarquización (Huber y Lamas 2017).

Del lado cuantitativo encontramos más actualizadas corroboran esta tendencia pues si bien para el 2018 el 32.6% de los jóvenes entre 16 a 20 años había ingresado a la universidad (Sunedu 2020: 42), persisten importantes brechas de inequidad. Así, el II Informe Bienal de Realidad Universitaria señalan que hay más jóvenes que ingresan a la universidad cuyos padres cuentan con antecedentes de formación en educación superior, que están en los quintiles más altos de ingresos (medido por niveles de ingreso familiar), que tienen condición de ser hispanohablante como primera lengua materna y que cuentan con bajos niveles de dependencia familiar (Sunedu 2020: 42-43).

Gráfico 5.4  
Porcentaje de jóvenes (16 a 20 años) que han ingresado a la universidad,  
según características seleccionadas, 2018



Nota: Para los cálculos se consideró a la población de 16 a 20 años con estudios secundarios completos. Se incluyen barras de error (intervalo de confianza al 95%).

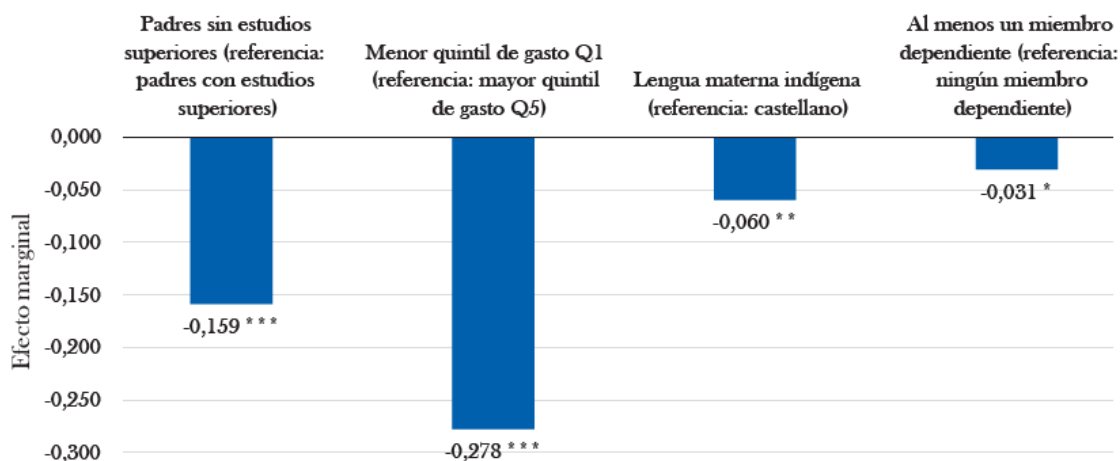
Fuente: Enaho, 2018.

Elaboración: Sunedu (2020):43

Estas mismas variables están vinculadas a sus probabilidades de ingreso a la educación superior (Sunedu 2020: 45).

Gráfico 5.5.

Probabilidad de ingreso a la educación superior universitaria, según características seleccionadas, 2018



Nota: Para los cálculos se consideró a la población de 16 a 20 años con estudios secundarios completos. Los coeficientes corresponden a los efectos marginales calculados usando un modelo Probit que controla por características personales, de hogar y geográficas. Véanse detalles en el anexo metodológico. Significancia estadística: \*\*\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*  $p < 0,1$ .

Fuente: Enaho, 2018.

Elaboración: Sunedu (2020):45

Participando las mismas en las probabilidades de interrupción de estudios: sólo el 12,6% de aquellos que provenían de hogares con el nivel económico más alto (Q5) interrumpieron mientras que el 47,7% de los jóvenes que provenían de hogares con el nivel económico más bajo lo hicieron (Sunedu 2020: 46). Estas estimaciones ponen de relevancia la permanencia de los condicionamientos de clase social a nivel familiar, en términos de ingresos, nivel educativo y origen sociocultural- dentro del proceso de masificación educativa.

Una tercera porción del debate se ha concentrado en la cultura institucional de las universidades existentes y la medida en la que ellos podrían ser inherentemente excluyentes a la diversidad étnica y cultural existente en el Perú. Al respecto, la literatura visibiliza las dificultades de inclusión de grupos indígenas y culturalmente diversos; tanto por los discursos de desarrollo y progreso sobre los que se funda, pero también en las condiciones de operación del servicio educativo. La lejanía de sus centros poblados de origen, ausencia de espacios para expresarse en su lengua y comunicar su experiencia cultural, y también al racismo y discriminación del que son víctimas de parte del resto de la comunidad universitaria (Cuenca y Ramírez, 2015; Garfias, 2015) son parte de las variables que explican este fenómeno.

Entre las soluciones ensayadas por algunos de los autores para lograr una radical incorporación de la población históricamente discriminada en las universidades estaría la creación de un sistema de becas y cuotas para asegurar el acceso de esta población a vacantes, así como también el rediseño institucional de acuerdo a principios interculturales, que permitan el intercambio equitativo de distintas formas de conocimiento (Olivera, 2015; Olivera y Dietz, 2017)

Con respecto a este último punto, uno de los avances más importantes en el Perú ha sido la creación por ley de cuatro universidades interculturales en el país<sup>105</sup>. Sin embargo, para el 2015 tres de ellas aún no se encontraban en funcionamiento y sus programas institucionales no cumplirían con transversalizar el enfoque intercultural “ni en la elección de las carreras, ni en el diseño curricular ni en la selección de los contenidos” (Olivera y Dietz 2017: 19). En la única de estas cuatro universidades en funcionamiento, la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), ninguno de los docentes maneja la lengua indígena y la mayoría de estudiantes son mestizos que no pudieron ingresar a la universidad pública de la región (Espinosa 2017: 113).

Se puede afirmar, por lo tanto, que el acceso a ESU constituye un importante activo para evitar la situación de pobreza y lograr la movilidad social (Escobal, Saavedra y Torero (1998) citado por Benavides (2004)) pero en la que no todos son tan móviles, razón que sustentaría el “mito” educativo popularizado en el Perú especialmente en la segunda mitad del siglo XX (Ansión 1993 y Degregori 1990).

No obstante, esta masificación educativa habría permitido solo una parcial transformación de las estructuras sociales, en la medida en que conviven con mecanismos paralelos de desigualdad que no se han transformado drásticamente y que se ven reflejados en: a) un acceso a la ESU inequitativo a los grupos sociales y en buena parte determinado por el origen social de los estudiantes; b) una oferta educativa segmentada de acuerdo al origen social de

---

<sup>105</sup> Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Universidad Juan Santos Atahualpa; Universidad Nacional Fabiola Salazar Leguía y Universidad Nacional de Quillabamba.



los alumnos y c) modelos y discursos institucionales universitarios inherentemente excluyentes.

## 2.UNIVERSIDADES Y ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS.

Al revisar la literatura sobre universidades en el Perú encontramos que la tipología más usada para clasificar universidades está vinculada a su agrupación de acuerdo a su fecha de creación, siendo llamadas universidades privadas de “primera generación” aquellas fundadas antes del proceso de liberalización; y de “segunda generación”, aquellas creadas posteriormente (Seclén 2013).

Otros estudios (Benavides León, Haag y Cueva 2015) proponen una categorización de las instituciones de educación superior basada en criterios mixtos que incluyen la historia institucional, la modalidad de constitución (asociativa o societaria), y la calidad educativa, de las que resultarían: universidades públicas, universidades asociativas anteriores al DL882, universidades de sociedad anónima (societarias, post DL882), las universidades de asociación civil post DL882.

Esta investigación propone una aproximación a esa diversidad, focalizándose en la universidad privada, y que tiene como principal variable, las posibilidades de acceso en términos financieros. En ese sentido nos pareció pertinente hacer una clasificación en torno a algunos indicadores de sus costos promedios (que incluyen matrícula y pensiones mensuales) teniendo en cuenta que si bien el Perú es considerado un país de ingreso medio (OECD 2015) medido por la media per cápita del PBI, lo cierto es que sigue siendo un país con un alto nivel de desigualdad en cuanto a niveles de ingreso.

Para ello se ha establecido un parámetro que permita una primera clasificación de las universidades (ver anexo 3), teniendo como estándar la remuneración mínima vital (RMV), monto establecido por el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) entendida esta como “el monto por debajo del cual no se puede retribuir a un trabajador, por la prestación de los servicios subordinados”

(Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Trabajo y Promoción del Empleo – Ministerio de Trabajo 2005: 15). Siendo de Bajo Costo, aquellas en donde su costo mensual es inferior a un salario mínimo vital; de Medio Costo, los que están entre 1 y 2 RMV; y las de Alto Costo, un promedio de 2 a más RMV. Cabe aclarar que se trata de un costo promedio en la medida en que las boletas de pago pueden variar acorde con los créditos que efectivamente lleven los estudiantes, así como los costos de los créditos por carrera (en algunas universidades estos varían dependiendo del programa). Mencionar también que una de las paradojas de este nuevo sistema superior diversificado es que los montos asumidos por las familias de estas nuevas universidades de Bajo Costo (con una mediana de costo mensual de 500 nuevos soles mensual por semestre académico) constituye un monto muy cercano al estado peruano invierte en promedio por estudiante en el mismo periodo.<sup>106</sup>

### 2.1. Las universidades de alto costo.

Se trata de un conjunto de 12 universidades, pertenecientes a las dos generaciones de expansión del sistema universitario, siendo cinco de ellas creadas mayoritariamente en los años 60s, y el segundo, en el contexto de la liberalización del sector educativo desde los años 90's. Este conjunto de universidades constituyen el 7.7% de la oferta universitaria total y el 13% de la oferta privada<sup>107</sup>. En términos de matrícula de pregrado, agrupa el 15% de la matrícula universitaria privada<sup>108</sup>.

Analizando el Directorio Nacional de Investigadores e Innovadores (DINA)<sup>109</sup>, al 2017 podemos encontrar que las universidades de alto costo son más propensas a contar con docentes que hacen investigación o innovación, evitando el efecto “golondrina”, es decir, contar con docentes que trabajan en

<sup>106</sup> Dato sacado de un promedio hecho por carreras del portal [ponteencarrera.gob.pe](http://ponteencarrera.gob.pe) en agosto del 2016.

<sup>107</sup> ANR (2014) Directorio Universitario 2014

<sup>108</sup> INEI (2010) II Censo Universitario Perú

<sup>109</sup> Nota técnica: Sólo se visualizarán las personas registradas en DINA que han seleccionado la opción "Trabaja aquí actualmente", para ello debe seguir el procedimiento que se muestra en los siguientes enlaces de Experiencia laboral y/o Experiencia docente. Al 13 de julio de 2017, el universo total de docentes registrados en DINA es de 28010. De ellos, sólo mil califican como investigadores calificados en el REGINA (Registro de investigadores en ciencia y tecnología, del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica-SINACYT). Enlace: <http://datos.concytec.gob.pe/dataset/universidades-con-enlaces-reportes-de-personas-registradas-en-dina> (Fecha de consulta: 24 de julio 2017)

tres o más universidades a la vez. Esta tendencia es mucho más clara en el caso de las universidades privadas asociativas, no encontrando un patrón claro en las societarias. Tomando en cuenta que los investigadores registrados en DINA luego pueden ser calificados para ser parte del Registro de Investigadores en Ciencia y Tecnología (REGINA) del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación tecnológica (SINACYT). Así, podemos encontrar que estos trabajaban mayoritariamente sólo en una o dos universidades, de lo que podemos inferir que se encuentran laboralmente vinculados a este tipo de universidad.

Cabe mencionar que estas universidades cuentan con importantes mecanismos de captación de estudiantes en colegios privados también de alto costo, teniendo múltiples sistemas de ingreso para acceso preferencial a estudiantes del último año de educación básica.

Por otro lado, estas universidades ocupan los primeros puestos en los rankings nacionales e internacionales<sup>110</sup> y han sido de las primeras en obtener la licencia institucional por parte de SUNEDU.

A nivel de internacionalización, y en promedio, las universidades de alto costo cuentan en un 50% con certificaciones internacionales<sup>111</sup>, cifra que sube al 80% en el caso de las universidades académicas que en conjunto cuentan con 32 convenios académicos y de investigación, 7 para la producción y servicios diversos; y 8 para fomento del empleo.<sup>112</sup> En términos académicos, se trata de universidades con niveles medios de profesionalización de la carrera docente, teniendo en promedio un 23% de docentes ordinarios.

---

<sup>110</sup> Tanto en el ranking de mejores universidades peruanas elaborado por QS ranking internacional para América Latina 2015 (disponible en: [http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2015#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search="](http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2015#sorting=rank+region=)), la Revista América Economía (disponible en: <http://rankings.americaeconomia.com/mejores-universidades-peru-2014/ranking-2/>) y la propia Sunedu en si I y II Informe Bienal sobre realidad universitaria.

<sup>111</sup> Si bien la nota técnica del IICU no especifica el tipo de certificaciones a la que se refiere, por su redacción se infiere que se vincula a certificaciones ISO y acreditaciones internacionales

<sup>112</sup> ENEUU (2015)

## 2.2.La universidad de medio costo.

Encontramos en este grupo a un conjunto de 16 universidades, con sede en Lima y en ciudades secundarias como Arequipa y Trujillo, constituyendo el 11% de la oferta universitaria total y el 17% de la oferta privada<sup>113</sup> y agrupando el 21% de la matrícula universitaria privada.

En términos de diseño organizacional, se trata de universidades muy similares, siendo casi todas de primera generación, asociativas y sin fines de lucro. Obtuvieron su licenciamiento institucional en el primer grupo de universidades licenciadas.

Aunque varias mantienen su estructura original de comunidad universitaria (existencia de una Asamblea Universitaria por ejemplo) han ido eliminando progresivamente espacios de participación estudiantil e incluso han sido acusadas de tener mecanismos de lucro prohibidos por la figura legal de la asociación civil<sup>114</sup> así como de haber cambiado irregularmente sus estatutos para ir eliminando espacio de gobierno institucional asambleario<sup>115</sup>. Están también en este conjunto un grupo de universidades que tienen entre miembros de la asamblea universitaria, a representantes de las iglesias y congregaciones.

En general, se tratan de universidades cuya oferta académica abarcan varios campos del conocimiento en la formación profesional tales como arquitectura, ingenierías, derecho, ciencias de la salud, administración y finanzas, etc. Algunas de estas universidades provienen de experiencias educativas anteriores como la Escuela de Periodismo Bausate y Meza y la Escuela de Pedagogía, Filosofía y Letras Antonio Ruiz de Montoya (1991). Estas dos últimas si bien ofrecen carreras profesionales de otras ramas, mantienen como el centro de su oferta programas de formación humanista y de vocación social. Su tasa de ingreso promedio es de casi el 80% por examen regular de ingreso.

---

<sup>113</sup> ANR (2014) Directorio Universitario 2014

<sup>114</sup> Más información: [http://www.rpp.com.pe/2014-05-17-anr-interviene-universidad-inca-garcilaso-de-la-vega-por-irregularidades-noticia\\_692710.html](http://www.rpp.com.pe/2014-05-17-anr-interviene-universidad-inca-garcilaso-de-la-vega-por-irregularidades-noticia_692710.html)

<sup>115</sup> Sifuentes, Marcos (2007) El extraño caso de las laptop de cien dólares (que cuestan el doble) EN: Revista Ideele 183. Disponible en: <http://diario16.pe/noticia/18762-el-extraano-caso-de-las-laptops-de-100-da-lares-que-cuestan-el-doble>

Por otro lado, del análisis del DINA al 2017 no podemos inferir una tendencia definida para la contratación de docentes que realizan investigación.<sup>116</sup>

A nivel de internacionalización, y en promedio, el 40% de universidades de medio costo cuentan con certificaciones internacionales<sup>117</sup>, con 35 convenios académicos y de investigación, 15 para la producción y servicios diversos; y 3 para fomento del empleo.<sup>118</sup> En términos académicos, se trata de universidades con niveles medios de profesionalización de la carrera docente, teniendo en promedio un 21% de docentes ordinarios.

### 2.3. La universidad privada de bajo costo.

Para el 2015 existían en el Perú 64 UPBC, de las cuáles 56 de ellas fueron creadas en el marco del DL 882, es decir, son de segunda generación y 42 contaban con condición de provisionales; cuestión que explicaría también que mayoritariamente (45) hayan sido constituidas como universidades societarias. De las asociativas, la mayoría están vinculadas a grupos religiosos y evangélicos siendo tres de ellas de pertenencia directa a diócesis de la iglesia católica.

Al momento de entrada en vigencia de la ley universitaria, 45 de ellas eran empresas. Para el 2015, las UPBC constituían el 45% de la oferta universitaria total y el 70% de la oferta privada<sup>119</sup> y agrupa casi el 64% de la matrícula universitaria privada. A nivel de internacionalización, y en promedio, sólo el 11% de las universidades de bajo costo cuentan con certificaciones internacionales, 45 con convenios académicos y de investigación, 1 para la producción y servicios diversos; y ninguno para el fomento del empleo. Siendo el grupo menos internacionalizado de todos.<sup>120</sup> No se encuentran tendencias claras en la contratación de docentes con perfiles de investigación, por lo cual

---

<sup>116</sup> Igual que nota 110

<sup>117</sup> Según la categorización del II Censo Universitario, esta categorización podría corresponder a certificaciones Isos, acreditaciones de programas u otro tipo de evaluaciones de carácter internacionales. Mayores referencias: [https://webinei.inei.gob.pe/anda\\_inei/index.php/catalog/329/datafile/F10](https://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/329/datafile/F10)

<sup>118</sup> ENEUU (2015)

<sup>119</sup> ANR (2014) Directorio Universitario 2014

<sup>120</sup> ENEUU (2015)

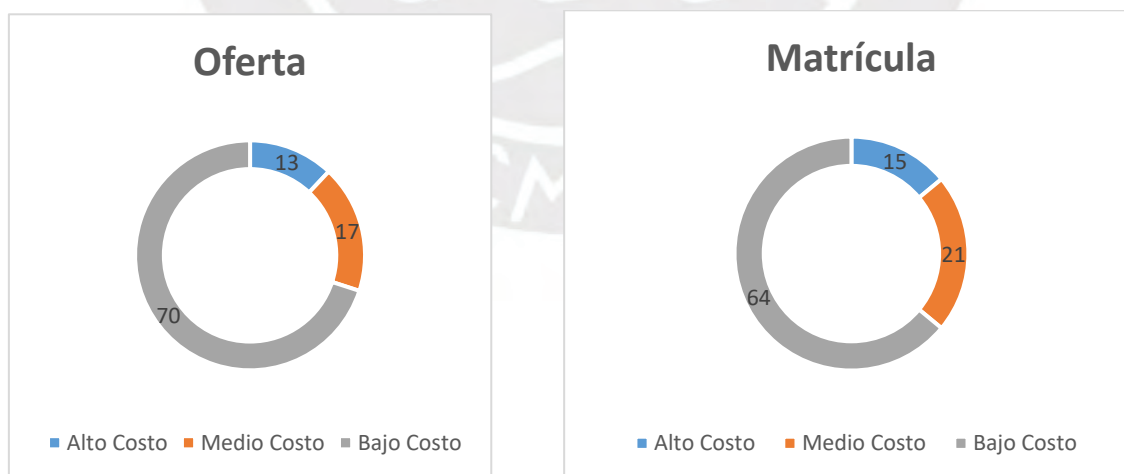


se vuelve más difícil identificar su propensión a contratar a investigadores calificados.

Del lado de los docentes, se encuentra que los docentes que hacen investigación (tomando como referente el registro en registro DINA y REGINA del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica - CONCYTEC al 2017) trabajan como “golondrina” en estas instituciones, es decir, en 3 o más universidades a la vez,<sup>121</sup> se encuentran en condición de contratados (un tercio menos en proporción de los de alto y medio costo) así como tienen menores grados académicos que sus pares. Es decir, que las UPBC tienen condiciones más precarias para la carrera docente, siendo a su vez la que más concentra docentes en el universo de las universidades privadas. Lo que en la práctica llevaría a afirmar que las UPBC casi no cuentan con investigadores calificados en su plana docente.<sup>122</sup> En términos académicos se trata de universidades con niveles bajos de profesionalización de la carrera docente, teniendo en promedio un 11% de docentes ordinarios.

Así, si hiciéramos un primer ordenamiento del universo analizado en términos de costos encontraríamos una distribución de este tipo:

Gráfico 5.6  
Porcentaje de oferta y matrícula de universidades privadas según costo, 2015



<sup>121</sup> Igual a nota 110

<sup>122</sup> Los investigadores registrados en DINA pueden ser calificados por el REGINA (Registro de investigadores en ciencia y tecnología del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica-SINACYT) como investigadores calificados. Analizando estos perfiles podemos encontrar que los investigadores calificados trabajaban mayoritariamente sólo en una o dos universidades. Enlace: <http://datos.concytec.gob.pe/dataset/universidades-con-enlaces-reportes-de-personas-registradas-en-dina> (Fecha de consulta: 24 de julio 2017)

Fuente: ANR (2014) / Sunedu (2015). Elaboración propia

Es decir que, en términos de oferta privada en el escenario pre reforma, el segmento preponderante es el de bajo costo, congregando al 70% de la oferta y aproximadamente el 64% de la matrícula. A raíz del proceso de licenciamiento, 46 de las 64 universidades de bajo costo no han obtenido licenciamiento institucional, lo que implica que el 72% de las licencias de las universidades de bajo costo han sido denegadas y pasarán a un escenario de cese de funciones.<sup>123</sup>

### 3.LA DIVERSIDAD: ORIENTACIONES Y DISCURSOS INSTITUCIONALES.

Una de las constataciones al hacer la clasificación por estratos socioeconómicos es que estas tienen en común el dirigirse a grupos sociales con equivalente capacidad de gasto. Sin embargo, existen también procesos de diferenciación sobre variables más invisibles, pero no menos importantes, como es el caso de aquellas diferencias basadas en la identidad institucional. Cuestión que se expresa sobre todo en sus medios de comunicación públicos (webs institucionales), ciertas variables académicas y estatutos o normativa interna de organización funcional.<sup>124</sup>

Entendemos la identidad como un concepto relacional en tanto asienta una idea de quiénes somos y de quiénes son los otros, permitiendo la representación de unos con otros y definiendo posibilidades de interacción. Asimismo, entendemos que la puesta en escena de estas identidades son el elemento más concreto en la reproducción del *habitus* -entendida como el sistema de disposiciones duraderas, transferibles, estructuradas y estructurantes de prácticas y representaciones- y cuyo “modus operandi no es dominado conscientemente” (Bourdieu, 2007:92). Estas se presentan además al interior de un discurso que construye “un mundo práctico (...) como sistema

---

<sup>123</sup> No se tiene data oficial sobre los cambios en la matrícula en tanto las universidades con licencia denegada continúan en funciones, siendo su principal restricción el convocar a procesos de admisión y el pasar de manera gradual a un proceso de cese en funciones.

<sup>124</sup> El primer ejercicio de clasificación fue publicado en Chávez (2017)

de estructuras cognitivas y motivadoras es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o procedimientos por seguir” (Bourdieu, 2007:87). Cuestión que nos remite a situar el fenómeno de las identidades corporativas en este caso en el ámbito de las narrativas institucionales vinculadas al prestigio. Esto en tanto “el habitus hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción, y de ellos solamente”. (Bourdieu, 2007:89).

Con fines de indagación de identidades institucionales al interior de las categorías de Alto, Medio y Bajo costo, se hizo un ejercicio exploratorio sobre la base de webs institucionales, portales públicos de las principales redes y asociaciones de universidades, buscando identificar elementos narrativos comunes principales, en torno a las “Visiones y Misiones” declaradas por cada institución. Este ejercicio se complementó con una lectura de sus principales indicadores académicos vinculados a carrera docente, producción científica, número de docentes investigadores, etc. con miras a darle una mayor solidez al ejercicio. Así, hay que tomar esta sección como resultado de un trabajo exploratorio que más que buscar establecer una tipología, establece una caracterización de discursos e identidades que sirven de orientación para acciones institucionales. Luego de esta revisión, se llegó a identificar hasta cinco orientaciones siendo que ninguna de estas, constituyen categorías estancas en la medida en que al interior de las universidades también subsisten tendencias (académicas, discursivas, organizacionales) hacia uno u otro paradigma.

- a. El paradigma académico. Se trataría de discursos que plantean a las universidades una orientación a la investigación e innovación y que plantea como objetivo institucional posicionarse en ránquines internacionales según su producción científica. Las organizaciones en donde este discurso prima suelen contar con docentes “de planta” (ordinarios y/o con dedicación a tiempo completo) para ello, implementan profesos de admisión con tendencia a la alta selectividad y

alimentan su identidad en torno al prestigio de su oferta académica. Se ven a sí mismas como cantera de importantes intelectuales, académicos, políticos y tecnócratas del país, siendo el grupo de referencia para la formación “integral” de sus élites. Tenderían a agruparse en asociaciones pequeñas de cooperación interinstitucional para asuntos académicos. A nivel económico, la tendencia es ser de alto costo.

- b. El paradigma empresarial. Esta narrativa dirige a la universidad al campo de las finanzas y los negocios, marcando una orientación hacia cubrir una demanda laboral de gerentes con proyección internacional, así como de administradores de empresas (propias o ajenas) de *alto standing*. En las universidades donde prima este discurso no necesariamente se encuentra un interés por la profesionalización de la carrera docente en tanto se concibe a la universidad bajo criterios de gestión corporativa. Las universidades en donde este discurso es el dominante se caracteriza por ofrecer importantes convenios y certificaciones con instituciones pares (escuelas de negocios, por ejemplo) a nivel internacional. Algunas de ellas tienen carreras parcialmente dictadas en idioma inglés y sus programas suelen ofrecer intercambios da nivel de prácticas pre profesionales (o profesionales en el caso de los postgrados) con instituciones del exterior. Su prestigio está vinculado al ámbito financiero y empresarial, siendo que su asociatividad está vinculada a la defensa de intereses corporativos, presentándose como abanderados de la inversión privada en educación. No necesariamente cuentan con altos niveles de selectividad. Pueden ser de naturaleza societaria o asociativa, esto dependerá de la legislación del país.
- c. El paradigma profesionalizante. Se trata de una narrativa donde prima un discurso institucional vinculado a una formación especializada dirigida a la satisfacción de grandes mercados de trabajo formal, siendo instituciones cuya reputación se vincula a tener egresados empleables. Las instituciones donde prima esta orientación buscan la masificación de

su propuesta siendo su mayor “capital” su fuerte vinculación gremial con algunos colegios profesionales (abogados, contadores, por ejemplo) y de formación de mando medios. Son heteróneas en torno al estrato social al que se dirigen, pudiendo ser de mediano y bajo costo.

- d. El paradigma formativo. Narrativa en la cual se vincula la oferta académica con un proyecto de educación en valores, cuestión que define también su identidad institucional. Suelen estar directamente vinculadas a grupos religiosos o de corte humanista; y en las cuáles los propios planes de estudio incorporan un enfoque de sentido social y comunitario. En el caso de las universidades religiosas, suelen tener sus propias redes y asociaciones de carácter confesional. Son heteróneas en torno al estrato social al que se dirigen, pudiendo ser de mediano y bajo costo.
- e. El paradigma mercantil. Paradigma que se centra en la promesa de contar con un título universitario como medio de superación personal, de alcanzar el “éxito” y llegar a posiciones de liderazgo entre los emprendedores. Las universidades donde este discurso prima no suelen tener selectividad y son susceptibles a afrontar problemas de calidad debido a su limitada inversión en contratación docente de alto perfil y en recursos de aprendizaje. Pueden ser heterogéneas en su constitución (masivas o muy pequeñas) y están dirigidas a sectores socioeconómicos con limitada capacidad adquisitiva. Esta precariedad institucional se expresa también a que tiene una oferta educativa con bajos niveles de especialización, dirigida explícitamente al autoempleo y que basa su promesa de inserción laboral y éxito profesional en el cultivo de cualidades de carácter personal antes que por ejemplo que el vincular a la universidad a redes laborales o académicas

Cabe mencionar que estas narrativas actúan como “tipos ideales” que permiten la organización de la universidad en torno a sus objetivos misionales, sus metas corporativas, sus estrategias de relacionamiento y el desarrollo de un “currículo oculto; orígenes comunes, objetivos misionales, prácticas de

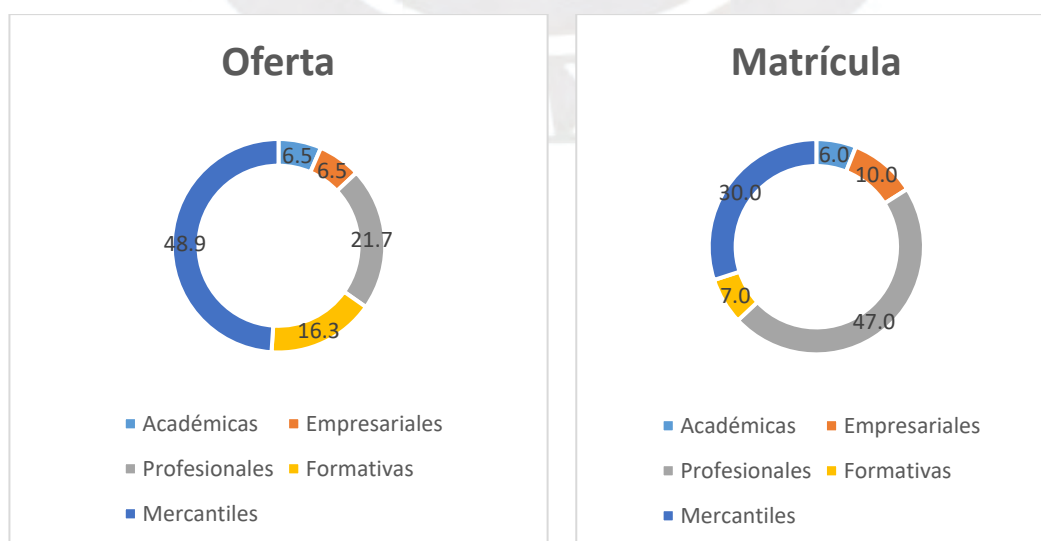


asociatividad, proyección institucional, imagen social, capital reputacional, etc. El dato más interesante de este ejercicio ha sido la comprobación de la alta diversificación incluso entre estratos socioeconómicos, siendo la variable identitaria influirá también en aspectos no explícitos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero también con lo que Maceira Ochoa llama sistemas de disciplinamiento, es decir, relaciones de poder entre docentes y estudiantes, rutinas religiosas, lenguaje verbal y no verbal, interacciones entre pares, discursos institucionales, etc. como parte esencial del funcionamiento institucional (Maceira Ochoa 2005: 195).

Si hiciésemos una caracterización experimental y exploratoria de universidades privadas peruanas (ver anexo 4), encontraremos que las universidades académicas constituyen el 4% de la oferta universitaria total; las empresariales, el 4%, las profesionales, el 14%; las formativas el 12% y las mercantiles, el 31%. Si tomamos en cuenta que la oferta pública cubría el 35% de la oferta universitaria total, podemos ver que el peso de las universidades mercantiles en el periodo pre reforma universitaria era casi tan importante en términos de volumen que la pública. Siendo que casi la mitad está concentrada en universidades de orientación mercantil.

Gráfico 5.7

Porcentaje de oferta y matrícula de universidades privadas según modelo institucional, 2015 (escenario pre reforma)



Fuente: ANR (2014) / Sunedu (2015). Elaboración propia

Sin embargo, y a raíz del proceso de licenciamiento, se han denegado el 85% de universidades bajo esta categoría (38 licencias de las 45 clasificadas preliminarmente como mercantiles), reduciéndose su peso total respecto de la oferta nacional.<sup>125</sup>

Si hacemos este ordenamiento en relación a la fecha de creación de las universidades se aprecia un incremento en la expansión de la oferta en todos los tipos y categorías de universidades, siendo que al mismo tiempo surgen dos tipos de universidades nuevas en el escenario del DL882; marcados básicamente por su fuerte orientación hacia el sector privado, empresarial y de mercado en el grupo de universidades de Alto y Bajo costo. Es decir, que a raíz del proceso de liberalización económica, hay una expansión de la oferta en los extremos de los estratos económicos

Gráfico 5.8  
Evolución de la oferta universitaria según modelo institucional, 2015  
(escenario pre reforma)



Fuente: Elaboración propia

<sup>125</sup> No se tiene data oficial sobre los cambios en la matrícula en tanto las universidades con licencia denegada continúan en funciones, siendo su principal restricción el convocar a procesos de admisión.

Si por otro lado ordenamos esta diversidad de organizaciones educativas entorno a vectores de perfil académico (tomando en cuenta posición en los rankings nacionales, profesionalización de la carrera docente y vinculación con docentes investigadores) y de mercado (agrupado sobre la base de una mensualidad promedio), tendríamos un escenario como este, en donde se encuentra una relación entre nivel académico y costo. Pero en donde se presentan también opciones intermedias en relación a universidades más jóvenes, con una propuesta más formativa que de investigación y que en muchos casos han logrado demostrar que cuentan con condiciones básicas de calidad que han hecho que logren contar con una licencia institucional vigente por 6 años.

Gráfico 5.9  
Evolución de la oferta universitaria por modelo institucional según calidad, 2015  
(escenario pre reforma)



Fuente: Elaboración propia

Este ordenamiento por vectores permite también visualizar la importancia que han tenido las universidades privadas más antiguas y consolidadas frente a sus pares más jóvenes, pudiendo encontrar modelos institucionales afines entre las

universidades de bajo y medio costo. Parecería también que no existe en el entorno privado una oferta educativa Académica y de perfil Empresarial que esté dirigido a sectores con menores recursos económicos.



## CAPÍTULO 6: LOS NUEVOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Este capítulo explora la evidencia que existe en torno a quiénes son los universitarios peruanos, tanto en sus características socio culturales como socioeconómicas, tratando de mapear información existente tanto en la literatura nacional como en base de datos. Para ello se ha revisado estudios publicados y tesis de grado desarrolladas en los últimos cinco años que tratan de dar cuenta del sentido social que tiene la educación superior, en particular, en universidades de bajo costo, así como estudios vinculados a las nuevas clases medias (o clases medias populares) de donde estos estudiantes provienen. Asimismo, se ha hecho una revisión de variables relevantes del II Censo Universitario del 2010 que da cuenta de variables vinculadas al perfil familiar, trayectoria educativa, recursos para el aprendizaje y la vinculación con el mundo laboral. Estos datos resultan vigentes para este estudio en tanto se sitúa en un escenario pre reforma universitaria y en tanto se estima que 3 de cada 4 estudiantes universitarios es estudiante de primera generación.<sup>126</sup>

### 1. ESTUDIOS PREVIOS

Desde una mirada más antropológica se han venido desarrollando estudios que dan cuenta de una transformación de la sociedad peruana en este mismo periodo, muy vinculado a la emergencia de la llamada “nueva clase media” y que se estaría dando a raíz del proceso de liberalización económica. Las transformaciones estructurales que atravesaron al Perú en la segunda mitad de siglo XX y la forma en la que estas reconfiguraron el espacio urbano, así como las dinámicas de sociabilidad fueron temas explorados ampliamente por científicos sociales peruanos. Fue ahí donde se ensayaron desde los años 80 amplias interpretaciones sobre las migraciones del campo a la ciudad. En ese entonces, el capital social y las redes de paisanaje, la ética andina del trabajo y la formación de emprendimientos informales estarían entre las armas principales de esta primera generación de migrantes para hacerse un camino en la ciudad

---

<sup>126</sup> Mayores referencias: <https://ricardocuena.lamula.pe/2015/03/22/universitarios-de-primerageneracion/palimpsesto/>



Serían precisamente los descendientes de estos “conquistadores del nuevo mundo”, los que conformarían las bases de la “nueva clase media” (Arellano 2010) un contingente plural conformado principalmente por migrantes de primera y segunda generación que viven en su mayoría en las periferias de las ciudades y que participan activamente de la economía nacional a través de negocios independientes y sus actividades de consumo. La razón principal para diferenciar a este sector de las clases medias tradicionales sería, por un lado, una razón política, es decir, la relación de segregación que existió históricamente sobre las nuevas clases por parte de las tradicionales. Pero también por diferencias de orden cultural, siendo las nuevas clases medias, según han sido caracterizadas por el discurso del marketing, más creativas en sus decisiones de consumo, más progresistas en sus proyectos de vida, más pragmáticas en términos políticos y también más emprendedoras en términos económicos (Arellano 2008). Sería precisamente esta nueva clase media la protagonista del crecimiento económico, la responsable del ensanchamiento de los sectores medios y de la democratización social y de la refundación un proyecto nacional más mestizo e integrador.

Por otro lado, el estudio de Uccelli y García (2016) constituye una aproximación cualitativa clave para comprender las características de los jóvenes provenientes de la nueva clase media peruana. Entre las características que definen a esta nueva cohorte generacional y de clase se encuentran el haber superado el nivel educativo alcanzado por sus padres, siendo que una gran proporción de jóvenes de la nueva clase media ha completado sus estudios secundarios y son estudiantes universitarios de primera generación. Asimismo, se trata de jóvenes que aún se encuentran bajo la protección de sus padres en términos económicos y personales y por lo tanto cuentan con mayor estabilidad y certezas que la generación de anterior. La porción de ellos que trabaja únicamente, o que trabaja y estudia lo hace por lo general en el ámbito de los servicios, como empleados formales o en pequeñas microempresas familiares. Sin embargo, los ingresos obtenidos por estas actividades no son el principal ingreso familiar; razón por la cual la mayoría de los jóvenes entrevistados para el estudio manifiestan invertir una buena proporción de su dinero, sumado a los

créditos bancarios a los que muchos de ellos acceden, en consumo de experiencias y bienes suntuarios a través de los cuales construyen sus identidades. El consumo de información y la interconectividad son otros factores que aportan en este sentido, a los que se accede a través de computadoras y *smartphones*, de uso extendido en el grupo analizado.

En términos personales y aspiracionales, los jóvenes de la nueva clase media analizados parecen representar bien los valores emprendedores y pragmáticos que Arellano identifica para la nueva clase media en general. Muchos de los jóvenes, a pesar de considerarse parte de la mayoría más pobre del país, perciben sus vidas como un camino de cambio y el progreso, que parte de una infancia más empobrecida y se proyecta con esperanza a un futuro más provechoso para ellos y sus hijos. Para alcanzar este horizonte, no confían necesariamente en las circunstancias o el estado, sino principalmente en el esfuerzo individual y el acceso a la educación superior. En su interpretación, las soluciones colectivas no tienen mucho peso sobre su vida, razón por la cual el estudio también identifica un desinterés mayoritario por la política nacional.

No obstante, y a diferencia de lo planteado por los estudios de marketing social a este respecto, el estudio de Uccelli y García (2016) evidencia las condiciones de vulnerabilidad que acechan a la mayoría de jóvenes provenientes de estos sectores. Si bien ellos acceden a educación superior lo hacen a instituciones de menor calidad que convierte a su futuro profesional más incierto que el de los graduados de instituciones de mayor prestigio. Además, trabajan en condiciones de informalidad o sobre exigencia accediendo a recursos que son apenas suficientes para cubrir sus gastos personales. A pesar de acceder a vivienda y servicios básicos, lo hacen en malas condiciones y viven en barrios potencialmente peligrosos. En suma, se trata de una juventud de clase media emergente cuya estabilidad y movilidad ascendente pareciera aún ser bastante frágil y susceptible de desmoronarse ante casos de enfermedad, muerte, delincuencia o pérdida de empleo. Sobre todo, en una situación en la que el estado no cumple un rol de protección social de los ciudadanos.

No obstante estas dificultades estructurales, en los breves estudios de caso realizados con jóvenes universitarios, se verifica la potencia del discurso emprendedor entre los estudiantes y egresados en donde se presenta una exaltación de la fortaleza individual. Esto llevaría a pensar señalan los investigadores, en un “oscurecimiento” de las dificultades que los estudiantes podrán encontrar tras el egreso o, de ser estas ya evidentes, impide señalar otras variables estructurales que forman parte de sus condiciones de vida. El análisis de este discurso emprendedor, y la manera en la que este interactúa con las historias de vida de los jóvenes y con las características institucionales de las universidades, es un tema que ha sido abordado también en estudios como los de los de Seclén (2014) y Lamas (2015); y también desde las tesis de grado de López (2018) y O’Connell (2012).

La investigación de Seclén nos muestra estudiantes que combinan una mirada de mercado con un componente vocacional respecto a su propio proceso educativa, tratándose de estudiantes con una alta actitud pragmática en cuanto, por ejemplo, se elige el lugar de estudio por elementos funcionales como la accesibilidad económica, física (distancia respecto de sus domicilios), redes familiares que permiten acceso a becas y la flexibilidad de horarios- (Seclén 2014: 148). Y utilitarista, en tanto se consideraría como el aspecto más relevante de su formación universitaria su posible inserción en el campo laboral empresarial. Sin embargo, también encuentra que más allá de la “promesa” de movilidad por medio de la educación tienen una valoración positiva del conocimiento como medio de superación personal y que tiene que ver con expectativa de mejora académica como indicador de evolución personal (Seclén 2014: 149). Así, al avanzar en su proceso de formación no sólo se valoraría el desarrollo de capacidades técnicas para el ejercicio de sus carreras sino también en una dimensión subjetiva de desarrollo personal, en especial de habilidades para “ser en el mundo” (por ejemplo, destrezas en la expresión oral) (Seclén 2014: 151).

Por otro lado, Lamas investiga como esta dimensión vinculada a la construcción subjetiva de la experiencia universitaria es también impulsada por la propuesta pedagógica de estas universidades “que va más allá de la

formación técnica empresarial, y dedica una buena parte de sus actividades al fortalecimiento de valores personales como la asertividad, el liderazgo y el autoestima (y) que se argumentan fundamentales para la formación de profesionales exitosos (...) universidades como la UCV cuentan en sus currículas con cursos de oratoria y desarrollo personal enfocados a formar personas participativas y más seguras de sí mismas” (Lamas 2015:133)

Estos investigadores coinciden en que parte del mensaje en este estudio caso (ambos estudian la misma universidad) la visión ordenadora del mundo institucional es el emprendedurismo, ya no sólo como discurso estratégico para la movilidad económica sino también como una filosofía de vida que transforma a las instituciones y a las personas que se vinculan con ellas (Lamas 2015: 4). Filosofía que se traslada no sólo a las mallas curriculares sino incluso a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. (Lamas 2015: 8-11).

En el caso de la tesis de López, ella explora el proceso de construcción de discursos que legitiman la opción de estudiar en una universidad de bajo costo al interior del país, filial de una universidad masiva a nivel nacional con bajo prestigio a nivel académico pero que constituye un importante referente entre la juventud de la región. Uno de sus hallazgos es que a pesar de los juicios sociales que existen frente a esta opción –y que se vinculan por ejemplo a la poca capacidad intelectual de sus estudiantes al no haber ingresado a la universidad pública de la región, altamente competitiva en sus procesos de admisión- se ha elaborado una narrativa de superación y esfuerzo personal que permite que estos estudiantes se sientan orgullosos de ser universitarios (López 2018: 132-138). Asimismo, se analizan sus estrategias por lograr mejorar sus credenciales educativas a través de la búsqueda de traslados a otras universidades, hacer trabajos no remunerados a manera de práctica, así como en la proyección de realizar futuros nuevos estudios de postgrado (López 2018: 138-144).

En una línea similar, la tesis de O’Connell aborda el fenómeno de la “búsqueda” de educación universitaria de jóvenes indígenas rurales en donde esta es vista como un medio de superación frente a situación de exclusión



social como la pobreza, la mala educación básica y la búsqueda de oportunidades; pero también de contar con un mayor prestigio y reconocimiento social tanto de sus pares (campesinos y productores dedicados a la actividad pecuaria) como de la sociedad urbana y nacional. (O'Connell 2012: 42-48).

El emprendimiento se presenta entonces también como un aparato discursivo que al mismo tiempo alienta y empodera a los jóvenes de estos sectores para lograr sus objetivos de movilidad social, pudiendo ser altamente individualista y con pocos alcances en términos de construcción de discursos de ciudadanía que reivindique derechos y proponga espacios de acción colectiva (Huber y Lamas 2017). Para otros autores, esta dimensión cultural en las universidades habría llevado al pragmatismo económico en el diseño y ejercicio de los programas de formación profesional y que alimenta el paradigma de vincular a la educación superior con la necesidad de cubrir las demandas propias del mundo laboral; habiendo un desplazamiento del cultivo intelectual, el desarrollo teórico, el pensamiento crítico y la educación para la ciudadanía (Gutmann 1987). Cuestión que ha generado un copamiento de la lógica del mercado en los contenidos y metodologías educativas, tendencia que es apropiada por las universidades y en especial, de sus modelos de calidad educativa. Vinculada en el mejor de los casos a modelos de gestión de calidad vinculados a procesos ISO 900, marcados por la planificación estratégica, la gestión por resultados y la llamada "cultura" de la evaluación.

Estos muestran como entornos permeados por un discurso credencialista que transforma a la universidad peruana y sus actores. En particular, en el diseño pedagógico y en el relacionamiento con los estudiantes, en donde la formación académica tradicional, vinculada al debate teórico y el pensamiento disciplinar, así como las habilidades de investigación o innovación en un campo del saber determinado, son reemplazados por el desarrollo de capacidades técnicas en el ejercicio profesional. Espacio en donde se privilegia más el saber hacer que el saber, la aplicación práctica del conocimiento que el conocimiento mismo y que va acompañado por un esfuerzo institucional vinculado a afianzar la dimensión subjetiva de desarrollo personal, en especial de habilidades para "ser en el mundo global" y donde la universidad termina dando clases de oratoria, *coach*



personal, destrezas en la expresión oral, etc. (Seclén 2014: 151) en aras a “formar personas participativas y más seguras de sí mismas” (Lamas 2015: 6).

Vale mencionar que, si bien este paradigma estaría especialmente presente en las universidades de segunda generación, no sería exclusivo de ellas e iría tomando diversos matices dependiendo de las orientaciones de cada institución. En un estudio de Cánepa y otros (2020) se analiza desde la teoría del ritual las transformaciones experimentadas en los últimos años en las ceremonias de Bienvenida del Cachimbo en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), universidad académica de larga data. Este análisis revela, por un lado, la importancia que en los últimos años ha tenido para la universidad la utilización de lenguajes rituales y el copamiento de espacios de entretenimiento antes exclusivamente estudiantiles, como forma de fortalecer el bienestar de los estudiantes-clientes, así como también la cultura institucional corporativa que alienta la participación activa de los estudiantes “embajadores de una “marca” mediante el uso de recursos rituales más sofisticados y costosos.

Esta evidencia está siendo también visibilizada por organismos internacionales, cuyos informes resaltan el impacto que genera estas aspiraciones en la transformación de los sistemas universitarios y en particular, en su expansión en el acceso. Así, por ejemplo, el Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe de Unesco (UNESCO IESALC) señala:

La expansión de la educación superior no solo está impulsada por el crecimiento económico, sino también por las ambiciones de las familias de avanzar o mantener la posición social y de los estudiantes para su autorrealización. En las sociedades contemporáneas, esos deseos, en particular las esperanzas que tienen los padres para sus hijos, se han centrado principalmente en la educación formal, que se considera el camino privilegiado hacia el trabajo profesional (IESALC 2020: 38)

## 2. PERFILES SOCIOEDUCATIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS HOGARES DE LOS ESTUDIANTES DE LAS UPBC

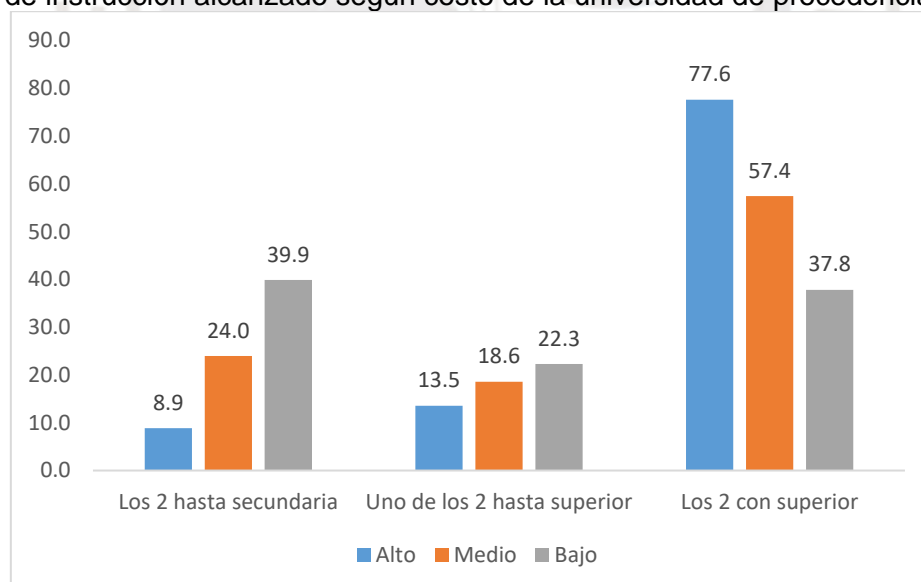
Para conocer a este importante grupo poblacional, se ha hecho un vaciado de los datos de los estudiantes matriculado en el 2010 según el II Censo Nacional de Universidades que consideramos vigentes para el 2015, fecha de corte de esta investigación. Para el 2010, el Censo da cuenta de 464083 estudiantes matriculados en la universidad privada. La búsqueda de información se ha realizado conformando tres grupos de universidades por su costo (mayor información en el Anexo 3), consolidando la data en torno a ellos.

## 2.1. Perfil familiar.

En relación al nivel educativo alcanzado por los padres y madres de los estudiantes de UPBC encontramos que tienen niveles más bajos de instrucción que los padres de otros grupos de universidades, siendo que sólo el 37% de ellos han alcanzado la educación superior, mientras este mismo indicador es de hasta un 77.6% en el caso de los de Alto costo.

Gráfico 6.1.

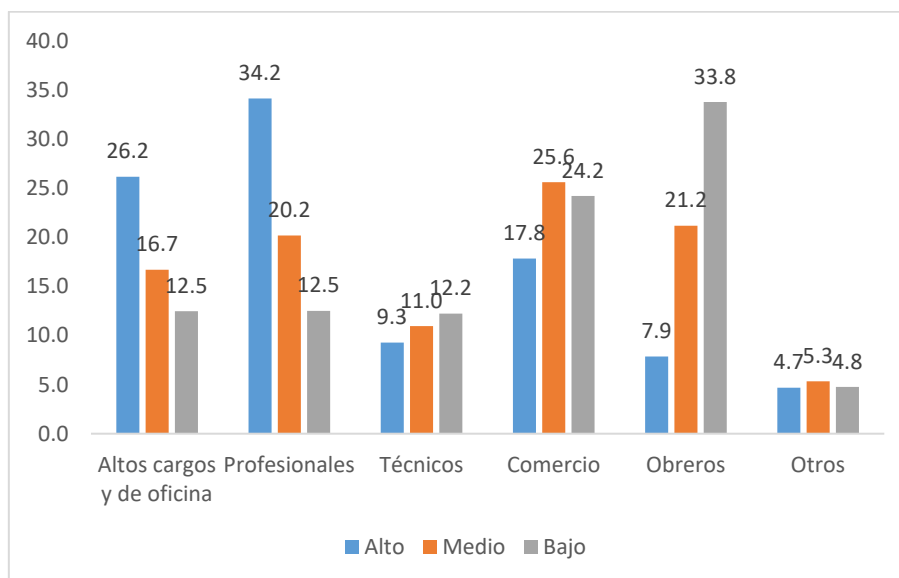
Porcentaje de madres y padres de estudiantes de universidades privadas por Nivel de instrucción alcanzado según costo de la universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

En cuanto a sus ocupaciones, más de la mitad de los padres se dedican al comercio o al trabajo no calificado (obreros), siendo menos de ellos profesionales y/o ocupando altos cargos o trabajo de oficina.

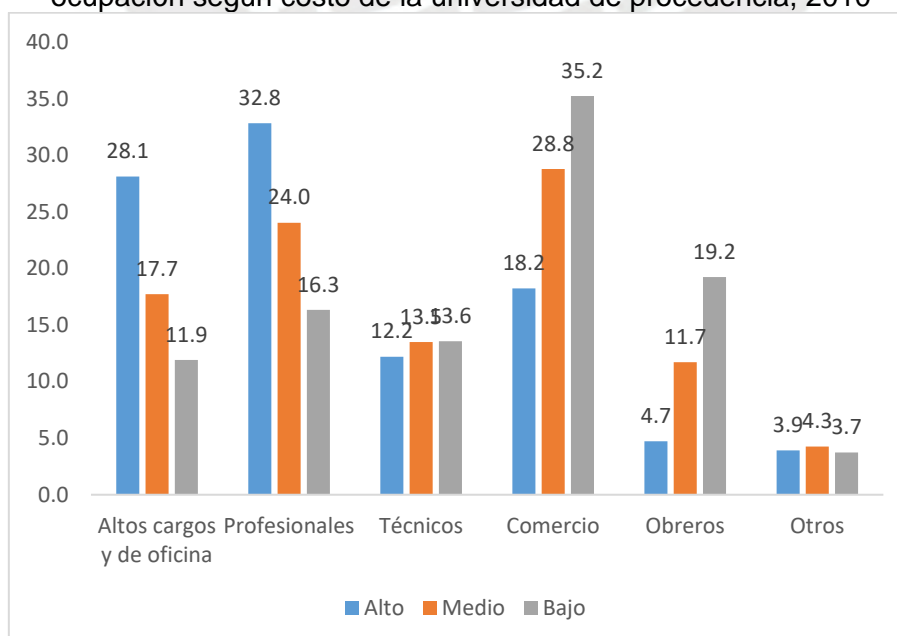
**Gráfico 6.2**  
Porcentaje de padres de estudiantes de universidades privadas por ocupación según costo de la universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Esta tendencia se repite además en el caso de las ocupaciones de las madres.

**Gráfica 6.3.**  
Porcentaje de madres de estudiantes de universidades privadas por ocupación según costo de la universidad de procedencia, 2010

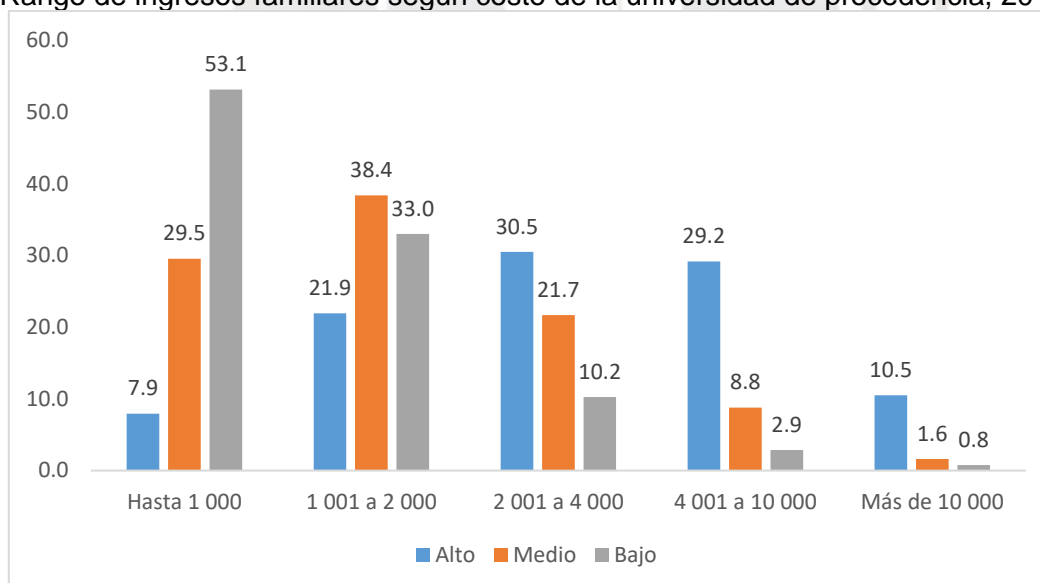


Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

En cuanto a su origen sociocultural, el 98% de los estudiantes de todos los tipos de universidades tienen como lengua materna el castellano. Sin embargo la proporción de estudiantes que tienen como lengua materna otro idioma se duplica en el caso de los estudiantes de las UPBC en donde la proporción es de 2.5% en los de Bajo costo, de 1.7% en las de Medio costo y de 1% en las de Alto costo.

A nivel de ingresos, podemos encontrar significativas diferencias entre los rangos de ingreso familiar, siendo que más de la mitad de los hogares de los estudiantes de UPBC ganan hasta mil soles y un tercio de ellos adicionalmente, hasta dos mil soles.

Gráfico 6.4.  
Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por Rango de ingresos familiares según costo de la universidad de procedencia, 2010

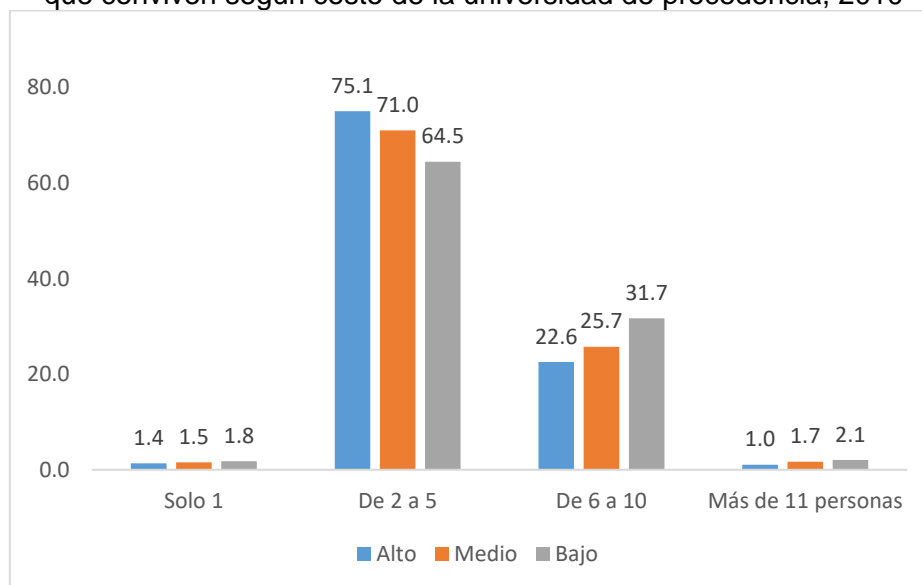


Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

En términos de habitabilidad de la vivienda, encontramos que el 31.7% de los estudiantes de UPBC viven en familias que tienen entre 6 y 10 personas.

Gráfico 6.5.

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por número de personas con las que conviven según costo de la universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Asimismo, se observa que la mayoría de los estudiantes viven en casa o departamento (92.9%, 88.3% y 87.3% entre las de Alta, Media y Bajo costo respectivamente). Llama la atención que si bien los indicadores de vivir en vivienda precaria (choza o vivienda improvisada) alcanzan en promedio sólo al 0.73 de su población estudiantil, este promedio es de 1.2% en el caso de los estudiantes de UPBC (y de sólo 0.3% en el caso de los de UPAC). Asimismo, en el caso del indicador vivienda colectiva esta es en promedio de 6%, siendo de sólo 3.8% entre las familias de estudiantes de UPAC y de 7.5% para los de UPBC. En términos de tenencia, no se encuentran diferencias significativas entre los que cuentan con vivienda propia y alquilada, siendo 18% y 78% en promedio respectivamente en todos los grupos.

En cuanto a los medios de transporte con los cuáles se cuenta para llegar a la universidad se constata que mientras el porcentaje de estudiantes que usa transporte público es de 92% y 95.1% en los estudiantes de universidades de bajo y medio costo, este se reduce a 83.9% en el caso de las de Alto costo.



En términos de estado civil, si en las universidades de Alto sólo el 3.8% de los estudiantes tiene una familia propia (está casado o en convivencia), esta proporción sube a 7.8% en el caso de las de Medio costo y a un 10.6% en las de bajo costo.

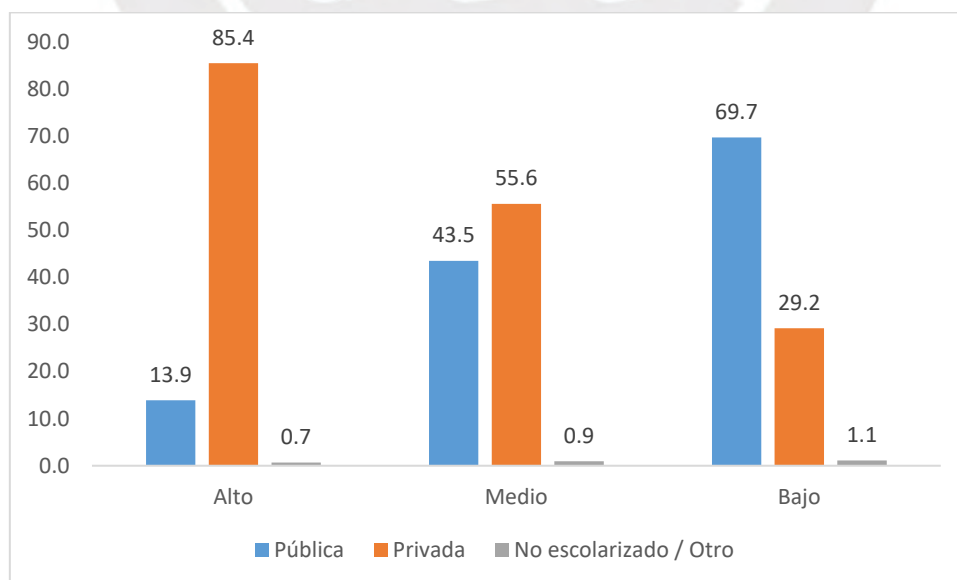
Finalmente en términos de migración al exterior, el promedio de estudiantes que tiene al menos un miembro en el extranjero es de 9%, siendo de 10.3% en las de Alto costo y de 7.4% en las de Bajo costo. El 17% de las familias de Alto costo reciben dinero de forma periódica de esos parientes, mientras que sólo el 11.7% lo recibe en las de Bajo costo.

## 2.2. Trayectoria educativa.

Una de las primeras constataciones respecto a los estudiantes de universidades privadas es que provienen de diferentes tipos de escuelas, siendo que en las universidades de Alto costo, la gran mayoría proviene de escuelas privadas (laicas o confesionales) mientras que en las de Bajo costo, provienen de escuelas públicas.

Gráfico 6.6.

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por tipo de escuela de procedencia según costo de la universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Asimismo, se encuentra en promedio que, en el caso de la ciudad de Lima, el 94.7% de los estudiantes cuya universidad (sea por sede o filial) se encuentra en Lima ha culminado los estudios secundarios en la misma capital. Sin embargo, esta cifra disminuye en el caso de los estudiantes de Bajo costo, siendo el 11% de ellos estudiantes que culminaron en otras regiones del país.

Tabla nro. 6.1

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas que estudian en Lima o Callao por lugar de culminación de educación secundaria según costo de la universidad de procedencia, 2010

Grupo de universidades por costo	Total	Lima o Callao	Otras regiones
Alto	100.0	99.4	0.6
Medio	100.0	95.6	4.4
Bajo	100.0	89.0	11.0

Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

En términos de la culminación de la educación secundaria, en promedio el 96.5% de los estudiantes han culminado los estudios secundarios entre los 15 y los 18 años, es decir, dentro de un rango razonable de edad tomando en cuenta que la educación básica regular en el Perú tiene una duración de 11 años. Sin embargo, hay matices importantes en tanto en las UPAC esta cifra llega a ser del 99.1% mientras que en la de bajo costo, es de 93.6%.

Tabla nro. 6.2  
 Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por edad de término de la educación secundaria según costo de la universidad de procedencia, 2010

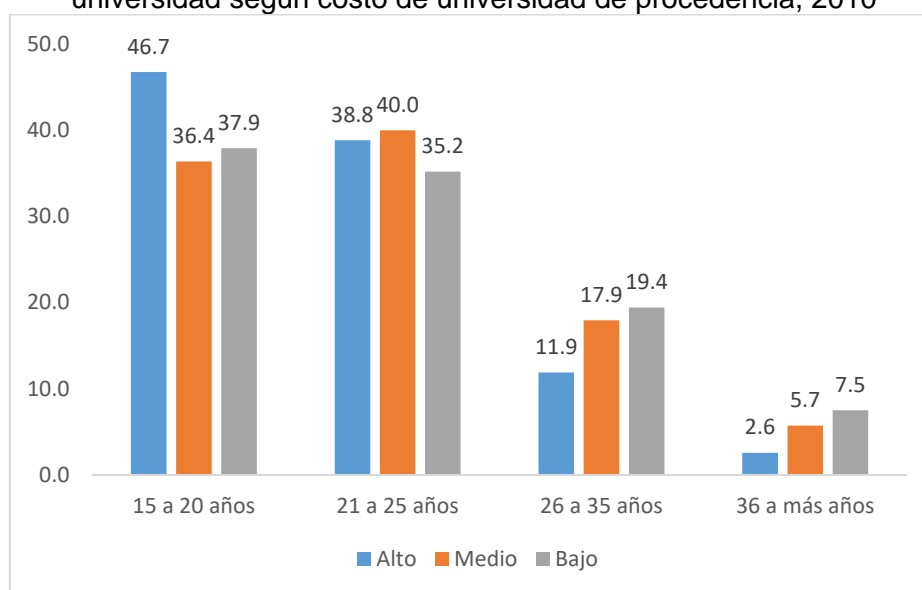
Grupo de universidades por costo	Total	15 a 18 años	20 a 24 años	25 a 39 años
Alto	100.0	99.1	0.8	0.1
Medio	100.0	96.9	2.8	0.3
Bajo	100.0	93.6	5.8	0.6

Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Tomando en cuenta que en términos de volumen las universidades de Bajo costo agrupan a cerca del 64% de la matrícula privada total (unos 600mil estudiantes que representan casi el doble de estudiantes de la universidad pública), es importante anotar que casi el 6% de estos terminaron el colegio entre 20 y 24 años.

Una de las primeras cosas que encontramos entre los estudiantes de universidades privadas es la diferencia en los promedios de edad por grupo etario, encontrándose que, en proporción, los estudiantes de las UPBC tienen más años que los de alto y mediano costo por diferentes cortes de edad.

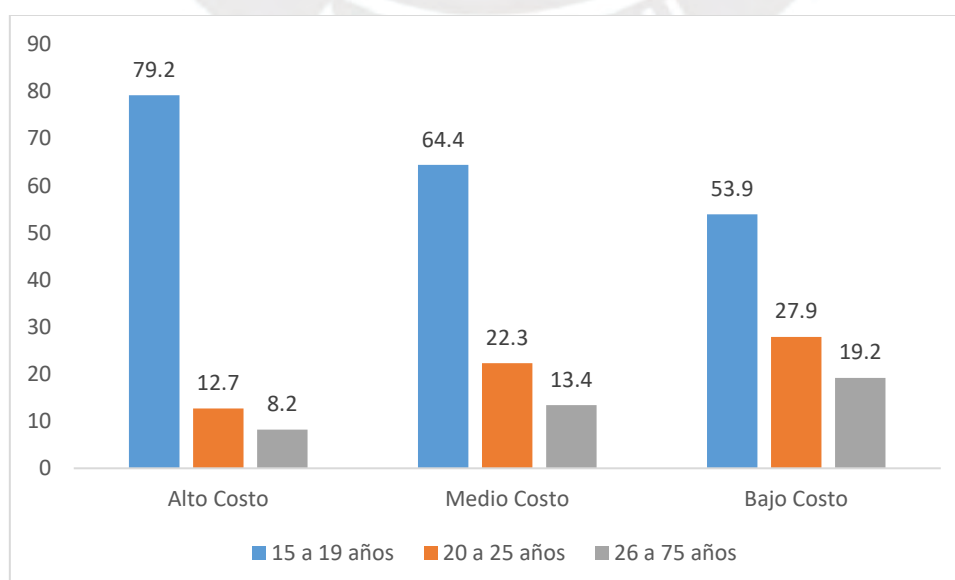
Gráfico 6.7  
Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por grupo de edad por universidad según costo de universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Asimismo, en términos de proporción de las edades de ingreso, la tendencia se repite, siendo que el grupo entre 20-25 años un 75% mayor entre las UPAC y UPMC; y de un 119% mayor entre las de Alto y Bajo costo. Es decir, en proporción los estudiantes de las universidades de Medio y Bajo Costo se demoran más en ingresar a la Universidad.

Gráfico 6.8  
Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por edad de ingreso a la universidad según costo de universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Siendo en promedio que el 63.9% de los estudiantes de las UPAC se toman menos de un año para lograr un ingreso al culminar el colegio, mientras que en la misma proporción en las UPBC es de la mitad.

Tabla nro. 6.3

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por tiempo que toma el ingresar a la universidad según costo de universidad de procedencia, 2010

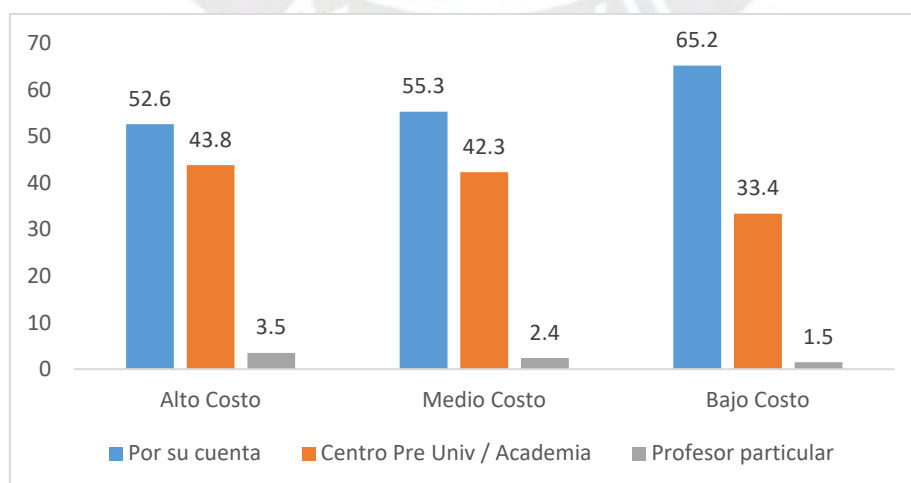
Grupo de universidades por costo	Total	0 a 1 años	2 a 4 años	5 a más años
Alto	100.0	63.6	21.6	14.8
Medio	100.0	42.4	32.5	19.2
Bajo	100.0	35.5	29.7	23.9

Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Una de las razones para esta demora en el ingreso podría deberse también a que son los estudiantes UPBC quienes tiene menos acceso a espacios que aseguren una preparación adecuada, siendo mayor la proporción de estudiantes que se preparan por su cuenta.

Gráfico 6.9.

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por modalidad de preparación según costo de universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia



En términos de la modalidad de ingreso, mientras casi dos tercios de los estudiantes de la universidad de Bajo costo lo hace mediante examen de admisión (67.2%), esta cifra constituye sólo la mitad de los nuevos ingresantes en las de Alto Costo, siendo un porcentaje importante para las de AC los ingresantes que ocuparon los primeros puestos durante los últimos tres años de su época escolar.

Otro de los aspectos que resalta como una diferencia importante entre los estudiantes es la razón por la que se eligió la universidad que se estudia. Así, podemos ver que mientras el 80.7% de los estudiantes de las universidades de Alto costo la eligió por su prestigio, sólo el 39.3% lo hizo por las mismas razones en el caso de las de Bajo costo, en donde si bien esta variable sigue siendo la más importante a la hora de elegir centro de estudios, se combina con otras variables como tener menores expectativas económicas o cercanía a su domicilio.

Gráfico 6.10.  
Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por motivo de elección según costo de universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

En el caso de la elección de carrera, no se han encontrado diferencias significativas por universidad de origen, siendo la mayor diferencia la valoración

en torno a la vocación y la autoconciencia de aptitudes personales para el futuro ejercicio profesional.

Tabla nro. 6.4

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por motivo de elección de carrera según costo de universidad de procedencia, 2010

Grupo de universidades por costo	Orientación vocacional	Mejores posibilidades de integración laboral / generar empleo	Influencia de sus padres, familia, docentes o amigos	Aptitudes	Costo de la profesión	Otro
Alto	39.0	27.2	6.5	25.9	0.4	0.9
Medio	45.0	24.7	7.5	21.1	1.0	0.6
Bajo	48.4	28.7	6.4	14.3	1.8	0.5

Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Una de las características relacionada a las horas de estudio entre los estudiantes universitarios es que llevan en promedio el mismo número de horas en clase. Es decir, participan en un proceso formativo de interacción en aula con docentes. Sin embargo, los estudiantes de universidades de bajo costo dedican menos horas de estudio en horarios fuera de clase.

Tabla nro. 6.5

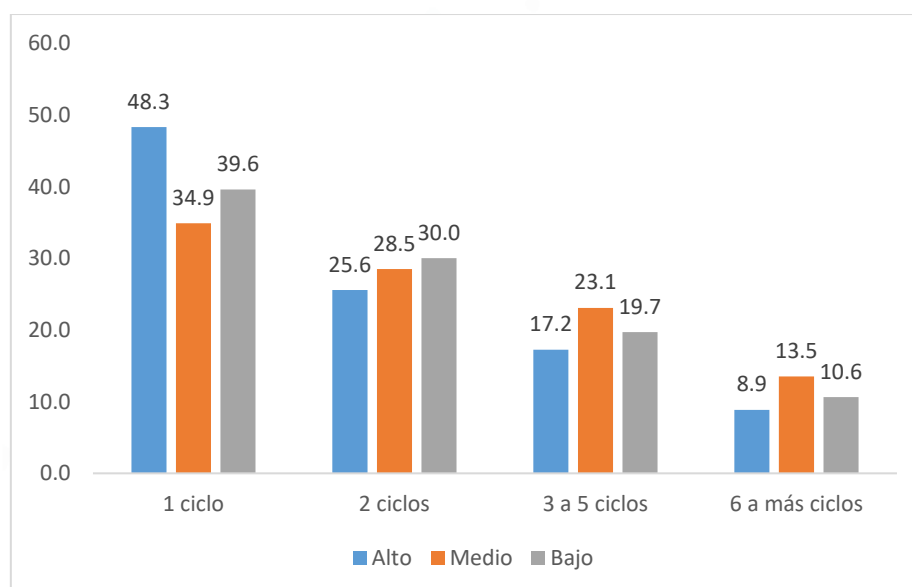
Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por horas dedicadas al aprendizaje dentro y fuera de clase según costo de universidad de procedencia, 2010

Grupo de universidades por costo	Promedio dentro de clase	Promedio fuera de clase
Alto	15.6	9.7
Medio	15.2	8.2
Bajo	14.0	6.7

Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

En términos de interrupción de estudios, se obtiene que el 16% de los estudiantes de UPAC tuvo que paralizar sus estudios, el 21% de los de UPMC y el 16.5% de los de UPBC. De los que interrumpieron en UPAC, casi la mitad lo hizo sólo por un ciclo, habiendo una mayor proporción de 2 o más ciclos entre los provenientes de las UPBC

Gráfico 6.11.  
Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por Interrupción de estudios por ciclo académico según costo de la universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

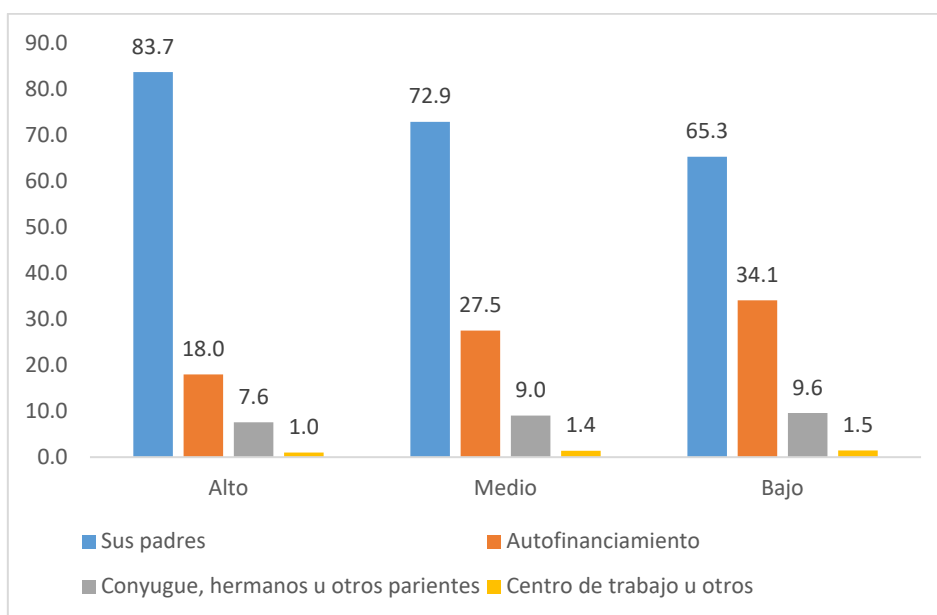
En cuanto a expectativas de seguir estudios en el exterior, estas son más bajas entre los estudiantes de UPBC (32.7%, siendo de 43.7% en las de medio costo y de 55.5% en las de UPAC. Sin embargo, las perspectivas de movilidad internacional por trabajo y/o mejores expectativas salariales son muy similares (29% y 24% respectivamente).

### 2.3. Recursos y capitales para el aprendizaje.

Para los estudiantes de universidades privadas el principal sustento para el pago de sus boletas es la familia, principalmente los padres. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de UPBC, este porcentaje se reduce en más de un

20% frente a la proporción de los de UPAC, siendo una segunda fuente importante de sostén económico el autofinanciamiento proveniente, como se verá más adelante, de un empleo.

Gráfico 6.12.  
Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por Fuente de financiamiento según costo de la universidad de procedencia, 2010

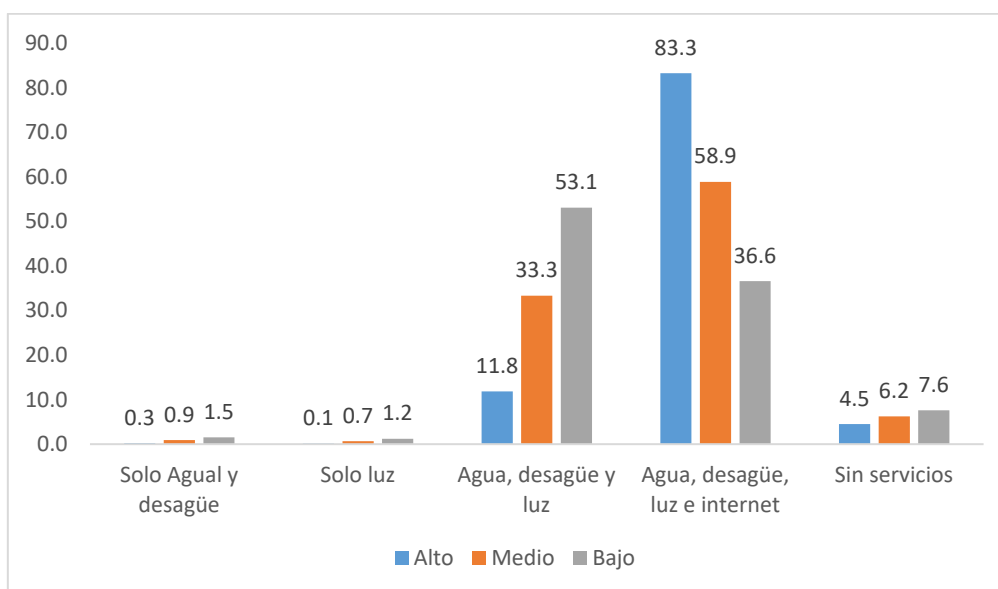


Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia  
(Nota: Pregunta de elección múltiple)

En cuanto al acceso a servicios básicos, la brecha más importante proviene en contar con conectividad en casa, servicio que está disponible casi 150% más entre los hogares de estudiantes de UPAC en relación a los de UPBC.

Gráfico 6.13.

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por servicios básicos de vivienda donde reside según costo de la universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

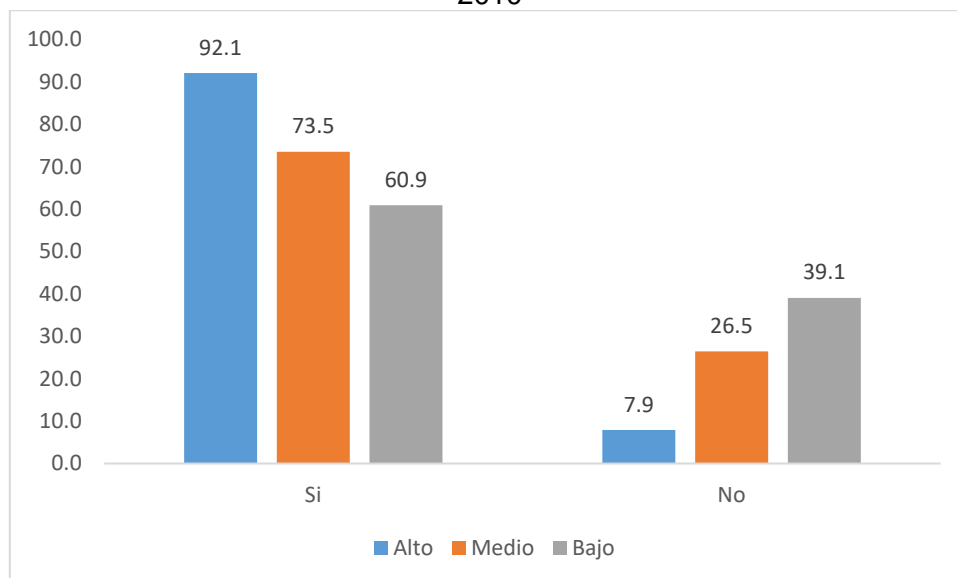
Esto se replica en el acceso a computadores, siendo que sólo el 66.5% de los estudiantes de universidades de Bajo costo cuentan con un computador propio, mientras el 79.4% de las de Medio costo y el 90.8% de las de Alto costo lo tienen. Así, cerca del 31% de los estudiantes de Bajo costo utilizado computadores de cabinas de internet (24.5%) y de la propia universidad (6.4%).

En lo referente al acceso de información para la realización de actividades de estudio, sólo un 60.9% de los estudiantes de UPBC la encuentran en sus bibliotecas, cifra que asciende a 92.1% en el caso de los de UPAC y al 73.5% en las de UPMC.



Gráfico 6.14.

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas que señalan acceder a información pertinente en la biblioteca, según costo de universidad de procedencia, 2010

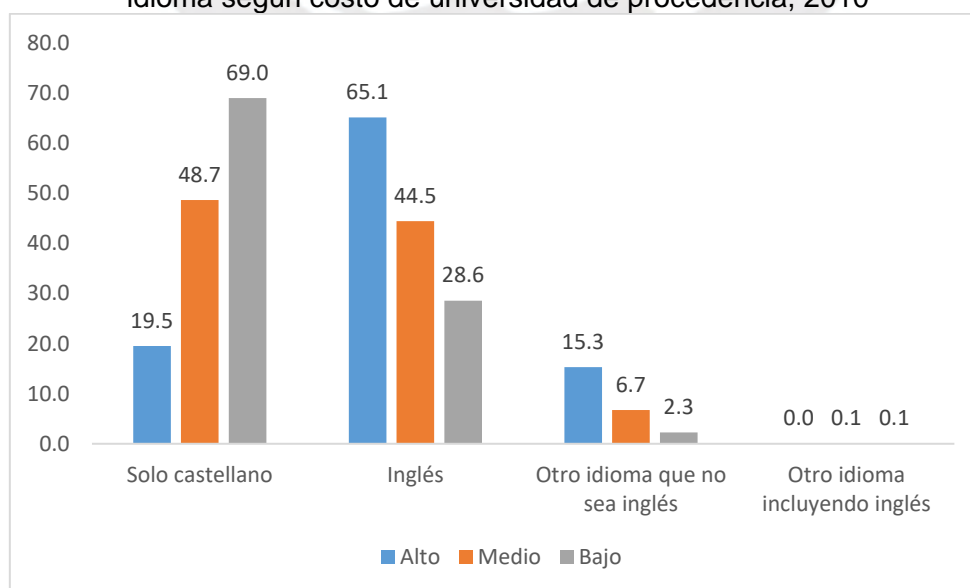


Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

En cuanto al conocimiento de idiomas, los estudiantes de UPBC son los que menos oportunidades han tenido de aprender un idioma distinto al propio (mayoritariamente español).

Gráfico 6.15.

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por aprendizaje de un segundo idioma según costo de universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Asimismo, el promedio de estudiantes becados por tipo de universidad es equivalente en todos los grupos de universidades, siendo que las UPAC y de UPBC tienen al 10.9% de sus estudiantes becados y en las de Medio costo al 8.4%.

En cuanto a percepciones sobre calidad de la formación profesional y el desarrollo de la universidad, todos los estudiantes de todos los grupos de universidades señalaron esta como “buena”, no habiendo diferencias sustantivas. En relación a los servicios brindados, hay una apreciación que es mayoritariamente valorado como “regular”, siendo catalogados como “malos” los servicios y la infraestructura el servicio médico, el comedor universitario y el banco de libros.

Tabla nro. 6.6.

Calificación de estudiantes de universidades privadas por servicios e infraestructura que brinda la universidad según costo de universidad de procedencia, 2010

Grupo de universidades por costo	Alto	Medio	Bajo
Médicos	Regular	Regular	Malo
Psicólogos	Regular	Regular	Regular
Informáticos	Bueno	Regular	Regular
Culturales	Bueno	Regular	Regular
Recreacionales	Bueno	Regular	Regular
Comedor universitario	Regular	Malo	Malo
Transporte universitario	Malo	No sabe	No sabe
Vivienda universitaria	No sabe	No sabe	No sabe
Banco de libros	Bueno	Regular	Malo
Biblioteca	Bueno	Regular	Regular
Seguridad y vigilancia	Bueno	Bueno	Regular

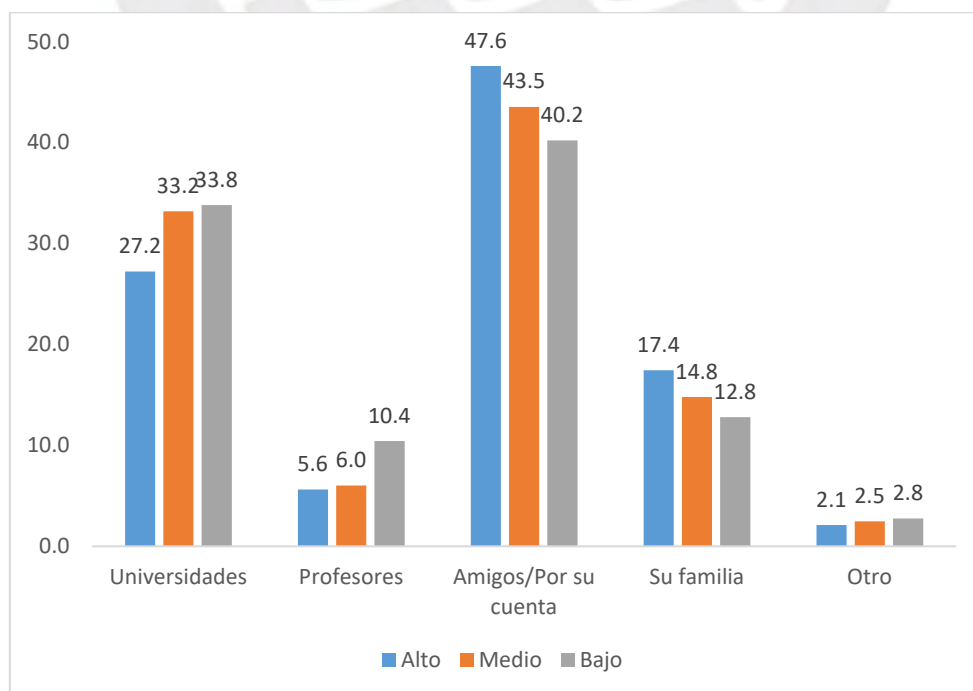
Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

## 2.4. Vinculación con el mundo laboral.

En promedio, el 28% de los estudiantes de la universidad privada realizan prácticas pre-profesionales, siendo el 25.3%, 31.2% y 27.7% en los casos de las universidades de Alto, Medio y Bajo costo respectivamente. El acceso a ellas depende de distintos actores, la universidad misma, los docentes, amigos y familiares así como la búsqueda personal. En ese sentido resalta el importante rol que juegan las universidades y los docentes entre los estudiantes de UPBC, ya que en conjunto el 44.2% de ellos accedió a prácticas gracias al contacto de la universidad y sus docentes; mientras que sólo el 32.9% de los de UPAC y el 39.2% de las UPMC las encontraron por la misma vía. Por el contrario, para estos dos grupos de estudiantes, las prácticas se consiguen mayoritariamente a través de contacto personales, sea por medio de amigos y/o familiares.

Gráfico 6.16.

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas según a través de quién consiguió las prácticas según costo de universidad de procedencia, 2010



Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Este rol no siempre es llevado a cabo de manera prolija pues entre los encuestados que no hacen prácticas, el 14.3% de los estudiantes de UPBC y el 12.1% de las de UPMC respondieron que la universidad no brindaba las facilidades adecuadas; mientras que sólo el 4% de las de Alto costo opinaron lo mismo.

Una de los aspectos que también resaltan por las diferencias entre estudiantes de universidades privadas está vinculado a la disponibilidad de tiempo que disponen para estudiar. En promedio, se estima que casi un tercio de los estudiantes de universidades privadas trabajan (31.4%), habiendo casi 15 puntos de diferencia entre los estudiantes de UPAC y los de UPBC.

Tabla nro. 6.7.

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas que trabajan según costo de universidad de procedencia, 2010

Grupo de universidades por costo	Total	si	No
Alto	100.0	23.4	76.6
Medio	100.0	31.9	68.1
Bajo	100.0	38.8	61.2

Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Estando en promedio el 77.6% de ellos vinculados a actividades terciarias y con una dedicación promedio de 33 horas semanales (con pocas variaciones según grupo de universidad definida por costo). Las diferencias más importantes vienen en lo relacionado al tipo de empleo. Así, si bien la mayoría de ellos se desempeñan como empleados, existe una diferencia de casi 16% entre los provenientes de UPAC y las UPMC; y de 10% en la relación inversa en el caso del trabajo independiente. Asimismo, mencionar que la proporción de estudiantes que se desempeñan como obreros es de más del triple entre los

de Bajo y Alto costo; y de la mitad en con respecto a los que se desempeñan en trabajos familiares no remunerados.

Tabla nro. 6.8.

Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por categoría laboral según costo de universidad de procedencia, 2010

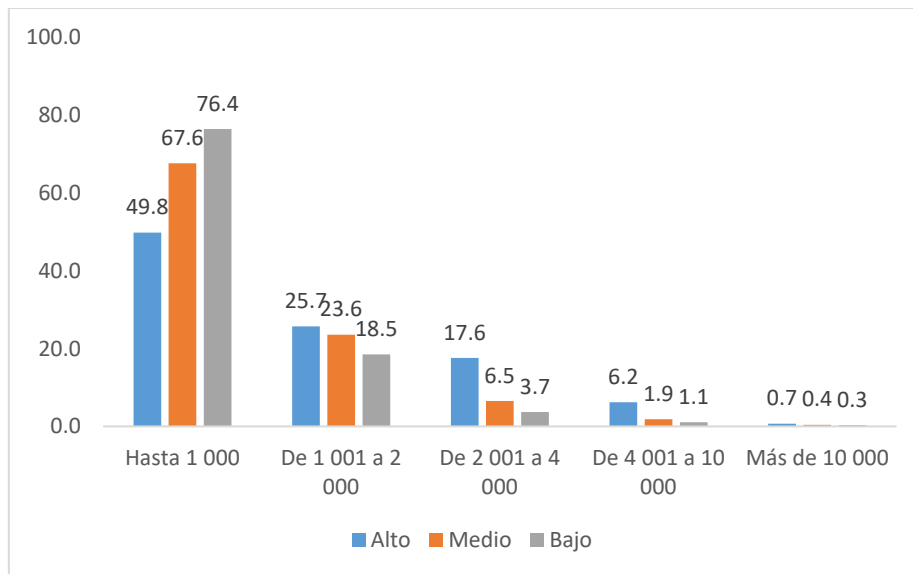
Grupo de universidades por costo	Empleado	Trabajador ind.	Empleador o patrono	Obrero	Trabajador familiar no remunerado y/o del hogar u otro
Alto	87.3	7.9	1.6	1.6	1.6
Medio	80.4	12.5	1.3	3.2	2.6
Bajo	71.0	17.9	1.6	5.8	3.7

Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia

Esta variable parecería ser una de las causas que explicaría la diferencia entre salarios, en tanto dos cuartas partes de los estudiantes de UPBC que trabajan tienen como rango límite mil soles mensuales (un equivalente a \$285 dólares estadounidenses) mientras que la misma proporción de estudiantes en las UPAC tienen acceso al doble (dos mil soles).

Gráfico 6.17. Porcentaje de estudiantes de universidades privadas por rango de ingreso según costo de universidad de procedencia, 2010





Fuente: INEI, II Censo Universitario 2010. Elaboración propia



### 3.SÍNTESIS.

En las investigaciones exploradas sobre el discurso de los nuevos estudiantes universitarios encontramos que se pone especial énfasis en su narrativa altamente aspiracional vinculada a la educación superior. En donde si bien lo vocacional no desaparece, si ocupa un espacio subalterno en la narrativa. Aunque no de manera explícita, estos hallazgos se empatan con los encontrados por los estudios de juventud y nuevas clases medias en tanto la lógica del mercado habría traído un nuevo sentido pragmático ante el devenir, los procesos de toma decisión e incluso, la valoración social de la educación. Esto estaría muy presente en las universidades, pero cobra una figura particular en el caso de las universidades “nuevas” en el mercado en donde la figura del emprendedor se transforma en la figura del líder social vinculado a procesos de transformación y fraternidad social, la formación de personas en valores y con cierto sentido de responsabilidad social.

Cabe mencionar que cuando revisamos algunas de las cifras de las características de estos estudiantes encontramos que en relación a sus pares (estudiantes de universidades privadas de alto y mediano costo) encontramos una serie de dificultades que les son propias. A nivel familiar, los padres y madres de los estudiantes de las UPBC tienen menores niveles de instrucción que los progenitores de otros grupos sociales (UPAC y UPMC), habiendo un porcentaje importante de ellos técnicos, obreros y comerciantes. Siendo una proporción mayor que en otros grupos los descendientes de pueblos indígenas (considerados por lengua materna distinta al castellano). Asimismo, reciben menores salarios (más de la mitad tienen como ingreso familiar menos de mil soles mensuales y casi el 90% menos que dos mil), viven más en viviendas colectivas y conviven en familias numerosas (casi la tercera parte convive con más de 6 personas). En este grupo de estudiantes también hay una mayor prevalencia de vivienda precaria y de formación de familia propia, estando casados o conviviendo con una pareja. Por otro lado, las familias de los estudiantes de las UPBC tienen mayores niveles de migración interna (11% de

los estudiantes de UPBC en universidades en Lima y Callao culminaron sus estudios en una ciudad distinta) pero menos de migración internacional.

En cuanto a sus trayectorias educativas uno de los primeros aspectos que señalar es que la mayoría de estudiantes de UPBC provienen de escuelas públicas (cerca del 85%), habiendo culminado la educación básica regular a la misma edad promedio que sus pares de otras universidades. Sin embargo, se demoran más en ingresar a la universidad, estudian más por su cuenta para pasar exitosamente los exámenes de admisión y a diferencia de sus pares, eligen más la universidad en la que estudiar por las expectativas económicas y la cercanía a sus hogares. Curiosamente, los estudiantes de las UPBC eligen la carrera que cursarán por las mismas razones y proporciones que los otros jóvenes, siendo una combinación entre orientación vocacional, posibilidades de empleo, influencia de terceros significativos, etc. Por otro lado, en términos de interrupción de estudios, son los estudiantes de las UPMC los que más interrumpen (hasta un 21% en relación a un 16% en el caso de las UPAC y UPBC) y los que más interrumpen 2 ciclos o más.

En cuanto a sus recursos y capitales para el aprendizaje, los estudiantes de la UPBC viven en hogares con menor acceso a internet, cuentan con menos bibliotecas o centro de información que les sean útiles para sus actividades de aprendizaje o investigación, conocen y dominan menos idiomas extranjeros y además tienen menos horas (un promedio de 3 horas menos a la semana para el estudio) que sus pares provenientes de la UPAC). Cabe mencionar que ellos usan más transporte público que los otros para llegar a sus centros de estudio, siendo menor el uso de transporte privado.

Un dato particularmente importante es que, si bien para todos los estudiantes de universidades privadas en rol de manutención de parte de la familia es vital para el pago de la matrícula y pensiones, este porcentaje se reduce en un quinto en el caso de los estudiantes de Alto costo, entrando a tallar el autofinanciamiento a través de la búsqueda de empleo como elemento de sostenibilidad del proyecto académico. En este sentido llama la atención que la proporción de becas sea equiparable en todos los estratos (UPAC, UPMC y UPBC). En cuanto a servicios de bienestar estudiantil brindados por la universidad (asistencia médica, comedor, actividades culturales, etc.) resalta

especialmente la calificación como “malo” del sistema de préstamos de libros de parte de los estudiantes de UPBC en comparación con los de UPAC y UPMC.

En términos de proyecciones académicas, los estudiantes de las UPBC tienen menos expectativas de hacer estudios de postgrado en el extranjero; pero más altas para una migración económica en la búsqueda de mejores empleos y/o mejores salarios. En cuanto a la vinculación con el mundo laboral, para el acceso a práctica pre profesionales, el peso de las redes institucionales –de la propia universidad y sus docentes- es más importante entre los estudiantes de las UPBC que en los otros grupos, donde el peso de su propio capital social (en relación a las redes de sus familiares, conocidos y ellos mismos) permite este acceso. Este mismo grupo señaló tener menos apoyo de su universidad de procedencia para encontrarlas.

Cabe mencionar que la proporción de estudiantes de UPBC es más alto que en otros grupos de universidades, siendo de casi 39% (mientras que sólo el 23.4% de los de UPAC lo hacen y el 31.9% de las UPMC). Asimismo, se desempeñan más como trabajadores independientes y obreros, teniendo salarios más bajos que sus pares de las UPAC y UPMC (más de dos tercios de ellos ganan menos de mil soles), teniendo menor cobertura en prestaciones sociales que los estudiantes que trabajan en otros sectores.

## CAPÍTULO 7: LOS DISCURSOS INSTITUCIONALES EN LAS UPBC.DOS ESTUDIOS DE CASO

Este capítulo explora los discursos sobre la educación superior que se han encontrado en las entrevistas aplicadas durante el trabajo de campo. Como se mencionó en el capítulo 4, se aplicaron un total de 19 entrevistas semiestructuradas a autoridades universitarias, docentes y gestores de calidad en ambas universidades, bajo el mismo modelo según puestos (autoridades, gestores académicos, docentes, etc.).<sup>127</sup>

Se espera que este análisis muestre los elementos más resaltantes de esta construcción discursiva que tiene cinco ejes. El primero, llamado el entorno institucional, que hace alusión al lugar de enunciación sobre el cual la universidad se sitúa, identificando el punto desde el cual él o la entrevistada entiende la existencia misma de la universidad. En segundo lugar, se explora la identidad organizacional, reconociendo sus elementos fundacionales y referentes, así como aquellas imágenes y símbolos que los identifican como colectivo. Asimismo, se indaga el modelo educativo y los contenidos transversales que buscan transmitirse como parte de él, así como las concepciones que existen en torno al concepto de calidad y su impacto en el diseño curricular. Por otro lado, se registra también las imágenes que se tienen en torno a la figura docente, el rol que las autoridades consideran que estos cumplen, así como la autopercepción de los mismos. Finalmente, se investiga cómo autoridades y docentes perciben a los estudiantes, qué se piensa de sus familias y de sus perfiles socioeducativos.

Se presume que estas visiones tendrán un impacto en la construcción de modelos institucionales que van desde diseños de gobierno, de gestión académica y de relacionamiento con docentes; el desarrollo de un *technos* pedagógico en los diseños curriculares así como la implementación de sistemas de calidad. Las cursivas y subrayados en los extractos son nuestros.

---

<sup>127</sup> Para más detalles, ver el Anexo 1 para revisar las Guías de entrevistas y el Anexo 2 para conocer los perfiles personales de los entrevistados.



## 1. LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE INGENIERÍA.

### 1.1. El entorno institucional.

Esta sección se ha desarrollado básicamente con los insumos dados por la rectora con quien se conversó sobre los cambios en la universidad peruana y el lugar que la UPI ocupa en el sistema actualmente. Una de las primeras cosas que resaltan en la entrevista es que se señala que el sistema universitario ha tenido un cambio fundamental en los últimos 20 años, pues si antes el modelo de universidad era construido principalmente desde la mirada de los académicos, hoy esta construcción está dirigida al mercado y a sus necesidades. Cuestión que se debería también a un cambio en la sociedad peruana en su conjunto. Señala la Rectora de la UPI:

(El sistema universitario ha cambiado) muchísimo, hablemos primero del número de instituciones, su orientación. Antes estábamos hablando de lo que se dice la torre de marfil, o sea la universidad del cielo que tenía que estudiar el cómo y el qué (se estudiaba) y el resto del mundo que se las arregle. *Hoy en día la universidad mira el mercado, mira hacia línea con lo que la sociedad le pide*, antes no, la universidad era la que establecía qué es lo que la sociedad quiere y tenía que alinearse. Luego (vino) *el enfoque más práctico, utilitario* de la educación (Rectora UPI)

La misma Rectora señala que habrían cambiado también las reglas de juego, pasando de un modelo tradicional de universidad deliberativa en lo relativo al gobierno universitario a un modelo de gobierno orientado a la eficiencia y con mayor capacidad de innovación. Entre otros motivos, porque se elimina la posibilidad de poder tener desacuerdos

Surgen estas nuevas universidades privadas, pero muy distintas, eran privadas muy parecidas a las públicas, es lo que hoy día llamamos las privadas asociativas no? Es decir que tenían toda la constitución casi de las públicas, o sea asamblea universitaria, cogobierno, representación estudiantil (...) (con esta estructura) es muy difícil cambiar y también como están estructuralmente muy organizadas, muy duras, tienes que pasar por 50 procesos para poder cambiar ¿no? Si quieres cambiar un curriculum tienes que pasar por el consejo, el comité directivo y el departamento, consejo de facultad, consejo universitario y si es posible hasta la asamblea universitaria, y en cada uno de esos pasos tu propuesta va degenerando porque te dicen "sí pero mira le quitas lo de acá y le pones lo de acá" y al final ya no vale la pena hacerlo y demoró tanto tiempo. En una universidad de organización más moderna la estructura es más plana, las decisiones se toman más rápido, a veces demasiado rápido, pero el asunto es que te permite hacer cosas nuevas,

tener iniciativas. Si el grupo es serio filtrar porque no todo es nuevo, hay algunas cosas nuevas que son pésimas,

pero si tú traes a alguien con experiencia que quiere innovar una cosa moderna se puede hacer muchas cosas ¿no? (Rectora UPI)

Esta innovación es también posible gracias a la activa distinción que se quiere hacer frente a la imagen que se tiene de la universidad pública y a las posiciones aparentemente contrapuestas entre estabilidad y competencia.

En una universidad pública tú tienes profesores a tiempo completo que no hacen nada porque están ahí estables, son ordinarios, viven ahí toda la vida, les pagan un sueldo miserable no importa, pero no tienen obligación de enseñar nada, no hay esa motivación de desarrollar, de innovar, de crecer, son mucho más burocráticas (...) dependen del presupuesto del estado, entonces no tienen el concepto de que yo tengo que generar y reinvertir en mi institución y, por lo tanto, desperdician recursos, reciben fondos del estado para investigación, no todos lo usan, pero a través del tiempo algunas de ellas han ido generando focos pequeños de investigación (Rectora UPI).

Al mismo tiempo, se menciona que esa competencia por innovar funcionaría bien sólo en un entorno con regulación, especialmente en un entorno de masiva demanda de educación superior.

(En el caso de las privadas en cambio) al no haber habido control de ningún tipo se crea la universidad por un grupo de gente que ve, en este momento tú abres una universidad y te vienen mil alumnos al día siguiente ¿no? Des lo que des, si tienes un edificio presentable, se acabó, entonces mucha gente que es inversionista que tienen su universidad, pero de calidad académica no saben nada ni les interesa. Entonces hay universidades de ese tipo y no es el problema el tipo de universidad sino la falta de normativa y supervisión ¿no? El sistema de acreditación no ha funcionado nunca (...) no es que el modelo es malo, yo creo que el modelo es bueno, el problema es que si no supervisas y dejas que se haga lo que sea, cualquier cosa termina siendo mala ¿no? (Rectora UPI)

En esta óptica, y a pesar de esta falta de regulación, la universidad privada habría hecho importantes esfuerzos en aras a la innovación, en particular, por la necesidad de competir para buscar recursos. Así, se señala

Las (universidades) que lo toman en serio (su trabajo), realmente quieren hacer algo nuevo, quieren diferenciarse en el mercado, o sea tienen la presión de que yo aparezco acá y el estado no me da un centavo, yo tengo que ser una oferta que la gente compre, que sea valiosa, hay un afán de superación, de innovación, se reinvierte las que lo hacen bien como te digo, yo creo que las grandes innovaciones en

educación superior en este momento han salido universidades privadas de tipo societarias ¿no? (Rectora UPI)

Es decir, se piensa que la universidad privada es más rápida y hay menos filtros, siendo que la idea misma de deliberación en espacios como Asambleas o Consejos universitarios está vinculada a la imagen de ineficiencia y traba. Estos espacios han sido reemplazados por los liderazgos propios del grupo gestor que en este caso, ha captado a profesionales que vienen de la experiencia previa de haber construido el proyecto institucional de una de las primeras universidades societarias en el Perú, miembro de corporación trasnacional educativa.

Del lado de los docentes, la percepción es que con la nueva ley universitaria se abre la posibilidad de que los docentes tengan más presencia en la universidad, así como de poder tener más dedicación para la investigación y mayores oportunidades para la obtención de nuevos grados académicos (Docente nro. 1 y Docente nro. 2) Asimismo, la posibilidad de tener procesos de ingreso más selectivos en los procesos de admisión (Docente nro. 2 UPI).

## 1.2. La identidad organizacional.

Al momento en que se desarrolló el trabajo de campo el proyecto universitario en construcción, siendo nutrido, promovido y gestionado por un equipo promotor vinculado a la educación ejecutiva y la educación universitaria privada. Este equipo era parte de proyecto de desarrollo de capital humano de uno de los principales grupos económicos y financieros del Perú, que llamaremos el Grupo.

Hay todo un grupo bastante profesional que viene de las empresas del Grupo y que ha venido por ejemplo de (...) (un proyecto educación ejecutiva) (...) la universidad también es dueña de (...) (un Instituto Tecnológico Superior, IST), se ha ido formando un grupo entre (...) (la UPI y el IST), que es mucho más antiguo que la universidad y bastante tecnológico, bien reconocido, con bastante prestigio y entonces ahora la gestión está en manos de esta nueva gente que ha venido con el Grupo. A mí me contrata por ejemplo (nombre propio, gerente general de la UPI) que es del Grupo, y que viene del (...) (proyecto de educación ejecutiva) (Vicerrectora UPI).

Es decir, que la génesis del desarrollo del proyecto institucional UPI en manos del Grupo tiene como principal insumo para su narrativa la experiencia en la gestión de proyectos corporativos. Así por ejemplo, el gerente proviene del mundo de la “educación ejecutiva”, habiendo implementado un proyecto de servicios educacionales a las empresas que forman parte de su grupo económico y que según su información pública:

[La Escuela Ejecutiva busca] tener el mejor centro de formación de líderes de Latinoamérica, pues surge desde la convicción de que los seres humanos podemos labrar nuestro futuro y que el cambio verdadero se inicia con la actualización de nuestro propio potencial, de ser todo lo que podemos ser. La universidad está centrada en las personas y se crea para ser una comunidad de aprendizaje que posibilite a sus miembros el ser agentes de cambio. El propósito de la universidad es crear un mejor futuro y este se construye día a día y está en nuestras manos.<sup>128</sup>

Cabe mencionar que para la UPI, la propuesta institucional se basa en haber creado una universidad que responde a las necesidades de un mercado emergente de personas que buscan educación superior, en particular, para cubrir sus necesidades de empleabilidad:

Cuando yo entro tenemos esa mirada y recién en ese momento que tu dirías empresarialmente, vamos teniendo una misión, una visión, con valores institucionales que son los que guían nuestra actividad diaria digamos. Entonces enfocados en esa misión y esa visión lo que nosotros nos proponemos es, nosotros estamos dirigidos a un segmento que le llamamos emergente donde hemos encontrado que la mayoría de personas tiene un afán tremendo de superación, y quieren ser profesionales, y muchas veces son los primeros profesionales de la familia. Entonces nuestro foco está centrado en ese segmento y por eso la universidad no representa, o sea, es una universidad no te puedo decir barata pero si te puedo decir que es asequible para una mayoría. (Vicerrectora UPI)

Esta concepción que se tiene del estudiante será tratada a profundidad más adelante pero adelantamos una definición que ha sido corroborada por varios de los entrevistados:

(Por emergente se entiende) un sector que ha migrado de la pobreza con sus padres que se han esforzado y que les dan a ellos la oportunidad de crecer (... ) un sector de gente que quiere

---

<sup>128</sup> Sacado de la web institucional: <https://www.trabajaenxxx.pe/ucic> (publicidad del grupo empresarial)



cualitativamente cambiar (...) Padres pobres, hijos pobres, nietos pobres; para que eso no suceda el punto de quiebre es el estudio, te saca de la pobreza. Entonces, los padres no quieren que sus hijos sean pobres, y si hay un poquito más, quieren cosas diferentes, quieren más cosas, es una comunidad que quiere algo distinto (...) quieren, primero, tener una carrera, quieren tener un título y esto está asociado mucho a la idiosincrasia peruana (...) todos quieren el grado (...) Somos una sociedad muy conservadora pero al mismo tiempo una sociedad pujante. Entonces, el papá le pide al hijo saca tu título para que el papá también sienta que ha logrado el esfuerzo. Y el hijo quiere eso y quiere más y para ser el orgullo de la familia. Y entonces, encuentra una universidad como esta en su génesis fue hecha por un emergente como (xxx) que fue un emergente, fue un hombre muy pobre y a punta de puro punche logró esta universidad, la construyó con sus propios hombros, hay que decirlo (Decano de Derecho y Relaciones Internacionales UPI)

En ese sentido, una de los objetivos más importantes del proyecto institucional está en desarrollar acciones que satisfagan esa demanda, cuestión que demanda conocer a los estudiantes, sus capacidades y expectativas, y preparar un producto (educativo en este caso) que sea capaz de cubrir esas necesidades.

Hay una preocupación para acercarse a conocer a los alumnos y a los alumnos potenciales, hay muchos estudios que estamos haciendo y que se han hecho sobre qué quieren estos alumnos, qué buscan en la universidad, por qué vienen a la universidad. Entonces eso te da muchas luces también. Hoy en día hay mucha tendencia a centrar el diseño de tus productos en las necesidades del cliente ¿no? En este caso estamos viendo qué cosa es lo que quiere el alumno, el alumno quiere un trabajo muy pronto, o sea quiere ser empleable, quiere estudiar cosas prácticas y que le sirvan para trabajar, aspira a tener una vida mejor, si es posible ser un empresario, pero primero emplearse, la familia también tiene muchas expectativas de los chicos (Rectora UPI)

En ese sentido el proyecto institucional busca distinguirse de sus pares por dos aspectos. El primero, la educación tecnológica, cuestión que se desprende del uso de recursos durante el proceso de aprendizaje pero que pasa también por tener herramientas para su uso en el desempeño profesional

Tecnología, yo creo que es la primera cosa, la gente busca tecnología, pero no estamos hablando solo de eso es un enriquecimiento de esta meta, no solo estamos hablando de tecnología aplicada a la enseñanza, sino de cultura tecnológica, que todos nuestros alumnos aunque sean, abogados o psicólogos, o ingenieros, vivan el mundo de la tecnología, sepan manejarse usando la tecnología, que esa cultura tecnológica este en ellos, que no estén ajenos (Rectora UPI)



Y en segundo lugar, el tener egresados que sean empleables:

El otro tema es, que hoy en día estamos enfocados en empleabilidad, es otro tema, la gente busca empleabilidad, lo primero que las señoras cuando vienen con sus hijos, porque aquí las mamás vienen con los chicos al examen de admisión, vienen a consultar conmigo (...) Entonces lo primero que preguntan es, si mi hijo estudia esta carrera, ¿en qué va trabajar?, entonces tienes que abrir ese campo (Rectora UPI)

Así, el éxito del proyecto se espera que sea medido por el éxito de sus alumnos; cuestión que está vinculado al proyecto empresarial autónomo; tema que luego veremos cómo llega hasta el diseño de los propios perfiles de egreso cuando se diseñan propuesta formativa curriculares.

(En unos años me gustaría que) tengamos casos de éxito como ya hay, de alumnos que vinieron en condiciones muy difíciles y que hoy día tienen empresas, que hacen posgrado. Entonces eso es lo que yo quisiera que tanto nuestros estudiantes logren que sus expectativas se han logrado a través del impulso que les dio la universidad y que la universidad sea reconocida por sus características distintivas (Rectora UPI)

La fortaleza de la propuesta tendría como pilar el haber desarrollado una gestión centralizada que permite que esa visión se convierta en una misión que genere un cuerpo orgánico que actúa bajo los mismos objetivos institucionales. Y en donde no hay espacios para la disidencia sino para la gerencia centralizada.

(Antes) cada facultad tenía lo suyo y, por ejemplo, para cada valor hay un eslogan, hay un dibujo, hay una serie de características del valor, se da premio a un trabajador porque ganó el valor tal. Entonces realmente se está generando una cultura homogénea dentro de la universidad, alrededor de una misión, una visión y un conjunto de valores y eso es bueno, se está dejando esta segmentación, yo creo que hacer de la universidad un archipiélago de las facultades es algo bastante destructivo porque así cada uno tira para su lado, en cambio aquí está todo confluyendo (...) casi siempre por consenso, es algo que se presenta y se justifica y no tenemos debates intensos ni grupos contrapuestos. Entonces generalmente llegamos a un consenso (Rectora UPI)

Asimismo, algunos de los que han llegado con el nuevo grupo señalan que administrativamente, la gestión anterior era caótica y poco orientada al servicio de los estudiantes. Incluso se contaron anécdotas de maltrato a los docentes cuando no se identificaban como tales de parte de administrativos y personal auxiliar (profesor nro. 3) “tengo la impresión de que antes los profesores venían y firmaban, pero no iba a clases, había descontrol”. Y de malas prácticas institucionales vinculadas a personalizar vínculos de carácter profesional:

Los profesores antiguos (...) recuerdan con más cariño la anterior gestión (...) Que antes se celebraba el día del maestro y regalaban maletines, que para el día del santo del dueño de la universidad, había una fiesta. Y me da la impresión que de esto, algunos profesores sí lo valoraban (...) (me pasó con un) profesor en la época de programación de horarios (...) él no iba a las reuniones y vino a avisar que no iba a ir a las próximas (así que pensamos en no programarlo). Al día siguiente en la reunión se apareció con una bolsa, ya había comenzado la reunión y me llamó a la puerta y (pensé) qué raro, me querrá decir que no puede venir. Me dijo “para ti”, me dio la bolsa y yo cometí el error de agarrar la bolsa y me dijo “es un regalo para tu hijita” y entró al salón, y yo me quedé con la bolsa ahí. No conoce a mi hija, le he hablado una vez de mi hija, estamos repartiendo horarios y él me trae una bolsa (...) un paquete envuelto, y me quedé así, una muñeca y cuando terminó la reunión yo le dije “oe, te agradezco, pero no te puedo aceptar el regalo, quiero que me entiendas”, “pero cómo vas a hacer eso, yo también tengo una hija, que te he escuchado hablar con tanto cariño, que me he sentido identificado”. Y a mí se me venían todas la ideas ¿será verdad? ¿Será un desaire total? Totalmente incómodo para mí, hemos conversado dos veces, estamos repartiendo horarios, me dice que no va a venir a las reuniones, me trae un regalo, me lo entrega delante de todo el mundo, la gente me ha visto con la bolsa (...) Entonces, al final le dije, espero que me entiendas, no puedo recibir este regalo, me comprometes, que termine el ciclo, salimos y conversamos, pero ahora no (...) bien incómodo, no ameritaba eso, hay ese tipo también de profesores (también hay) los rumores que hay profesores que cobran por aprobar (Docente nro. 3 UPI)

No eran profesores comprometidos porque no enseñaban bien, marcaban la tarjeta cuando querían, a veces no venían a clase, había ausencias. Esas cosas no eran buenas, eran una merma, habían profesores para... si tenías 35 alumnos, 3 aulas de 10 – 12 alumnos. Entonces tenías 3 profesores contratados (sin necesidad) (Decano de Derecho y Ciencias Políticas UPI)

Según los propios actores, habría habido un esfuerzo por profesionalizar los servicios, cuestión que ha supuesto también la creación de nuevas áreas y la

reducción de otras “hemos hecho bastante gestión, sobre todo para ser más eficientes y hacer mejor el proceso” (Vicerrectora UPI). Este camino comenzó con “la centralización de los servicios administrativos, eso ha sido un gran cambio, antes cada facultad tenía su propio equipo de marketing, su propia área cultural, su propia tutoría (...) esta nueva gestión ha centralizado procesos”, señala la Directora de Calidad. Este ha sido un proceso que ha sucedido tanto a nivel de los órganos centrales como en las propias facultades

(Nosotros los decanos) teníamos nosotros que hacer también marketing, teníamos que hacer mil cosas cuando nuestro trabajo era académico (...) los decanos no teníamos que hacer ese tipo de cosas no? (ahora lo hace una oficina centralizada de marketing) (...) en el tema administrativo también hubo un cambio radical, aquí tenía un pull de 8 secretarías y siempre pensé que eran demasiadas, pero había un pull que era el sistema pues (...) no sé qué hacen está allí, había que darles trabajo, pero no estaba bien, no era orgánico (...) ahora todo tiene más certeza, veo más profesionalismo, veo más serios los procesos, incluso cuando pides algo te llega rápido. “oye, se me ha quemado el foco” un mes para que lo arreglen, ya no. Ha cambiado mucho. (Decano de Derecho y Relaciones Internacionales UPI)

### 1.3. El modelo educativo: calidad y technos.

Además de la reingeniería administrativa, se realizó un giro radical en el control de las unidades académicas, siendo uno de los pilares de este proyecto es la reingeniería de la Dirección de Calidad Educativa que tiene como misión “ser aliada de los profesores y nuestra visión es crear las condiciones para que el modelo educativo se haga un cambio (...) damos condiciones y cursos y espacios de formación para los profesores para que desarrollen sus habilidades (...) también medimos las competencias generales”, señala su directora. Así, si en la anterior gestión la dirección de calidad educativa tenía como prioridad la acreditación de varias carreras, esta prioridad fue reemplazada por la implementación de una nueva gestión académica basada en la transformación de los propios diseños curriculares y el desarrollo de competencia de los docentes. Así, el proceso se habría detenido para implementar las nuevas obligaciones dispuestas por la ley universitaria, quedándose solo con la priorizar la re-acreditación de una carrera de Ingeniería cuya certificación está por vencer.

Para lograr este objetivo se ha diseñado una Dirección de calidad con tres áreas: Formación docente, Acompañamiento docente y Evaluación.<sup>129</sup> La primera, es la encargada de desarrollar instrumentos metodológicos generales para el desarrollo de clases, los modelos de competencias transversales en el diseño curricular (syllabus) así como rúbricas para la evaluación. La segunda, se encarga de dar seguimiento al desempeño docente, haciendo un monitoreo de los docentes en aula y planificando e implementando un acompañamiento desde la didáctica para el desarrollo de clases. Y la tercera, con menor desarrollo técnico, la medición del impacto de estas mejoras en el desarrollo de estas competencias en los estudiantes. Este equipo tiene también la tarea de hacer mejoras en los syllabus y planes de estudio, que deberán migrar paulatinamente del modelo de contenidos a un modelo que desarrolle y evalúe competencias. Así, la universidad ha establecido cinco competencias básicas a desarrollar en sus estudiantes, pensamiento tecnológico, comunicación efectiva, espíritu de superación, ética y ciudadanía y resolución de problemas. Según la Directora de Calidad, se ha elegido seguir el modelo por competencias como pilar de los diseños curriculares con el objetivo de cubrir la necesidad de inserción laboral de los estudiantes, desarrollando aprendizajes que faciliten adaptarse a las demandas del mercado.

Estos cambios institucionales no se han dado sólo en el ámbito de la gestión propiamente dicha sino también de cambios en el contenido mismo de los planes de estudio. Este proceso fue visto como un cambio de modernización, que apuntala un modelo de formación con énfasis en el desarrollo de competencias –lo que se llama desde los años noventa del Modelo Basado por Competencias- como pilar del modelo educativo. Como señala la rectora:

La universidad ha modernizado su modelo educativo, hoy día es un modelo educativo por competencias, muy orientado a la alta empleabilidad de los estudiantes, a una educación práctica, metodología activa en el aula, y...siempre ha sido esta una universidad orientada a las ingenierías y tecnologías y sigue siéndolo, lo que hemos hecho es cambiar el modelo educativo, cambiar el perfil del estudiante, el perfil del estudiante era un perfil muy tecnológico, muy orientado solo al aspecto de habilidad y conocimientos técnicos (...) (necesitamos desarrollar también) competencias blandas (...) más integral (...) eso es

---

<sup>129</sup> Se entrevistaron a las responsables de cada área, siendo identificadas como Personal Calidad Educativo nro 1, nro 2 y nro 3 respectivamente.



básicamente el gran cambio es ese y fuera de la gestión también administrativa, que en este momento es más moderna, más ordenada (Rectora UPI)

Depende mucho de la motivación del grupo gestor, ¿no? Yo tuve la oportunidad de estar en (otra universidad corporativa) desde que tenía dos años de existencia, entonces ahí se formó un grupo realmente con el empeño de dar una oferta educativa diferente y de calidad. Entonces introducimos, fuimos los primeros en introducir en toda la universidad la educación por competencia, los curriculum, los perfiles por competencias que no se habían hecho en ninguna parte, tuvimos la libertad de buscar un modelo diferente como no, digamos en las universidades tradicionales es muy difícil (Rectora UPI)

En ese sentido, y en la aplicación de propio Modelo Basado en Competencias, se reelaboraron los perfiles de egreso sobre la base de los valores de la propia universidad: la eficacia.

Se hizo toda una reingeniería, se hizo todo un proceso muy lindo en el que la universidad ahora ha contado en este tiempo, en este lapso de dos años con una atención (...). Primero, el perfil, el nuevo perfil de la universidad. Qué es lo que la universidad quiere. (Y luego viene) todo un perfil por competencias, hay competencias generales, competencias específicas, toda una renovada visión de la universidad en su forma y en sus fondos (...) Cuando yo vine era una carrera con una visión muy clásica del derecho, inclusive hasta de un abogado todista (...) Esos abogados no podíamos tener el día de hoy. Necesitamos abogados especializados. Ese tipo de abogado se veía en la malla, ¿no? Porque había de todo, pero no había para diferenciar etapas de derecho y categorías por esta razón, no había eso. Hoy nuestra facultad... tú puedes decir, "ah ya, yo sé qué tipo de abogados quiere la UPI". Queremos un abogado con una visión empresarial e internacional (...) un elemento adicional que le incorporamos a esta visión empresarial que cuando llega el grupo xxx termina de consolidarse porque ya tenía una reingeniería total (...) Estamos buscando un abogado que tenga una visión empresarial, pragmática (...) Que sepa resolver un problema (...) esta visión empresarial. Ese es el tipo de abogado que estamos buscando (...) un abogado (...) que sepa realmente meterse en las cosas concretas del día a día (Decano de Derecho y Relaciones Internacionales UPI).

El proceso supuso también cambios en las mallas curriculares en un intento por modernizar contenidos y propuestas formativas que permitan, por ejemplo, tener un valor agregado en el hecho de tener las posibilidades de obtener dos carreras en una misma facultad



(La facultad) ha tenido en los últimos dos años, un proceso de quiebre sustantivo que no he visto antes, muy serio. Que ha llevado a que creemos una nueva malla que es esencialmente una malla por competencias para la carrera de derecho (...) y la carrera de relaciones internacionales (...) Ya tenemos dos grupos que ya están con esta malla por competencias (...) Entonces si el experto en relaciones tiene que tener formación jurídica y el experto en derecho tienen que tener formación internacional, concatenas aquí y ayuda mucho para los procesos de convalidación y sobre todo creas un escenario donde se fusionan estas cualidades y calidades apuntaladas al tema y a la misión internacional, hacia afuera. (Decano de Derecho y Relaciones Internacionales de la UPI).

Este proceso de ajuste en la propuesta educativa no se desarrolla al interior de la Facultad de Derecho sino que es producto de estudios de mercado que se realizan en la Oficina de Calidad Educativa y sobre la cual la unidad académica realiza una propuesta de plan de estudio.

Para ser absolutamente honesta, no lo vemos nosotros, sino son otras áreas las que ven el tema de estudios de mercado, de nichos laborales o por ejemplo, cuál es la respuesta que están dando jóvenes a sus intereses profesionales, que cosas están eligiendo, por qué ramas se están yendo (...) lo ven varias áreas, una de esas áreas es comercial, pero también en parte lo ve calidad educativa. Y a nosotros nos dan insumos y de acuerdo a nuestra propia experiencia profesional y académica ya vamos direccionando, qué justamente debe tener esa malla. (Directora de la Carrera de Derecho UPI)

Cabe mencionar que el diseño mismo de este modelo se nutre de corrientes vinculadas al enfoque de atención al cliente en la gestión, poniendo como centro (al menos de manera implícita) menos la misión institucional y más las necesidades/expectativas de los usuarios del servicio.

La prioridad la tienen los intereses de los estudiantes. Nosotros les hacemos encuestas internas para ver cuáles son las preferencias laborales pero por especialidad. No dónde quieres trabajar necesariamente, sino a qué te quieres dedicar, a qué área. Entonces por ahí vamos sondeando cuales son las preferencias de nuestros estudiantes actuales (...) yo creo que es primero por lo que recogen de experiencias propias con amistades, o de repente familia o de la propia aula, hay docentes que comparten de manera muy vehemente su profesión y entonces algunos dicen... hay chicos que dicen "yo voy a ser abogado" pero soy bueno con los números, me encanta siempre el tema de economía". Entonces, necesariamente ya por ahí van a descartar lo

que es totalmente interpretación, análisis de las áreas del derecho que son (más argumentativas) (Directora de la Carrera de Derecho UPI)

Ahora hay una visión articulada de que tenemos que entender que nuestro objeto central son los alumnos, ¿te das cuenta? Importante ahora un trato bastante de valoración máxima para los chicos (Decano de Derecho y Relaciones Internacionales de la UPI).

Así, el diseño curricular busca adaptarse a las expectativas de los estudiantes. Este modelo tiene como universo retórico conceptos como aprendizaje activo, logros, trabajo colaborativo, dinámica. Y que simbólicamente se contraponen a términos como teórico, objetivos, autoridad docente-alumno.

:

El servicio educativo es algo que nosotros venimos interiorizando, todos. Como una cultura de la propia universidad. ¿Por qué? Porque finalmente ese entender el servicio va a impactar en la satisfacción del alumno y del profesor porque ellos son los principales actores, no? Las herramientas que tú me des para que me pueda desarrollar todo este modelo que tú quieres porque como universidad estamos en un modelo A. Vamos a ser súper innovadores con un modelo que todavía, de repente, no se tienen en otras universidades que pueda impactar y que va a desarrollar en el alumno esas competencias que se puedan precisar después. Ya en mente, lo pensamos y lo hacemos, pero cómo vas a hacer que este modelo vaya al alumno y al profesor. ¿Porque también es nuevo para el docente, no es cierto? Sobre todo para los docentes que venimos enseñando de determinada forma. Todas las herramientas académicas y de logística y administrativas tiene que ser pensadas para que justamente ese modelo pueda verificarse. Si en los niveles de eficiencia y en los indicadores son altos es decir que estamos haciendo un trabajo de calidad. Y evidentemente esta calidad la vamos a poder verificar también. (Directora de la Carrera de Derecho UPI)

El tema del syllabus, como tenemos ahorita dos mallas vigentes, pero una atiende al modelo nuevo que es el modelo por competencias (...) que dista mucho del contenido de syllabus por objetivos que tradicionalmente ha venido desarrollando esta universidad y que de hecho muchas universidades aún lo tienen. Ahí no puedes medir nada porque simplemente logras un objetivo. Pero en competencias, la rama es diferente porque no solamente estructuras el contenido temático del curso, sino que tienen que poner también un calendario de actividades. (...) definidas para medir ese logro, que tú quieras incorporar en el syllabus. (...) Eso es una de las ventajas que tenemos ahora. Antes necesariamente era muy teórico y la práctica la hacíamos cuando ya terminábamos. Acá no, acá practico desde el primer momento. Siempre es teoría, pero no durante toda la clase sino por lapsos, o sea primero entrar con una dinámica de sensibilización al tema que estocar, por ejemplo, libertad de expresión. Puedes empezar con un video y luego hacer un debate. O simplemente sueltas una nota de coyuntura y

empiezas un debate, o un debate abierto separado para que empieces a razonar como abogados. Les das la constitución para que empiecen a ver dónde encuentras la libertad de información o de expresión aquí y tú vas a estar a favor y tú vas a estar en contra. (Directora de la Carrera de Derecho, UPI).

Los syllabus, por ejemplo, son elaborados por los docentes pasando por dos filtros: el académico, a cargo de la directora académica de cada facultad, y el metodológico, que lo supervisa el Área de Calidad.

Nosotros le hacemos un curso de cómo elaborar un syllabus (a los docentes). Ahí sería que su decano o su coordinador les da esa tarea de crear un syllabus (...) el producto final de este curso que yo le doy es el syllabus que le ha pedido su profesor (...) evalúo la coherencia pedagógica de lo que está haciendo. Yo me doy cuenta si la sumilla tiene relación con su metodología y que la metodología tenga relación con lo que está programando abajo (bajo el esquema de las competencias (...) el contenido, más bien, lo evalúa el área académica (...) (hago una evaluación) metodológica (del syllabus) que tenga sentido, en verdad que sea coherente. (Personal de Calidad Educativa nro. 1, UPI)

Para ello la universidad cuenta con una plantilla estándar a todos los cursos y facultades, tanto del syllabus como de las rúbricas para evaluar.

Primero yo les tengo que dar un plantilla, que eso es lo que yo espero que ellos logren realizar. O sea la plantilla del syllabus la tenemos, así como que tenemos la plantilla de diseños de clase, tenemos la plantilla de elaboración de rúbrica. O sea tenemos un insumo sobre el cual basarse (Personal de Calidad Educativa nro. 1 UPI)

Esta nueva malla está siendo evaluada en relación al impacto en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, tanto las generales como las específicas, a través de la aplicación de un piloto. Se ha comenzado por evaluar la competencia “comunicación efectiva”, aplicando pruebas de redacción y comprensión lectora, de manera muestral en el cohorte de 3er y 4to año, y ordenándolos por cuartiles para ver niveles de logro. (Personal Calidad Educativa nro. 3 UPI). Sin embargo, lo que más importante en esta primera fase es la validación de los instrumentos de evaluación. Se espera que

más adelante se pueda evaluar el desarrollo de otras competencias como uso de tecnología, ciudadanía, resolución de problemas y finalmente espíritu de superación (Personal Calidad Educativa nro. 3); aunque se señala que esta última competencia al ser más actitudinal, es más difícil de evaluar y no queda muy claro cómo se estaría trabajando al interior de los cursos. Parte del diseño de estas evaluaciones se hace también contando con recursos externos (consultores), con quienes se trabajan rúbricas y modelos de medición; así como adaptando algunos modelos de evaluación del Ministerio de educación (secundaria).

Este proceso ha tenido un impacto no sólo a las mallas de las carreras sino también al propio modelo pedagógico, teniendo los docentes que hacer cambios en sus metodologías de enseñanza y evaluación. Esto además conlleva a dar un peso muy importante al aprendizaje “en la práctica”, el trabajo colaborativo y en aula, poniendo un menor énfasis en la transmisión de conocimiento y uno mayor en “metodologías activas”.

(Lo primero) es el diseño y sistematización de experiencias de aprendizaje. Ahí básicamente lo que espero que el logro final de esa línea es que el profesor pueda diseñar, pensar, planificar, experiencias de aprendizaje. O sea, clases, unidades, syllabus, mallas curriculares, con sentido, con coherencia, pertinentes al grupo etario. Tomamos en consideración todo esto para crear una experiencia que sea completamente práctica, constructiva, etc. Eso es lo que yo espero al final. Ahí ahora tenemos una gran mejora de lo que hubo. Es una línea que estamos trabajando desde el 2013-3. Que tenemos cerca de dos años. (Personal de Calidad Educativa nro. 1 UPI)

Y que permite además el diseñar procesos de medición y evaluación para establecer un sistema de monitoreo de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Así, estas actividades son elementos de medición que según el modelo de calidad, ayudarían al docente en el aula a realizar una mejor interacción con los alumnos y que a su vez les permite aplicar un sistema de evaluación diferente al que plantea un modelos por objetivos. La dinámica docente-alumno, por ende, también se modifica en función a otro tipo de actividades que rezagan la antigua forma solo receptiva del alumno en las clases. Como nos volvía a mencionar la Directora de Académica de Derecho, hablándonos de uno de los cursos Los principios pedagógicos son uso de evidencia, pensamiento tecnológico, también, trabajo colaborativo, trabajo autónomo y me falta uno que es diversidad de estilos. Esas son las 5 cosas que tienes que tomar en



cuenta a la hora que enseñas. Entonces, tienes que tomar en cuenta la diversidad de estilos, que en tu clase hay diferentes estilos de aprendizaje, etc. Trabajo colaborativo, que aprendas de una manera social; autónomo, aprende sobre ti mismo; espíritu de superación, que la característica de los chicos que estudian con nosotros son de clase media baja y que tienen un espíritu de superación por mejorar, etc. Integración de capacidad tecnológica, que tenemos que integrar metodologías. Tenemos que tomar en cuenta, es justamente en base a eso que es que nosotros trabajamos, tenemos que aterrizar este modelo en acciones concretas (...) rúbricas, syllabus, AVP, casos, técnicas para acoplarse, toda esa línea de cursos, no veo la parte académica (...) integro tecnologías para la realización del curso y para que los profesores desarrollen el curso pero no les enseñe a hacer tecnología. (Personal de Calidad Educativa nro. 1 UPI)

El objetivo de este diseño central es no sólo aplicar el modelo educativo institucional en las carreras sino el poder formar profesionales que *sean reconocibles por un sello*. Se espera que todos los miembros de la comunidad educativa, en especial los docentes, sigan este patrón y así poder alcanzar los objetivos comunes.

Este modelo educativo propone más o menos la línea por la cual la personalidad que debe tener la universidad en cuanto a temas educativos, en cuanto a desarrollo educativo. Entonces propone más que nada competencias generales que son características generales o el sello que van a tener los alumnos al egresar (...) cada miembro tiene que apoyar en algo. Sea el profesor, tienen que dar sus clases siguiendo estos objetivos pedagógicos. (Personal de Calidad Educativa nro 1 UPI)

Creo que por competencias, creo lo bacán es que estás haciendo cuestiones concretas a partir de una explicación teórica, donde la explicación teórica entonces tú te ves haciendo, ya no, me parece bacán, ya no eres el alumno que está escuchando dos horas. Las mejores clases que tú recuerdas, cuales son, las del profesor que era un expositor impecable, no es cierto, que te tenía las dos horas totalmente atento y que te resumía las dos horas, diez libros sobre el tema y guau, qué mostro, yo creo que estos alumnos, al menos de la UPI no los vas a tener así. Y me parece bacán que la explicación teórica ahora aplica a eso a esta explicación concreta y si es grupal puedes hacer el trabajo grupal, muchísimo mejor. Y creo que ahí ellos trabajan mucho mejor que a nivel individual: intercambian ideas, comentan, comparan sus respuestas, construyen una respuesta más elaborada. Eso me parece bacán. (Profesor nro. 3)

Estos nuevos perfiles por competencia, en realidad es que a partir de estas nuevas competencias generales todo alumno de UPI debe tener, va a ser como nuestra marca, van a tener competencias específicas, ya



por carrera (...) estas competencias tienen que aterrizar en cada curso. Por ejemplo, si vas a hacer una línea de gestión pública en todos los cursos tú tienes que ver que los alumnos desarrollen pensamiento crítico para la resolución de problemas. Entonces, esa competencia general (pensamiento crítico) (debe ir) acompañada de esa competencia (Directora de la Carrera de Derecho)

Sin embargo también hay la percepción de que el modelo de competencias oculta también otras deficiencias académicas

La competencia se mide de la siguiente manera. Recién hemos iniciado eso y todavía no se aplica en la forma que debe ser. O sea, en la teoría de la competencia significa que el estudiante debe llegar ya con el tema estudiado. Ya debería haber tenido el material suficiente para llegar a la clase a participar en la clase, “a ver, tú me dices esto, ponte adelante, o sea el curso tenía ser evaluado, tú me dices la otra parte, o sea yo simplemente te aclaro los puntos bien enfocados para la participación”. Pero estamos en ese proceso. Es difícil, porque el problema es el que uno se ha tomado es que los estudiantes ya no leen (...) trato de darles lecturas pequeñas porque si empiezo a darles lecturas grandes no veré resultado y empezare a tener problemas con la mayoría (Docente nro. 2 UPI)

Los niveles de ingreso son diferentes (...) el gran problema nuestro es que a los ingresantes tienes que darles lo que ni siquiera el colegio les ha dado. Por ejemplo el hábito de la lectura. Sino lee en el colegio, aquí cómo va a leer, se cae. Tenemos que empezar a hacer una reingeniería y eso es lo que se está haciendo ahora con esos cursos de nivelación, para fortalecerlos porque están viviendo un choque (...) no buscamos pues que el aula de clases haya puesto un estadista pues (Decano de Derecho y Relaciones Internacionales UPI)

Más vienen de la periferia. Son chicos que han estudiado en colegios nacionales o colegios privados medios, y que bueno, económicamente, son de este sector nuevo, de la clase media y uno no puede pagar tal vez una universidad privada donde los costos son más altos pero sí pueden (pagar) 760 y que a veces pueden costearse de un tema de tener el internet o alguna herramienta, una pc, una tablet. Los costos de fotocopias, que sé yo. Es un muchacho que se maneja en ese presupuesto... no tiene una preparación en el colegio muy buena. Como te digo la mayoría casi ninguno está muy encadenado a temas de lectura, análisis, pero son chicos con mucho afán de superación que quieren justamente tomarse las cosas en serio (...) quieren cambiar su estatus quo. No digo estatus social socioeconómico. Sino estatus quo, qué es lo que yo hacía ahora, qué es lo que yo quiero hacer después. Con quién me voy a medir después. (Directora de la Carrera de Derecho UPI)

Uno de los temas que se consideran como pendientes en este proceso de ajuste curricular es el trabajo a nivel socioafectivo con estudiantes pues se considera que existen problemas en la relación entre docentes y alumnos pues estos no sabrían como ejercer un principio de autoridad en aula que terminaría por tener como consecuencia el fracaso académico.

Vínculos en el aula, es todo el tema afectivo, es todo el tema de relaciones, eso recién le estamos dando fuerza este ciclo, hemos tenido solamente uno, un taller ahí de ética. Todavía no tengo ningún logro, va a estar simpático, proyectándome. Tenemos una serie de quejas de los alumnos por maltrato del profesor, otro de que el profesor no responde bien porque grita o que los trata mal. Todo porque es autoridad, exactamente, todo ese tema entra ahí. También habrán quejas que se dan por culpa del alumno ¿no?, pero no creo que todo. Sí hay un tema de relaciones que está fallando ahí. [Y sobre tratos] Exactamente, de trato y de maltrato, de que no saben cómo manejarse con ellos. Se desesperan y si se desesperan gritan. No saben cómo detectar si un alumno está fallando porqué está fallando, simplemente jalarlos y no darte cuenta si es algo sistemático y simplemente jalarlos y no darte cuenta de que está fallando el alumno. Todo eso es lo que trata esta área. Entonces, vamos a trabajar clima de aula, manejo de clases y vamos a seguir con ética. (Personal de Calidad Educativa, UPI)

#### 1.4. La cuestión docente.

Cabe mencionar que esta reorganización está alineada con la reconstrucción de la identidad corporativa desarrollada en el Área Comercial, y que llevó a la elaboración del slogan “la nueva UPI”. Así, la idea de calidad educativa combina dos variables: la pertinencia de los contenidos impartidos y la forma en como estos son transferidos en aula.

Yo considero como un eje principal de la calidad educativa la pertinencia educativa (...) y eso está muy relacionada al contenido y por lo tanto al área académica. Y la calidad en cuanto a metodología (...) (al) cómo vamos a transferir conocimiento, cómo voy a desmenuzar el conocimiento que yo sé para alguien que recién lo está aprendiendo y que sea más fácil de digerir. Entonces yo creo que ese es el punto clave de la calidad educativa, encontrar la metodología, las herramientas, la fórmula perfecta (...) cuáles son las dinámicas, las estrategias, las herramientas, los recursos (...) dentro del aula, dinámicas que permitan que el alumna construya por sí mismo. Este cambio en el paradigma de que ya no es el docente quien da todo lo que sabe, sino a ver ya no es el docente quien dicta, el docente no debe ser un dictador, sino un facilitador (...) (que le da al) alumno todas las herramientas que tiene

para que el solo pueda ir procesando (...) generalmente hemos entendido que el docente tiene que darnos toda la teoría y luego un trabajo de aplicación y eso es un poco invertirlo o por lo menos disminuir esa parte teórica expositiva y hacerla más práctica (Personal Calidad Educativa nro. 3 UPI)

Cabe mencionar que la imagen que se tiene de los docentes es que necesitan modernizarse

Los docentes están en un proceso de modernización, han habido muchos seminarios, talleres, tenemos un sistema de evaluación docente y de incentivos a varios aspectos, se hace una evaluación 360 grados del docente, qué opinan de ellos los alumnos, cómo cumplen con las tareas académico-administrativa, participa en capacitación de calidad educativa, sí o no, entonces son evaluados, algunos les cuesta mucho trabajo y otros están entrando muy bien en el nuevo modelo (...) No sé si hay uno (un perfil específico), al que aspiramos (...) el que existe es bastante variado, más aún en las ingenierías hay muchas personas chapadas a un modelo tradicional, entonces no es tan fácil. Esperamos flexibilizarlos, modernizarlos, soltarlos, ellos creen que lo mejor es ponerle a los chicos los problemas más difíciles para jalarlos, entonces tienes que hacerles reflexionar de otra forma, talleres, pero quisiéramos un profesor que sea motivador, que se preocupe por el aprendizaje de sus alumnos, que tenga conocimientos, pero que también haga que el alumno aprenda y que no se sienta el dueño de todo, el que sabe todo y transmite nada más (Rectora UPI)

De allí que los profesores estén sujetos a sistemas de “evaluación 360”, que supone que luego de un diagnóstico preliminar, se deba llevar cursos de actualización en técnicas de enseñanza que se imparten por la Dirección de Calidad a través del uso de plataformas digitales, donde desarrollan trabajos vinculados a la elaboración de syllabus, rúbricas, foros, etc.; que luego deben ser aplicados en sus clases. Esta también cuenta con un área de acompañamiento que hace observación en aula (incluso mediante la filmación de sesiones) para la elaboración de informes de evaluación pero también para brindar fortalecimiento a los docentes. Un grupo de especial seguimiento son los docentes nuevos y los que están a tiempo completo, buscando que desarrollen competencias en un sentido integral.

Un perfil de buen profesor (además de saber su tema es aquel) (...) que sabe diseñar actividades de aprendizaje, que sabe proponer actividades de evaluación acorde con los logros que se ha propuesto, es un buen facilitador que conduce bien las clases, cuando hace actividades en

grupo, sabe perfectamente armonizar los momentos individuales con los grupales, y tiene una forma de comunicarse abierta con los alumnos, o sea (crea) confianza para que el alumno se atreva a preguntar. (Directora de Calidad UPI)

Para el modelo de universidad que se estaría construyendo con un perfil menos de especialistas y más de educadores de aula que desarrollen metodologías para lograr ciertos aprendizajes.

Es muy difícil que un ingeniero, un médico por su lado innove en la educación porque lo que sabe es su carrera, nunca ha sido educador y es muy difícil que un educador por su lado innove en la educación de una carrera porque no conoce la materia, pero en el momento en que estos dos grupos se juntan, es muy poderoso y eso lo he visto en otras instituciones y aquí también. Entonces que te muestren que hay otros caminos para hacer bien lo que venías haciendo de una manera tradicional y que te ayuden a implementarlo, que te den las herramientas y, además, que te evalúen y que te exijan yo creo que es muy importante. Es un apoyo fundamental (Rectora UPI)

Esto de las competencias lo que te hace es ser mucho más consciente de tu rol como facilitador del aprendizaje y no solo como enseñante. O sea, cuando ya el discurso es, oye cuando tú vienes a la clase a hablar, estás compitiendo con toda la información disponible que el alumno tiene, el alumno que googlea, googlea el título de la clase y va a encontrar 800 páginas que te explican lo mismo, o sea ya el profesor no es fuente de la verdad, su fuente de poder no es el conocimiento, entonces ¿cuál es el chiste de tu presencia? Que le ayudes a digerir esa información, a compararla, a analizarla, a contrastarla, a ver qué cosa es serio y qué cosa es blablablá. Entonces, esa transformación sí está promovida por el formato por competencia y además tiene que ver ya no solamente con características socioeconómicas, sino generacionales (Directora de Calidad UPI)

La universidad espera que los docentes sean capaces de enseñar a todo nivel de alumnado: “yo no creo en la tesis ‘no les voy a dictar a tu grupo porque no tienen buen nivel’. Ese profesor no me gusta, el profesor tiene que ser un profesor abierto a todo, subir y bajar y darle a todo con conciencia y con amor.” (Decano de Derecho y Relaciones Internacionales UPI).

Cabe mencionar que la Dirección de Calidad Educativa ve a los docentes como personas con una visión tradicional en su rol de profesores, que marcan distancias con los estudiantes



(Los docentes) generalmente son mayores, bastante mayores tenemos la edad promedio es 48 o 49 años. Son bastante mayores, son tradicionales (...) (y usan) métodos tradicionales para manejarse en las clases, dan charlas, hablan, dominan la palabra antes que la práctica. Antes que hacer a la persona hablar o trabajar, prefieren hacerlo ellos. Por eso no son tan confiados con el alumno también. Yo creo que también tienen una idea antigua de lo que es un profesor universitario. Creen que el profesor universitario, por ser un profesor universitario es aquel que se para en el aula y que tiene todo en su mente, en la sabiduría (...) (como si fuera) un catedrático, que es una visión que no compartimos para nada y que tratamos de cambiar, creo que lo estamos haciendo. Entonces, eso nos ha creado muchas dificultades al inicio, para trabajar con ellos. Pero también creo que hay una gran parte que quiere cambiar y que quiere mejorar (...) Te puedo decir que son personas que quieren transformarse que quieren aliarse a esta nueva forma de ver las cosas. Ya pero también te diría que es mitad, mitad. (Personal de Calidad Educativa nro. 1 UPI).

A nivel de gestión académica, se han implementado horas de coordinación para los equipos de profesores (Docente nro. 3). Asimismo, se han centralizado “servicios” a las facultades que pasan por iniciativas como la creación de un Dpto. de humanidades que concentra varios de los cursos que son parte de la formación integral (historia, lengua, metodología de la investigación, etc). Con la anterior gestión, cada facultad determinaba el contenido y nomenclatura de los mismos, mientras que ahora estos están centralizados en una sola unidad académica. Que es además la responsable de desarrollar algunas de las competencias transversales contenidas en el modelo educativo como son pensamiento crítico o redacción. Se espera además que ellos generen dinámica en las aulas y reduzcan su participación como expositores.

Sí que los muevan, que hagan círculos concéntricos para que debatan, por ejemplo, que hagan carreras para los problemas. Todo eso es la parte metodológica, todo eso es. Cualquier cosa que no sea exposición entra ahí. Incluso una buena exposición, exposición participativa. Todo eso que los haga pensar en que el alumno pueda hacer otra cosa más que estar sentado a escuchar entra ahí. (Personal de Calidad Educativa nro. 1 UPI)

Además, se señala que además de las dificultades en el uso de tecnologías para el desarrollo de clases (como en el uso de plataformas), tendrían brechas



en el uso del lenguaje que llevaría no sólo a un uso excesivo de la autoridad en clase, sino también a una mala expresión en aula.

(Los docentes) no escriben bien, no redactan bien, tampoco hablan bien (...) tenemos cursos básicos de redacción e investigación que no podemos sostener muy bien (...) es tener un círculo en verdad no, porque si tienes un profesor que no redacta bien la indicación, tienes un alumno que no entiende bien la indicación, tienes un alumno que no responde bien. Entonces se complica ya el asunto (Personal Calidad educativa nro.1 UPI).

Las tareas de acompañamiento a docentes en aula se hacen mediante dos técnicas: “Al primer proceso lo llamamos “Filmación y retro” que se le filma y se le da retroalimentación y el segundo es el programa de acompañamiento docente, donde si se le está acompañando de la mano durante todo el ciclo para que mejore en esta necesidad que tiene” (Personal Calidad Educativa nro. 2). Se aplica preferentemente a docentes a tiempo completo, los nuevos o por recomendación del área académica, siendo el monitoreo de estas clases se realiza sobre la base de 19 indicadores. Las reuniones de retroalimentación se dan a aquellos que tienen deficiencias en al menos 8 de ellos. Se coordina con el área de formación para el establecimiento de capacitaciones que estos docentes deban llevar de manera específica. Como señala la entrevistada “no podemos perder el foco en el diseño de clases, porque queremos que los profesores diseñen, *que no vayan a clases a improvisar, sino que sigan un diseño instruccional*. Asimismo, comentan que esta aproximación a las aulas ha permitido también el mejorar la infraestructura tecnológica de los salones. En los procesos de evaluación, los docentes son agrupados por cuartiles según su rendimiento, habiendo una política de bonos de un 30% adicional del salario para los del primer cuartil, y un 15% a los del segundo (Directora de Calidad). De muchas maneras, la Dirección de Calidad educativa se siente muy orgullosa de haber desarrollado “cursos, plantillas, rúbricas, todo eso (...) hemos estado leyendo y ya a trabajar” nos mencionaron. El próximo paso sería integrar el desarrollo de esas competencias en actividades extra curriculares también, como por ejemplo, en proyectos de incubadoras de empresas, talleres de redacción, etc.

Según señalan las entrevistas, habría docentes que están contentos con el proceso impulsado por la Dirección de Calidad:

Acá en la universidad, por ejemplo, nos obligan a llevar algunos de estos cursos y eso me ha servido muchísimo. Porque yo siempre he dicho que puedo tener saberes técnicos (...) He llevado el syllabus por competencias, he llevado para hacer mapas conceptuales, he llevado técnicas en clase, organización de clase y ahora estoy llevando sobre (manejo de) voz. (...) también nos han filmado en la clase, toda la clase que hemos desarrollado y luego nos reunimos con la (el personal de calidad) y nos dicen cuáles han sido nuestros defectos y puedo decir lo positivo y lo negativo y queremos mejorar eso (...) (me ha ayudado) a organizarme en mis clases, cómo me sale, y para qué, mucho muchísimo me ha servido. Entonces, yo veo sí como profesora me estoy capacitando, me siento mejor que el ciclo pasado que ya he aprendido con esos cursos y eso me facilita a la hora de hacer el control a los alumnos, tiene bastante peso (Docente nro. 1 UPI)

Eso sí, se sabe que si no se participa hay consecuencias, “me descalifican, me ponen cero, nosotros los docentes nos califican (...) (nos toman) exámenes, en las asistencias, en la facultad si participamos en las actividades de la facultad y al final de cada ciclo hay un informe, pero estamos en el primer cuartil, segundo cuartil y tercer cuartil. Si están en el primer cuartil te dan un premio” (Docente nro. 1 UPI). Se considera que además la Oficina de Calidad ha ayudado a organizar procesos de gestión académica y a mejorar prácticas de aula:

Sí más o menos, bueno, por ejemplo, eso de calidad educativa no había, ahora sí, como que veo más enfocado más técnicamente, por ejemplo, las reuniones, debe haber más etas reuniones... eso nos ayuda a organizarnos mejor, también. Lo bueno de esta administración que todo lo hace con anticipación porque tuvimos muchos problemas por ejemplo en cuanto a las matrículas. Ahora no, por ejemplo ya este mes estamos empezando a hacer todo ya para el ciclo profesional; ya tenemos que hacer el cambio de syllabus, ya tenemos que hacer los horarios, ver las competencias con anticipación. Más planificado. Eso no ha ayudado bastante (...) más orden, al final se ve todo más ordenado, se ve más orden (...) como que las cosas fluyen más, tú ya sabes lo que tiene que ser (...) antes había gente que te obstaculizaba, teníamos que entregar un syllabus a las 5 de la tarde y por ahí nos demorábamos y entregábamos 5 y 15; y ya era un lío. Como si fuera otro día. Cualquier cosa y “ya fue ya fue” nos ponían más trabas (El modelo por competencias) a mí me gusta eso porque uno puede medir si el chico entendió o no. Por ejemplo, yo comparo, anteriormente yo preparaba mi clase, era yo nada más, yo tenía que hacer la clase, yo hablaba mucho, hablaba con las diapositivas y decía “han comprendido”, “está claro”. Y

me decían todos “sí. qué bien!” y yo continuaba “alguna pregunta?” pero con competencias no, yo hablo, digo esto, explico, luego digo ahora ustedes. Y ahí es donde hablan (Docente nro. 1 UPI)

Aunque se reconoce que hay cosas que quedaron en el camino

Cuando yo estaba estudiando el profesor venía y hablaba los temas, era más posición, el profesor decía la exposición, incluso ni preguntabas “entendiste”, “no entendiste”. Entonces, nosotros teníamos que ir corriendo a la biblioteca. Mucho era la biblioteca, correr a la biblioteca, era ganarse los libros y sentarse y hacer el resumen del libro, pero también era una manera de estudiar, al momento de hacer resúmenes del tema como que uno estaba estudiando. Siempre las clases las complementábamos con la biblioteca. Hoy en día, bueno, la ventaja es que el profesor puede estar monitoreando, diciendo “entendió” en la clase. Pero también una desventaja sería que a los chicos no les gusta mucho leer. Cuando a ellos les mandas lecturas, para ellos es un castigo. Claro hay algunos que sí, más bien piden pero son poquitos. La mayoría si no les dejas lecturas son felices. Es paradójico. Les digo: ustedes tienen internet, tiene tanta información, tanto que nada sabe (Docente nro. 1)

Sin embargo, también tenemos docentes que muestran preocupación por estos cambios, al considerarlos formales, pero con poco desarrollo de contenidos.

Al principio (...) (no había) aplicación del adelanto que significaba la existencia de adelantos cibernéticos. Porque nosotros inclusive hacíamos la asistencia de forma manual y las clases también en pizarras acrílicas incluso con pizarra verde con tiza (...) Fue cambiando, ya todo se volvió electrónico, la lista de alumnos. Después el pasar las notas (...) Que hay que utilizar para enviar documentos a los alumnos (...) colgar las separatas (...) se ha hecho muy técnico esto (...) son cambios de obtención de la información. Pero no es un cambio, más bien de profundidad o de estudio del conocimiento real, porque esos cambios o esa rapidez con la que llega la información o el tiempo que el alumno demora en la universidad no llega al conocimiento real para ser un verdadero profesional (...) un abogado no puede hacerse cuatro años y medio o hay una función incompleta (...) hay muchos vacíos (...) (por ejemplo) no se enseña filosofía. La filosofía te da una forma de pensar que te alcanza para tener un panorama de qué es lo que se busca, que es lo que se quiere, y por qué está pasando en diferenciar las cosas y que es lo que se puede uno aportar para que de verdad haya cambios, es eso. Se está creando profesionales con bozal como si estuvieran caminando en una sola dirección y para alguien. Esa es la tendencia (...) (el concepto de) calidad educativa está parametrada porque te dicen que la calidad educativa se va a medir de la siguiente manera (...) (y no se

ve) la entrega del docente y que las empresas sienten quienes son esos docentes (...) la calidad no está en cumplir lo que ellos nos señalan (¿y quiénes son ellos?) las empresas, la universidad en otras palabras, (...) la gerencia (...) supuestamente la calidad se refiere a alcanzar los conocimientos (Docente nro. 2 UPI)

Algunos docentes sienten que no son considerados como importantes en la institución

Uno de los problemas por ejemplo es que quienes hacen los cambios no somos nosotros. No se toma en cuenta la opinión de quienes estamos metidos en el asunto (...) yo los llamo los genios, los genios hacen todo pero nunca ellos están metidos como nosotros en las aulas. Ellos no muerden esa realidad (...) te dicen esto debe ser así (...) nos llaman a los cursos nos dicen que sea así, creo que debe escucharse a la gente que está ahí metida. Ahora es una pérdida de tiempo y de plata... pero bueno... mirar la educación como una empresa creo que no funciona (¿usted siente que está en el último vagón?) No es que siento, sino lo veo (...) cuando tú quieres levantar la voz tienes que pensar que detrás de ti hay docentes, que van a pasar adelante es otra cosa, estamos como los obreros de la época inicial, agachar la cabeza porque hay la necesidad de estar acá para comer y eso no puede suceder en pleno siglo XXI, eso es estás castrando los conocimientos y quieren cambiar a mucha gente (Docente nro. 2 UPI).

Cuestión que se articula con la valoración instrumental que se tiene de ellos en tanto medios para cumplir objetivos institucionales mayores:

Para decirles [a los docentes] qué es lo que quiero, lo que esperamos que ellos logren, creo que manejamos dos cosas bastante claras: una que es el perfil docente, en la que es un matriz con niveles de logro y competencias en la cual yo les digo en evaluación y en diseño, por ejemplo, yo espero y les digo que espero que el profesor UPI sea capaz de diseñar syllabus pertinentes y coherentes de acuerdo a los logros propuestos, por ejemplo. Y también cada curso tiene una rúbrica de evaluación pública. Que el profesor tiene y puede ver cómo van a evaluar su trabajo. Tratamos de ser completamente transparentes en esa parte. Respecto a qué queremos y cómo queremos que lo logre. Eso es como mi área aterriza más o menos el diseño, el método de la universidad de mi parte. (Personal de Calidad Educativa nro. 1 UPI)

Desde el decanato se señaló que la modernización de la gestión supuso también evaluar a los docentes por sus perfiles



De los 160 profesores antes de la llegada del grupo, en ese lapso de más o menos de 3 o 4 años yo cambio como 150 profesores (...) eran profesores, que eran amigos del decano de turno o eran amigos de la autoridad de turno que llamaban y decían que querían que dicte ese profesor. Eran profesores con poco compromiso (...) Sin mucha experiencia en algunos casos (...) si quieres un cambio serio tienes que hacer un cambio serio porque en la educación no puede ser una estafa. La educación tiene que ser algo serio (...) (hoy tengo 86 docentes) no tendremos más de 7 u 8 con maestría completa. Y algunos, muy poquitos, uno o dos doctorándose. Son profesores jóvenes y porque jóvenes, porque primero que son gente que están muy asociados al manejo de esta nueva generación de las herramientas informáticas. Nosotros queremos que nuestros profesores manejen las herramientas informáticas, no queremos que reemplacen al derecho con la informática, no pero que sea un vehículo y un instrumento para el trabajo que hacemos. Yo acá me meto y les dejo un trabajo por el inbox para que vayan avanzando, queremos eso (...) son profesores que están muy pero muy permeables y muy familiarizados con todas las informáticas y sobre todo, profesores que se están adecuando al cambio, que son perceptibles a que puedan ser visitados en el aula de clase, filmados en el aula de clase y entonces para ellos ha habido, y eso es una cosas muy importante en la universidad, también una respuesta positiva social porque te contaré que tenemos acá evaluación al docente desde diversos niveles (Decano de Derecho y Relaciones Internacionales UPI).

Otro de los cambios se ha dado en los procedimientos de selección docente pues si antes el jurado para elegir a los docentes está formado por el Decano, la Directora de la Carrera de Derecho estudios y una docente a tiempo completo; desde la llegada del Grupo, este también incluye a la Directora de la Oficina de Calidad Educativa. (Decano de Derecho y Relaciones Internacionales). Asimismo, la misma dirección involucra a docentes a tiempo completo en la evaluación de sus pares a tiempo parcial, brindándoles una rúbrica para poder hacer supervisión a estos docentes y para evaluar sus avances en clases, sus diseños de syllabus, etc.

Cabe mencionar que desde la Dirección de la calidad es la posibilidad que los docentes sirvan de puente en la interlocución cultural con los estudiantes en tantos muchos de ellos provendrían del mismo sector social:

Tenemos varios de ellos (profesores) que cuando comparten su propia historia, (...) es una historia de superación donde llegar a ser profesor universitario ha sido un logro gigantesco (...) hay mucha más cercanía, me lo pongo a pensar en voz alta, hay mucho más cercanía en varias



cosas entre nuestros alumnos y los profesores, que entre los alumnos, los profesores y la nueva gestión, culturalmente hablando. Sin embargo, yo creo que hay un interés muy claro, genuino y honesto de entender quiénes son, por qué vienen y cómo adaptar este servicio a estas formas culturales distintas de aproximación de conocer la realidad (...) por ejemplo, algo que yo estoy observando y que ya hemos comentado son varias cosas ¿no? Algo que valoro mucho de los profesores y los alumnos es el vínculo, lo emocional. Tú la puedes hacer, te da una palmadita, te da el consejo después de la clase, te da la oportunidad para que presentes algo más porque de repente no pudiste venir porque no te dieron permiso en el trabajo. Ya, los alumnos lo recontra valoran, más, valoran más eso que si saben o no saben un curso (Directora de Calidad UPI).

Un dato adicional que fue comentado es que a raíz de estos cambios se habrían perdido la sala de reuniones donde antes había encuentro de camaradería. Es algo que se piensa debería mejorarse. También se espera que haya más publicidad de la carrera y se impulsen más convenios de intercambio, nacionales e internacionales. Y que pueda haber iniciativas de investigación para los docentes, poder tener una revista (Docente nro.1 UPI). Al momento de la elaboración del trabajo de campo se señaló que un docente a tiempo parcial ganaba entre 20 y 30 soles la hora.

En términos de cómo se concibe la universidad en el campo de la producción científica, su Reglamento general señala que la universidad cuenta con una Dirección de investigación y que cuyo campo de concentración está vinculada al campo de la transferencia tecnológica (incluso se pide que el director sea un doctor en algún campo de la ingeniería preferentemente).<sup>130</sup> Esta dirección reporta al rector de la universidad y cuenta con un comité científico como órgano consultivo compuesto por los decanos y directores de centros de investigación.<sup>131</sup> Asimismo, la universidad prevé la existencia de programas, líneas y proyectos, así como de la existencia de grupos de investigación, y cuenta con un Plan de apoyo a la investigación, desarrollo tecnológico e innovación que plantea tres grandes áreas para la misma (Ingenierías, gestión y educación superior). Para el 2016 tenían 10 proyectos de investigación en las áreas de la ingeniería y la educación superior. La paradoja es que la

---

<sup>130</sup> Art 6 del Manual de organización y funciones (MOF). Web institucional

<sup>131</sup> Art. 6 del Reglamento de organización y funciones (ROF). Web institucional

universidad cuenta con docentes que desarrollen esa política de investigación, teniendo sólo 8 de 1679 docentes bajo el perfil de docentes investigadores<sup>132</sup> al 2017 es decir, sólo el 0.5% de sus docentes; no estando registrada en el ranking del II Informe Bienal de Realidad Universitaria (Sunedu 2020: 110-111).<sup>133</sup>

### 1.5. La percepción sobre los estudiantes

Uno de las constantes en las entrevistas a las autoridades y docentes entrevistados (al margen de las preguntas específicas realizadas en las guías de entrevista sobre este aspecto) es el rol gravitacional que juega la percepción de los estudiantes y sus familias, orígenes y capacidades académicas. Más allá de que estas percepciones se ajusten a la “realidad” (cuestión sobre la que tendremos más luces en el próximo capítulo que describe a los estudiantes) lo cierto es que esta narración desde la visión de los propios actores ha sido relevante a la hora de diseñar el modelo educativo y en los cambios del propio diseño curricular. Discursos donde además se desarrolla un esfuerzo por articular el universo simbólico de la identidad institucional (“la nueva UPI”) e incluso de la identidad corporativa del Grupo como Holding económico.

La primera semblanza que se obtiene de las entrevistas es que la Alta Dirección considera que se trata de un sector emergente que es definida como de clase media baja, que es también definida como un segmento de mercado y que busca en la educación un instrumento de movilidad social. Esfuerzo que debe ser respondido con un modelo educativo que responda a sus características y expectativas:

(Estamos) orientados a ese segmento entonces vemos qué es lo mejor, o sea hemos analizado que es lo que ese sector busca, que es lo que valora, o sea cuáles son nuestros mejores atributos. Nosotros lo que hemos decidido es que como universidad, lo mejor es tener esos atributos que (se logran) con bastante práctica aplicada (sic) como para que el alumnos pueda trabajar e insertarse al mercado laboral cuando termina porque la realidad nuestra es que más del 60% trabaja y estudia

<sup>132</sup> Web institucional, datos al 2017

<sup>133</sup> Ranking elaborado sobre la base de la producción científica per cápita, impacto científico y excelencia internacional. Para mayores referencias sobre el diseño metodológico del mismo revisar el II Informe Bienal (Sunedu 2020: 106-108). Disponible en: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bienal.pdf>

a la vez entonces dado eso lo que queremos es que no trabaja en cualquier cosa sino que trabajen en algo de su profesión y por eso es que hacemos en el diseño curricular lo que hacemos son cursos muy aplicados y necesitamos profesores que tengan la experiencia profesional ejerciendo su profesión y también los alumnos valoran la tecnología aplicada a la educación. Y profesores altamente comprometidos con la enseñanza. Entonces trabajamos con esos (...) Nosotros valoramos eso, si vienen personas de otros segmentos, bienvenidas pero nosotros nos focalizamos en ellos porque creemos que es el segmento, con mayor población en el país y que quieren estudiar (Vicerectora UPI)

Es gente clase media, media baja, con recursos bastante limitados, pero que tienen un deseo de superación muy fuerte, que ven en la universidad la única manera, la única salida para mejorar y que constituyen el proyecto de vida de la familia (...) tienen esa fuerza, ese deseo de crecer, esa esperanza en la educación (Rectora UPI).

Se piensa también que se trata de estudiantes con muchas dificultades académicas y sociales pero que encuentra en la expansión educativo una oportunidad de tener mejores oportunidades:

(Antes) había 60 postulantes por una vacante, o sea se presentaban 3000 y entraban 50, hoy en día todos entran, el que no entra es porque ya no vino al examen ¿no? (...) había una demanda muy grande de educación superior y una oferta muy reducida de instituciones y esto hizo que surgieran otras instituciones de educación cuando se liberalizó un poco la creación de universidades privadas (...) hay universidades que se dirigen a distintos tipos de estudiantes. Las universidades que tienen, digamos que todos sus estudiantes solo estudian, que pagan una pensión alta, que estudian todo el día, que los sostiene papá; y otras universidades que son alumnos que estudian y trabajan para mantenerse, que no pueden estudiar 10 horas, digamos tiempo completo porque un trabajo se los impide y, digamos, que estudia pregrado regular, no estamos hablando de los programas de pregrado que hay para adultos. Entonces son, pero esa gente existe y esa gente necesita la educación. Entonces usted no puede decir no, no entra nadie, sino los que son de esta clase, color y dimensiones, no pues. Entonces hoy día se incorporan a la universidad personas que antes jamás los hubiera dejado pasar por la puerta porque no hubieran pasado el examen de admisión ¿no? Pero entonces el desarrollo de este país se e detenido totalmente porque no puedes tener un núcleo de este tamaño. Entonces es un momento diferente de la vida del país, de las universidades (...) estos tampoco son unos genios, pero tienen unas ganas, que a los otros les falta. No tienen claro lo que quieren tampoco, no están muy orientados, tienen mala base educativa, pero muchos otros los tienen en estos niveles de universidades. Es un mundo distinto (...) Porque no han

podido ingresar, creo que esa es la verdad. La primera opción para un chico que viene a esta universidad, creo yo, es la UNI, pero la UNI sigue siendo difícilísimo. Entonces acá hay 20 carreras de ingeniería, entonces vienen acá. Se les ofrece una buena educación, tiene la tecnología adecuada, tiene las carreras que ellos quieren, pero son más modernas y les cuesta 600 soles al mes, ¿no? Entonces en la UNI 0, ahí quisieron entrar, pero no pudieron, se vienen acá (Rectora UPI)

Nuestros alumnos vienen de conos, de San Juan de Lurigancho muchísimos, colegios públicos y privados se comparte, aunque tenemos un gran grupo de alumnos de colegios públicos que sabes que en el Perú al final termina siendo un factor diferencial académico ya no solamente económico. Vienes de un colegio sin recursos, entonces vienes menos preparado, lamentablemente es así, entonces eso es lo que termina haciendo que a veces cuando tu solamente quieras seleccionar académicamente, terminas seleccionando económicamente, es como un efecto secundario (...) esto es una expresión de la democratización no están viniendo chicos de elite, no están viniendo chicos de los mejores colegios, están viniendo el que puede pagar, el que pasa el examen de admisión (Directora de Calidad UPI)

Son ellos de las zonas emergentes como les llaman, que para ellos, sobre todo sus padres, es un gran sacrificio que ellos vengan acá a una universidad privada. Pero están motivados y sí como que quieren salir adelante, es una motivación no solo personal que incluso no solo ve, una motivación a nivel nacional (...) Porque ellos por ejemplo cuentan de sus padres, que sus padres tienen pequeñas empresas, talleres. "Donde vives" sí por ejemplo vienen mucho de SJL, del cono norte, también del cono sur pero hay esa motivación que quiero ser más que mis padres. Entonces, cuando un pregunta qué estudio o cosas así y aspiran, tienen esa aspiración de cambiar, de cambiar el país. (Docente nro.1 UPI)

Estas dificultades se darían en el manejo de habilidades de lecto-escritura, cuestión que es señalado por los docentes

Hay quienes tienen una muy buena redacción en general. Creo que hay un grupo de gente que está por encima del promedio. Que es gente que tú les das la indicación, le pides en trabajo en la fecha y tienen el trabajo bien elaborado, son un grupo pequeño (...) ese es el grupito que te decía de primera. Hay gente que está en el medio, que se esfuerza, un grupo abajo que tú le preguntas algo y no opina... "cuál es tu tema de investigación, qué opinas de este texto que hemos leído, y tampoco... nada". Yo creo que esos alumnos le generan muchísima frustración a los profesores (...) De los 35 creo que pueden ser 5, capaz, incluiría a uno y otro que se duerme en la clase y que cuando tú le preguntas dicen que trabajan de madrugada. Bueno la clase es 9:45 y es probable que su trabajo haya terminado a las 6 (...) hay gente que trabaja porque probablemente se estén pagando la universidad o la están pagando



mitad-mitad, papá con ellos. Porque es una prioridad también para ellos trabajar (...) (también) puede haber 2 que ya son padres de familia (dos hombres) (...) Ahí es complicado (Docente nro. 3 UPI)

Tal vez el método les falla también un poco, pero también en cuanto a su organización todo es a última hora. O sea como que, y les digo un estudiante tienen que estar con una agenda. No solamente tengo que decir “tengo que hacer trabajos”, sino “cuando los voy a hacer” mira hasta me da ganas de revisar (ininteligible). Sobre todo el primer ciclo no? Que usen la agenda. “Hay me olvidé” y todo lo han hecho así como que a última hora. O copia y pega así rapidito y cuando salen a exponer que se olvidan. Y entonces, para evitar eso les estoy haciendo. Les exijo que hagan Smart-up que no escriban. Que lo pongan todo en cuadros. Háganme cuadros y ahí como que tienen que ver. Son muy bueno haciendo mapas mentales (...) Claro no investigan más, y son chicos algunos que no trabajan pues que no tienen tiempo, pues también les digo. Empiezo con una lectura. Dos páginas... poco a poco ya les voy poniendo más pero ellos “no, que todos los profesores también nos dejan lecturas”, pero ellos se quejan de eso, mucha lectura (...) los padres no leen. Qué leen, bueno su periódico de 50 céntimos nada aprenden y eso les digo yo. En su casa ustedes no tienen pero ustedes deberían tener en su cuarto algo para leer (Docente nro. 1 UPI)

La mitad (de los estudiantes) tiene interés, pero no capta, no tiene el panorama. Si te saco los 6 (de 30) son los que tienen panorama. Son los que no necesitan contestarte la pregunta sino ellos cuadran la idea pero con sus propias palabras. Tienen el panorama, o sea, saben cómo hacerlo. Hay otros que quieren la respuesta (...) Es como si fueran un robot que va a repetir cualquier cosa que este bien (Docente nro. 2 UPI).

Cabe mencionar que la universidad no tiene procesos selectivos en sus convocatorias a admisión:

El filtro es, pasas a nivelación y si pasas a nivelación de redacción no puedes llevar ningún curso de humanidades hasta que pases redacción, igual en ciencias (...) hay un filtro en nivelación de matemáticas y después pasas a la facultad de ciencias, ese es el único filtro, después van a ingresar todos (Docente nro. 3 UPI)

Se trata además de un proyecto que también involucra a la familia y a sus expectativas frente a al quehacer de los estudiantes. Una de las situaciones que marcan este esfuerzo familiar es el seguimiento que hacen los padres al proceso educativo de sus hijos:

Vienen hasta los padres para ver las notas de sus hijos (...) (y si son malas) la reacción que es como que horrible “mejor ponte a trabajar”



porque para que lo voy a estar poniendo acá si no rinde. Vienen a ver las notas y dicen si “¿lo mando a trabajar o lo mantengo?” O los otros correos que vienen y hacemos un gran esfuerzo con como los puede ayudar. Yo no sé si pasará cuanto tiempo pero el padre y la madre hablan por el chico. Vienen, él está al costado pero ni habla es el padre (...) una vez recibí un correo de la madre en donde me preguntaba por las notas de su hijo. Y discutimos, se le contesta o no se le contesta porque ya estás en la universidad y al final dijimos ya probablemente el chico todavía sea menor de edad, el padre está pagando, contestemos, yo le contesté. Su hijo ha sacado tales notas, tiene 3% de inasistencia, en general va, está atento y está bien. La madre me vuelve a contestar: “lo que pasa es que usted sabe que estos jóvenes, la edad, son rebeldes, yo trato de ayudarlo (...) mi hijo (...) tiene pocos amigos porque yo lo mando solo con el pasaje, entonces cuando termina la clase, si todos se van a comer algo él no se puede integrar porque no le doy plata. Pero le agradezco mucho que me haya contestado porque estamos haciendo mucho esfuerzo” (Docente nro. 3 UPI)

Asimismo, la Directora de calidad señaló que estima que cerca del 75% de los estudiantes trabajan, siendo ellos mismos aportantes al fondo de inversión educativa

Toda la familia sustenta un chico para que venga aquí a la universidad y muchas veces toda la familia aporta para su educación y él mismo trabaja para ayudar. Entonces se desplazan horas del día para llegar hasta acá o a cualquier universidad son horas, trabajan otras horas, realmente lo que estudian lo tienen que estudiar básicamente en el aula y en domingo porque otro día no tienen (Rectora UPI)

El hecho de que los estudiantes trabajan ha tenido como resultado también que el horario vespertino sea el de más alto tránsito, sobre todo en la segunda mitad de la carrera, siendo que en las mañanas hay pocos horarios y en las tardes las instalaciones están vacías (Docente nro. 3)

Otra de las consecuencias de esta mirada “flexible” frente a las circunstancias de los estudiantes es la alta inasistencia a clases, “de 35 pueden faltar 10 de manera regular” nos mencionan un docente y es común que los estudiantes pierdan los cursos por no asistir (docente nro. 3). Parte de este fenómeno correspondería a que el costo de la matrícula se establece por un conjunto de cursos, siendo que el monto a pagar no difiere si los estudiantes se matriculan en 3 o 6 asignaturas (Docente nro. 3 UPI)

Sí pasamos lista, no hay castigo por inasistencia pero sí pasamos lista. Porque hay un sistema, si el alumno no va a ninguna clase creo que en una semana, como en la semana 8, nunca ha ido, el sistema lo saca para no seguirle cobrando la pensión y que no le genere una mora. Entonces ya no paga porque lo sacan del curso. (Docente nro. 3 UPI)

Asimismo, los docentes señalan sentir la existencia de una brecha generacional, vinculada a nuevos paradigmas culturales (un supuesto individualismo de los jóvenes) pero también en la existencia de nuevas formas de vincularse con el conocimiento y la información y que incluso es catalogado como millennial por una autoridad de la facultad

El hecho de vivir en una de esas generaciones los ha convertido en seres evidentemente indiferentes. O sea, no le importa lo que sucede a su entorno y tampoco le importa lo que sucede a su prójimo. Una de las cosas evidentes de eso es cuando el joven o la joven camina por la calle o está en el bus con sus audífonos y su celular. Eso es el mundo de hoy, no te interesa que está pasando (...) *los alumnos de estas generaciones no hacen política o no saben ideología* (...) son prácticos, o sea, no les interesa lo que sucede en el entorno social, están preocupados en ellos. O en cumplir en lo que le ha dicho su padre (...) todo el mundo está preocupado en querer trabajar, en tener para vivir (...) Nada más (lo demás) no importa (Docente nro. 2 UPI)

Yo creo que también (sus dificultades de aprendizaje se deben a que) (...) ahora los chicos no pueden estar quietos ni cinco minutos, tienen que estar siempre con su celular, no pueden, ya no, no lo puede saber, escúchenlo una hora, ya no se puede. Entonces, ya yo te explico, atiéndeme 15 minutos y ahora tú has, es mucho más, lo hacen muy bien, practica, analiza, escribe, vamos a hacer un debate, una discusión, eso le gusta mucho a los chicos. Cuando ya terminamos un tema, ya, círculo, haber ustedes el tema, qué les parece el tema... eso y siempre y ya dejé de enseñar y me encuentro a me dicen, extrañamos los debates o un tema de actualidad divágame usted. O sea la idea es que también ellos se suelten, sí para que tengan esa iniciativa también, que hablen, con ese método se hace mucho. También implica muchos trabajos grupales. (Docente nro. 1 UPI)

Los *millennials* son independientes, muy independientes, no aceptan más órdenes de las que ellos mismos se puedan imponer, prefieren crear antes que aceptar justamente un esquema, les gustan las cosas más rápidas. Nosotros también de repente hemos sido capaces de enterrarnos en una biblioteca 3, 4 horas porque teníamos que terminar una investigación. Ellos no, dos horas son superlativas, ya es demasiado (sic). Ellos quieren información que van a necesitar y solo la que van a necesitar, después ellos deciden si la amplían, si la reducen, si la cambian, es diferente. Entonces, inclusive, a nosotros nos han podido

dejar libros enteros y sabían que nosotros íbamos a responder. Ellos no, ellos dicen “profesor ustedes nos están dejando todo el libro y en realidad es a lo que usted quiere llegar es al capítulo uno y dos, nada más” y te lo dicen así. (Directora de carrera de derecho UPI)

Esta brecha está tratando de ser atenuada justamente con la implementación de un modelo educativo que permitan a los estudiantes aprender y a los docentes desarrollar estrategias para mantener la atención y la motivación, desarrollando métodos “activos” que pongan énfasis en aspectos menos teóricos y más de análisis práctico de los casos, “algo comparativo” nos comenta una docente (Docente nro. 1). Es decir, que los ajustes curriculares y metodológicos se basan en buena cuenta en la imagen que se tiene del estudiante de la UPI:

Yo creo que son varios los motivos, creo que hay un cambio generacional importante, creo que las nuevas generaciones están mucho más cercanas a ciertas tecnologías, por ejemplo, son un poco más activos, hay también un montón de investigaciones sobre los diferentes tipos de inteligencia, diferentes tipos de aprendizaje. La metodología con la que nosotros aprendimos responde a un tipo de inteligencia, a una forma de aprender, entonces *creo que parte de la pertinencia es poder brindarle las mismas oportunidades a la heterogeneidad de alumnos que tenemos en el aula*, entonces si nosotros partimos de una sola metodología (tradicional) vamos a llegar solo a alumnos que responden a ese tipo de estímulos y no a todos (...) muchos de nuestros alumnos tienen cierta experiencia, algunos tiene empresas familiares, otros están trabajando, entonces es bueno tener conocimiento aplicado de todo. La metodología con la que yo aprendí me sirvió para saber lo teórico, pero aprendí en la cancha, aprendí trabajando y me equivoqué un montón de veces. Entonces no sé metodologías de aprendizaje basada en problemas, a partir de casos de gente mucho más reales que haga ese cablea tierra entre lo que brilla y la realidad es fundamental para entender cómo va lo que estás aprendiendo, cómo se aplica lo que estás aprendiendo (Personal de Calidad Educativa nro.3 UPI)

Finalmente, aunque en menor medida, también se reconoce que existe un elemento vocacional presente, que se trata de estudiantes que buscan incidir en su realidad y hacerla mejor para los otros

Yo los noto bastante entusiastas en que todo no es... aceptando que el país tienen cosas negativas que hay que cambiar. Y ellos cómo que sí

que quieren entrar al mercado por eso. Y como te digo que ellos vienen de esas zonas, de las zonas emergentes no... los veo sí con ese entusiasmo de ser el cambio, de mejorar las cosas. (...) ellos buscarían mejorar el nivel de vida de la población, o sea qué gente están en la pobreza. Siempre les digo: tú haces bien las cosas como estudiante, no solamente eres tú el que va a ser favorecidos. Están también tu familia, tus amigos, muchas personas que están en la pobreza y que esperan que va a cambiar el país, sí pero que te sientas parte de ese cambio. Un agente de cambio (...) muchos también se orientan hacia la cooperación de como que querer hacer proyectos para apoyar mucho de sus familias en provincias, te dicen “yo conozco el suelo de mis padres y ahí ven la potencialidad de turismo. Y ellos ven podemos trabajar en cooperación, hacer esos proyectos para mejora. (Docente nro.1 UPI).

## 2.LA UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR.

### 2.1. El entorno institucional

En términos narrativos, la UCP se sitúa menos en referencia a la evolución de la universidad peruana y más en relación a la tradición de universidades católicas y su compromiso con la educación. Así, explica que su arquitectura institucional es la del derecho diocesano en base a las *Ex Corde Ecclesiae* junto con otras en el país.

En términos jurídicos, por ejemplo, tienes ciertas obligaciones de dependencia (...) más de tipo ideal y moral que administrativo, de los obispos del lugar. Normalmente por ejemplo, si son universidades católicas, el rector debe tener el visto bueno del obispo del lugar para ser elegido, después también depende del estatuto, es un vínculo fuerte (...) lo cual significa que el obispo no solo es gran canciller, sino que es de hecho el dueño de la universidad en tanto representante de la diócesis. Eso hace que los cargos de alta dirección sean también puestos de confianza del obispo (Vicerector Académico UCP).

De allí que su modelo organizacional así como su identidad misma como entidad educativa responda a un entorno marcado por la propia historia de la relación entre iglesia y educación, y marcada ideológicamente por la Doctrina Social de la Iglesia. Tanto el Vicerector como varios miembros de la red de autoridades y docentes pertenece al Movimiento Comunión y Liberación – MCL, movimiento católico que congrega religiosos y laicos comprometidos en comunidades a nivel global y que tiene como misión “mostrar la pertinencia de la fe a las exigencias de la vida (en tanto) (...) todos vivimos en el mundo por



una “llamada”, a cada uno se le asigna una tarea, una vocación que se manifiesta en las circunstancias de la existencia y en los acontecimientos que la determinan (...) la educación debe enseñar a encontrar ese camino”.<sup>134</sup>

En ese sentido sus preocupaciones están vinculadas también atender la situación del entorno en el que la propia institución eclesial se encuentra territorialmente, buscando en concreto brindar opciones educativas en donde nos las hay ya que se entiende que para muchos, el problema del acceso a la educación es un problema educativo y también económico.

El problema (que se quiso abordar fue) cómo responder a aquellos jóvenes que (...) se demoraban 4 o 5 años para lograr ingresar a la carrera que querían de San Marcos o de la UNI y estos tiempos eran tiempos complicados para sus familias. Entonces monseñor pensó debemos hacer una universidad que tratara de ser académicamente seria, buena, pero al mismo tiempo que *permitiera el ingreso a la universidad a personas que no tenían una gran nivel académico (...) (ni) recursos económicos* para ir a una (universidad) privada donde era más fácil entrar (...) entrar a la Ricardo Palma o a la San Martín no es problema académico o por lo menos en esta época no era un problema académico, era un problema económico (...) este es el espíritu por el cual ha nacido como un servicio a esta parte de la iglesia acá que además cuando comenzó era una zona bien pobre. *Entonces, el espíritu de la universidad en su origen fue eso dar una respuesta a la exigencia de los jóvenes de acá* (Vicerector Administrativo UCP)

Cabe mencionar que la universidad cuenta con cinco sedes a nivel nacional en ciudades secundarias con una importante población rural e indígena. Esta expansión al interior de las regiones se ha dado por la red de contacto con obispos y congregaciones religiosas que buscaban responder a la demanda educativa de lugares con baja presencia de cobertura educativa; invitación que es vivida también como parte de un llamado misional:

Hemos sido invitados por obispos que conocían del trabajo que se hacía acá o por congregaciones religiosas que nos han pedido y hasta cierto punto hemos parado porque si no nos íbamos a la quiebra de verdad, porque querían que fuéramos a Purus o a San Lorenzo (...) Hay que pensar también como se responde a esto (Vicerector Académica UCP)

---

<sup>134</sup> Mayores referencias: <https://espanol.clonline.org/cl>



Otro elemento del entorno que la universidad ha aprovechado es la oportunidad de contar con recursos provenientes de Beca 18, programa estatal que financia estudios de pregrado a estudiantes de bajos recursos.

Porque el tema de beca dieciocho, es el primer año que hacemos vengan a Lima, siempre hemos hecho porque se queden en sus lugares, porque el riesgo es que chico que viene a Lima no va regresar a su provincia, primero porque se vive mejor que acá, honestamente, se puede vivir mejor que acá, lo que falta es que el estado piense allá, en educación y salud, porque uno no se viene de Nuevo Cajamarca o de la Selva a vivir en Lima, pero se vienen por la educación de los hijos y por el tema de la salud, entonces hasta que el estado no apueste por la provincia, nosotros hemos comenzado a apostar (...) interesa el lugar también dentro de los mismo jóvenes a un nivel académico, porque estos que vienen de beca 18 son muy motivados (...) Ahora vamos a tener 220 chicos de beca dieciocho que sabemos que vienen del interior (...) y una parte de las zonas más alejadas de Carabayllo, de Puente Piedra, de Ancón, de Ventanilla, las zonas más pobres acá de por aquí que hay zonas de mucha pobreza (Vicerector Académico UCP)

Nuestra universidad ha sido calificada por ejemplo por el estado para que también acoja alumnos de beca 18, en promedio más o menos, en derecho no tenemos sólo para ingeniería, tengo entendido que son un promedio de 160 alumnos que van a empezar en este ciclo, ellos han tenido un ciclo cero de nivelación con profesores de nuestra universidad, yo creo que tienen también una perspectiva favorable respecto a esos estudiantes (Secretario académico UCP)

Cuando se preguntó por los efectos que se pensaba tendría la ley universitaria en la universidad se señaló que se estaba ya pensando en un cambio de estatutos (Jefa de la Unidad de Calidad UCP) aunque aún se esperaba tener una poco más de claridad sobre los ajustes que deben aplicarse (Personal calidad UCP). Respecto a la exigencia del 25% de docentes a tiempo completo que exige la ley universitaria, el Vicerectorado se valoró que era una buena iniciativa que les permite institucionalizar su proyecto académico.

Al inicio fue una exigencia del porque pedían 25% de profesores a tiempo completo y lo hicimos para cumplir. Y, después, haciéndolo nos dimos cuenta que sí vale la pena también porque nosotros a los profesores no les pagamos mucho como costo por hora, tanto no es un problema. Entonces la apuesta fue ok no me interesa tanto el profesor por hora, *interesa que el profesor se quede en la universidad y como*

*nombrado*, dictando tantas horas doce horas, el promedio de horas que dictan nuestros profesores a tiempo completo es doce, pero tenemos personas identificadas con las cuales podemos trabajar que tengan...ahora estamos revisando todo el proceso de ratificación, por ejemplo, para un profesor nombrado porque estamos pensando exigir un poco más como características de estudios y de otras cosas. Entonces *la idea era ir formando un núcleo sólido que permita a la universidad crecer y al mismo tiempo de personas identificadas con los ideales que es la cosa más difícil* (...) la universidad tiene un alto número de profesores ordinarios son como 26 o 27 y tiene un buen número de profesores a tiempo completo (...) con jóvenes con las características que vienen acá, si no se hace un trabajo de seguimiento con ellos no se puede, no se logra una formación adecuada, necesitas un buen número de profesores dedicados a tiempo completo en la universidad porque no son solo labores de clases, es estar con ellos o empezar a investigar (Vicerrector Académico UCP)

Una docente expresó que sentía que la ley universitaria podía ser una buena propuesta para las universidades que no han tenido una gestión ordenada, pero que no sería el caso de la UCP por lo que más bien hay temor de perder autonomía.

Hay una nueva reglamentación para todo pero una debilidad es que yo creo que cada universidad debe de ser independiente, a mi opinión. Eso de la burocracia, de verdad por leyes y con estamentos que se tienen que dar para mí no es un avance, para mí la universidad. Que yo entiendo que se da porque hay otras universidades que han estado haciendo cosas no correctas como muy bien han salido en las noticias, lo rectores, los docentes. Pero en esta universidad no se ha estado dando este caso. Solo hemos estado trabajando de manera independiente y bien. Entiendo que hay otras universidades que ese exceso de confianza que da el Estado lo han desaprovechado no y han abusado de ello. Pero en la universidad no se estaba dando eso, se estaba dando algo muy bueno (Docente nro. 2).

Cuando yo estudiaba por lo menos hace 20 años, yo recuerdo que cuando ingresé a la universidad católica solamente tenía que estudiar, no tenía otra cosa que hacer, solamente dedicarme 100% al estudio, entonces era como vivir una especie de algo bonito que solamente te tienes que dedicar a ellos. Pero hoy en día aparte de estudiar tienen que trabajar, tiene que hacer muchas otras actividades complementarias que le sirven justamente para poder sustentar sus estudios. en mi época no era así, yo solamente me dedicaba a estudiar y nada más y tenías todo a la mano (Docente nro. 3)

En ese sentido, pareciera que la UCP no tiene una narrativa vinculada a los cambios en la universidad peruana o los procesos de reforma sino más bien está centrada en el desarrollo de su proyecto institucional inspirado por el compromiso social y el desarrollo de opciones educativas para sectores vulnerables.

## 2.2.La identidad organizacional

El proyecto de la UCP surge a finales de los noventa, siendo iniciativa del Obispo de la Diócesis que tenía como proyecto:

establecer en esta zona de lima un centro de formación superior, un centro universitario *para los jóvenes especialmente de nuestras parroquias de escasos recursos económicos que por su condición no tenían la posibilidad de emigrar a grandes universidades como la Católica, Pacífico o la Universidad de Lima para poder hacer sus estudios, entonces vio la necesidad pastoral y cultural nuestro obispo y fue la primera universidad en constituirse hacia el año 1998, el 2000 empezó efectivamente el funcionamiento (...) ayudar a encaminarse hacia una profesión mediante una formación integral sólida, seria, con profesionales ciertamente con una vocación social (...) la universidad no tiene esa condición lucrativa, es una asociación (...) (luego) la universidad empezó a crecer y a desarrollarse y a convocar masivamente a los jóvenes es que han surgido ya otras universidades (Secretario Académico de Derecho UCP)*

Así, nos menciona el Vicerector,

(Ser católica) le da la identidad que inspira al trabajo de la universidad (...) (ser) católica es un adjetivo. Primero debe ser una universidad, debes tratar de ser una universidad, de responder a la exigencia de una universidad y católica significa que esta universidad tiene como fin, como ideal propio los mismos ideales de la iglesia. Es decir *no puedo ser una universidad que no piense en términos solidarios, no puede ser una universidad que no busque la verdad, no puede ser una universidad que no busque de alguna forma ser ocasión de encuentro con la fe con los jóvenes que están en la universidad, no en forma de imposición obviamente, evidentemente porque no sería universidad, pero sí en forma de un ambiente intelectual, un estilo de trabajo y de relaciones y también de contenido cultural que sea para un joven la posibilidad de encontrar con simpatía la propuesta de la iglesia, que eso es un poco lo que a nosotros nos interesa no? (Vicerector Académico UCP)*

Es decir, que la UCP busca no sólo cumplir con una misión institucional que responde al quehacer de la propia Iglesia Católica de expandirse en los territorios en los que se instala sino además como organización, hace suya esa vocación de formación moral a través de la educación:

Esta universidad como universidad católica que es *tiene como prioridad la formación moral de los alumnos sin descuidar la parte científica, profesional*, lo principal aquí en esta universidad es la idea de que nuestros alumnos salgan bien formados moralmente, sean gente honesta, gente que sepa sus valores cristianos y que pueda este (...) ser en el futuro honrados profesionales que se destaquen sobre todo ahora que tenemos un ambiente tan negativo digamos en la sociedad en todos los aspectos donde se vean (...) no puede correr por un lado la formación profesional científica y la moral y los valores humanos, digamos, no, no se pueden dejar de lado, en ese sentido *lo único que estamos haciendo es lo correcto, lo que debe ser en todas las universidades*, debería llamar la atención porque las otras universidades no tienen la misma tónica de formar gente honrada, moralmente formada, gente humanista digamos que sepa darse a los demás, que sepa cultivar los valores de solidaridad, de cooperación, acá lamentablemente *se percibe de otras universidades no todas por supuesto, más forman gente para empresas, para que gane bien, con un afán de lucro como algo primordial ¿no? casi exclusivo* (Coordinador de Derecho UCP)

En ese sentido, la universidad se ve a sí misma como una organización dedicada a la formación de personas bajo la doctrina social de la iglesia católica. Esto se traduce también en la formulación de su misión y visión que señala “formar, mediante la enseñanza, la investigación, la proyección social y el servicio a las comunidades locales, nacionales e internacionales, personas libres, responsables y competentes que, en sintonía con la Doctrina Social de la Iglesia, respondan a los problemas y exigencias de la realidad para promover el bien común” y “ser una comunidad académica que, en comunión con el magisterio de la Iglesia Católica, contribuye al respeto y promoción de la dignidad humana en todos sus valores y aspectos, preservando, desarrollando y difundiendo una cultura integral, humanista y científica.”<sup>135</sup> Se trataría de una visión que se espera sea compartida por todos los miembros de la comunidad universitaria, autoridades, docentes, trabajadores y estudiantes; no quedando

---

<sup>135</sup> Mayores referencias: <https://www.xxx.edu.pe/nosotros/mision-y-vision>



del todo claro la distinción entre el desarrollo científico/profesional, y el ético/moral. Como señala su propia web institucional, “Nuestra primera preocupación es la dignidad de las personas y el desarrollo de sus capacidades para que puedan servir a la comunidad como profesionales (...) hombres libres que sepan educar a las nuevas generaciones en la fascinante tarea de formar a personas e introducirlas en la realidad con responsabilidad”.<sup>136</sup> Mostrando además una posición desdeñosa frente a lo que se entiende una dinámica mercantilista en la educación superior.

La parte moral, ética, además de la formación profesional científica de nuestros profesionales, esto es el denominador común ¿no cierto? Que integra a todas las facultades, a todos los docentes incluso trabajadores esa visión humanista, de respeto por la dignidad de la persona humana, esa visión de no encerrarse en un individualismo sino más bien de esa apertura solidaria de cooperación de trabajo de diálogo y en ese sentido me parece que estamos encaminados en el significado profundo de toda universidad ¿no cierto? Que viene de universal, *un conocimiento que nosotros cultivamos con una visión integral, global, no parcializada y no enfocada meramente al aspecto técnico o al aspecto meramente económico, mercantilista, sino formar al ser humano ¿no?* en cuanto a sus valores, a sus principios para que pueda vivir bien, para que sea feliz (Secretario Académico de Derecho UCP)

Imagínate que nosotros sigamos al mercado, en qué se convertiría la sociedad, más bien lo que queremos es cambiar la sociedad, serán pocos, pero poco a poco serán muchos, la sociedad tendrá que cambiar, *nosotros no esperamos que sea el mercado que determine, sino que sea la persona quien determine en verdad la sociedad, no al revés (...)* Yo creo que todas las universidades tendríamos que estar frente a un nuevo perfil porque si no imagínate el congreso que tenemos, los presentes que tenemos. Si la universidad formará en verdad a personas yo creo que tendríamos otro tipo de autoridad (Jefa de la Unidad de Calidad UCP)

Nosotros queremos marcar la diferencia, queremos que vean que nuestro alumno egresado no está solamente por el lucro, que es importante porque van a tener casa y familia, tienen ciertos gastos. Pero que también ven el lado humano y ven el lado de que van a poder superar esos problemas (...) *les tratamos de hacer conciencia, verdad, a diferencia de otros docentes, u otras universidades que no hacen crear conciencia del alumno. Nosotros les estamos haciendo crear conciencia.* No les decimos “este es nuestro planteamiento y tienes que seguirlo”, sino que le damos razones. Y cuando tú les das razones a los jóvenes,

---

<sup>136</sup> Fuente: <https://www.xxx.edu.pe/nosotros> (revisado el 09.10.20)



ellos se concientizan y tomas ese objetivo también como suyo (Docente nro. 2 UCP)

El plus que tenemos es el percibir a nuestros estudiantes ese compromiso por el otro, es eso, el que finalmente tenemos ese compromiso de que el que va a formar, lo va a pensar, que le haga sentir, de tal manera que pueda contribuir a los chicos (Personal Calidad UCP)

Esta perspectiva educativa decanta también en una misión ética para la formación de personas, buscando que estas puedan ofrecer su trabajo como un servicio inspirado en la justicia y en la conciencia de un deber. Mirada que combina un proyecto solidario y evangelizador a la vez y que permea no sólo el universo discursivo institucional sino también la propia organización de la universidad. Esto se reproduce desde el diseño del sistema de gobierno eclesial hacia el interior de los órganos de la universidad (sus autoridades están vinculadas a importantes grupos católicos que participan por ejemplo, en las marchas “Pro Vida”)<sup>137</sup> y que como se verá, marca también la definición de sus mallas curriculares, la conformación de sus cuadros académicos y el diseño de actividades académicas y no académicas. Esto se expresa desde actos institucionales -la presentación de los alumnos de primer ciclo se celebra con una misa- hasta programas de tutoría que incluyen la asesoría pastoral.

(El proyecto de universidad tiene como ejes) los tema investigación y es el tema de *la proyección en la comunidad, social, el compromiso social*. Una de las razones por las cuales la universidad digamos su razón de ser es la proyección social, la universidad está pensando en eso, cualquiera sea los digamos los cambios que de hecho hay que estar a la espera de esto, tenemos bien claro lo que somos como universidad (Personal Calidad UCP)

Tenemos el equipo de tutoría que va a estar formado por los docentes pero aparte también está el equipo de pastoral que está formado por los sacerdotes que laboran en la diócesis que también son los que participan, por ejemplo, *la tutoría es una especie de detectar alguna*

---

<sup>137</sup> De hecho la universidad tiene una posición muy explícita en relación a hechos como la interrupción del embarazo, señalando en su presentación institucional que se busca “formar profesionales en salud que antepongan el derecho y la defensa de la vida como un valor intrínseco, es uno de sus mayores deberes como universidad humanista cristiana”. Fuente: <https://www.xxx.edu.pe/nosotros> (revisado el 09.10.20)

*situación complicada entonces se deriva a (al área psicopedagógica) (...) llega el acompañamiento tutorial, o de ser el caso a la parte pastoral (Docente nro.3 UCP)*

Como señala la Jefa de la Unidad de Calidad “(La universidad tiene un) código yo lo voy a llamar una mística, una misión ¿no? una como te puedo decir, compromiso, o una cultura organizacional porque la universidad más que una universidad es un proyecto social ¿no?”. Cuestión que en ocasiones trae como correlato una débil separación de funciones de cada unidad o área académica, siendo que estas se encargan de varias tareas a la vez. Así por ejemplo, la Unidad de Calidad asume también otro tipo de tareas como por ejemplo, crear programas de bienestar docente y del profesorado que antes estaban dispersos en cada unidad, (Personal Calidad). Asimismo, el Coordinador de la Facultad de Derecho nos mencionó que la facultad está la elaboración de reglamentos internos (el reglamento general, el reglamento de estudio de pregrados, etc.). Como señala el coordinador “somos los abogados de la universidad”.

Es importante mencionar que esta visión del proyecto educativo, que se traduce en una misión –entendida como el enunciado de un propósito posible y de alguna manera de consecución de objetivos tangibles- se traduce también en acciones institucionales como la búsqueda y reforzamientos de alianzas estratégicas. Así, la universidad cuenta con “convenios con universidades italianas para que los docentes cursen postgrados y un programa para que estudiantes lleven italiano por un año y puedan postular luego a una pasantía de tres meses en universidades católicas italianas, con becas de la diócesis (...) también apostar por financiamiento de proyectos vía cooperación internacional con ayuntamientos italianos” comenta el Vicerrector Académico. Y también a nivel de las facultades en donde por ejemplo la Facultad de Educación en la carrera de Educación Primaria está haciendo un convenio con hospitales para realizar actividades de proyección social que valgan como prácticas pre profesionales, cuestión que es movida por los propios docentes; nos comenta el Personal Calidad. Esto se traduce también en el palanqueo con proyectos concretos de cooperación con enfoque territorial. Así por ejemplo se

menciona que en la ciudad de Atalaya, donde cuentan con una sede institucional, se habría obtenido un reconocimiento internacional gracias a su trabajo con las comunidades de la zona desde el 2008 en convenio con el banco mundial, comentó uno de las de Personal Calidad.

En términos de consolidación del proyecto, se estaría haciendo una inversión importante en el desarrollo de infraestructura, así como de mejora de los recursos de aprendizaje, como la biblioteca, siendo retos parte de los retos institucionales se menciona la necesidad de “posicionamos en el mercado a través de la publicidad (...) invertir en investigación y hacer que los docentes también incrementen sus competencias” (Personal Calidad). Asimismo, menciona el vicerrector, buscar un posicionamiento mejor de la universidad “ahora la apuesta es cómo manteniendo claro los ideales aumentar el prestigio académico”.

### 2.3.El modelo educativo: la formación moral y el plan de estudios.

La facultad de derecho es una unidad académica joven en la universidad, habiendo tenido 18 meses de formada al momento de elaborado el trabajo de campo. Así, no cuenta aún con egresados y si bien el programa tiene una malla curricular, este se encuentra en revisión. En ese sentido, aún no se ha implementado el modelo por competencias como propuesta, estando presente solo en el syllabus de algunos cursos de primeros ciclos.

Además, se encuentran desarrollando un plan de investigación y desarrollando soporte tecnológico para la gestión de los cursos, habiendo recibido capacitación de universidades extranjeras para este fin. En la Facultad operan 3 actores principalmente, el Decano, el Coordinador y el Secretario Académico; y cuentan con 12 docentes adicionales pero sólo a tiempo parcial. El Secretario Académico comenta que la mitad de ellos vienen de la PUCP y “son destacados abogados que tienen sus propios estudios, sus investigaciones, experiencia de la docencia universitaria”.

Para las autoridades de la Facultad de Derecho, esta especialidad nueva se abrió en la universidad dado que hubo un diagnóstico sobre la necesidad de aportar a la comunidad jurídica nuevos perfiles de abogados con una alta formación moral y que puedan también aportar al territorio de influencia de la universidad con servicios jurídicos no tradicionales como es el caso de la conciliación, negociación y arbitraje; campos que corresponden también al perfil de Decano que tiene la Facultad.

(La propuesta de crear una Escuela de Derecho) parte de un problema realmente en el ámbito de la justicia, sea en el poder judicial, en el ministerio público ¿no? En el ejercicio profesional del abogado (...) Vamos a responder a ese problema formando ¿no cierto? un tipo de profesionales, todavía nosotros estamos en camino , de acá unos años veremos estos frutos de ese proyecto que como mencionamos nuevamente *no solamente preparados técnicamente, profesionalmente, sino preparados como seres humanos que en algún momento van a asumir cargos en el poder judicial o en el Ministerio Público (...)* nosotros queremos desde la carrera de derecho, desde la especialidad de derecho formar jóvenes honestos que lleguen a ser *profesionales, abogados, jueces y fiscales honestos, morales, éticos, que defiendan sobre todo la dignidad del ser humano, que busquen los valores entre ellos la justicia, que no solamente apliquen o conozcan el derecho positivo, técnico.* Tienen que conocerlo y para eso nosotros contamos con profesionales muy serios ¿no? que se han ofrecido ¿no? a trabajar con nosotros, entonces no solo entra la formación técnica, sobre todo nosotros nuestro perfil es sacar este tipo de *profesionales que cambien ¿no cierto? la sociedad (...)* nuestra perspectiva desde el principio que nuestros alumnos no tengan esa visión meramente litigiosa de llevar las cosas, de solucionar a través de una demanda judicial sino tener la capacidad de llegar a una solución mediante acuerdo de voluntades, mediante negociación, conciliación y arbitraje, *esa es la perspectiva desde la persona que está al frente de nuestra facultad del doctor (...)* que es *notario, un connotado notario, presidente en algún momento decano de los notarios del Perú que tiene esta visión que se puede llegar a arreglar el asunto armónicamente sin necesidad de ir al juicio.* Eso no significa que nos cerremos solamente a este ámbito, nuestros alumnos tendrán la posibilidad también de emigrar (Secretario Académico de Derecho UCP)

Hasta donde yo conozco es evidente que *hay una gran demanda en esta zona* especialmente, la universidad no trabaja en esta zona exclusivamente, pero esa zona corresponde geográficamente. Nosotros sabemos cuáles son los problemas de movilidad en lima ¿no cierto? de manera que *yo entiendo que hay demanda, que se requiere efectivamente gente de derecho que tenga una formación moral y profesional muy bien cimentada,* la realidad social de todos los días nos da ese argumento y al fin creo que cae por su propio peso como dice



que sea necesario una facultad de derecho desde antes (...) la parte de moral eso lo vemos en todos los ambientes en el caso de la gente de derecho lo vemos en los jueces en el Ministerio Público, la Policía también que es una fuerza auxiliar, el Congreso, en fin. Todas las entidades que tengan que ver con el Derecho de alguna manera que es donde más frecuentamos nosotros, no tenemos por qué decirlo, sale en primera plana todos los días, es un ambiente decadente de manera que por ahí va nuestra respuesta (...) nuestro lema es tiempo de integridad, integridad quiere decir una persona solvente moral y profesionalmente (...) en cuanto a las especialidades (jurídicas) (...) lo que estamos tratando de no ponerle mucho énfasis es a la parte judicial porque lamentablemente la recarga judicial es bastante complicada, *el ambiente judicial está un poquito decadente por decirlo suavemente. Estamos apostando más a la parte de los otros medios de solución de conflictos, la parte de arbitraje, la parte de la negociación, la parte este de la conciliación, de la mediación*, en fin hay tantas maneras de solucionar razonablemente los temas que ir a un juicio tal como lo tenemos acá casi irrazonable (Coordinador de Derecho UCP)

Así, la visión de abogado que están planteando se regiría por el compromiso ético y de principios fuertes y que guíe su trabajo a la solución de conflictos por los canales menos judicializados posibles. Siendo que esta visión se entiende como más eficiente pero también más “humana” por permitir la generación de espacios de diálogo y cooperación entre las partes. Teniendo una visión de sospecha frente al sistema judicial público por considerarlo corrupto y sin valores.

Normalmente otras universidades su objetivo es el mercantilismo, por ejemplo si van a salir abogados, que sean abogados defensores, que sean abogados que estén en los juicios (...) nosotros queremos orientarlo a otra visión. Una visión más humana, que no sea para la ganancia, que es bueno en parte. Pero que no solamente sea todo el lucro, entonces por ejemplo abogados que hagan conciliaciones. En las conciliaciones se arregla mucho mejor que ir a juicio, pero ¿qué pasa otras universidades?. Promueven otro tipo de abogados, que van a juicio y todo porque van a ganar más por cada sesión verdad? Por cada citación. En cambio, si ellos concilian o sean buscamos más abogados conciliadores, que no busquen sino la solución de la situación y eso nosotros lo tenemos en mente, queremos cambiar ese paradigma. Que a diferencia de otras universidades ven solo al estudiante como un ingreso, nosotros queremos ver su desarrollo integral de ese estudiante (...)Un rol de cambio, un rol de marcar la diferencia, cambiar de paradigma, de no seguir al montón y hacer la diferencia. No llevarse a la corrupción porque es el camino más fácil de la corrupción, de la coima, de los amigos no? De las influencias. Marcar la diferencia, que vean que



el alumno de derecho es un alumno honesto, es un alumno íntegro y que busca el desarrollo, el valor de cada persona que va a ser su cliente no? (Docente nro. 2 UCP)

El desarrollo de estas competencias profesionales se da en el marco de una formación humanista y cristiana; doctrina que es transversal al propio diseño curricular y que se expresa en la incorporación de cursos independientes, por un lado; y de contenidos en cursos de especialidad por otro. Así, por ejemplo, existe un área de tutoría que apoya al seguimiento académico pero también espiritual y social de los estudiantes.

Se llaman teología porque para darle un nombre, pero son cursos de introducción al cristianismo fundamentalmente, podríamos decir que son cursos básicos de cristianismo, llevados a nivel universitario evidentemente, exigente desde un punto académico, no haces catequesis. (...) Tenemos tres cursos en los primeros ciclos, el primero se llama es un curso de antropología teológica sobre el sentido religioso del hombre, es decir, las preguntas fundamentales del hombre; el segundo curso es exactamente sobre la figura de Jesús, es decir, un curso para comprender la figura histórica de Jesús; y el tercero es sobre la iglesia para comprender qué es la iglesia católica. (...) Y después *cada facultad intenta mantener vivo esta consciencia también en otros cursos, hay cursos de doctrina social de la iglesia, hay cursos de ética, según la característica propia...deontología, hay cursos a veces de historia de las iglesias en la facultad de educación.* Todo el tema es así, académico (...) ese es el desafío, ese es el problema grande y te digo desafío no es poner el curso que tengan el nombre o contenido específico, *el verdadero desafío es cómo enfrentar todos los cursos desde una perspectiva antropológica cristiana.* Ese es el verdadero desafío no separar la fe de la vida, no separar los ideales de la vida diaria porque se supone que la propia identidad determina el modo de enfrentar cualquier circunstancia de la vida, como determina el modo de educar los hijos, determina el modo de tratar los empleados o determina el modo de intervenir en la política, en la economía, en el derecho, en agronomía, etc. Y esto es la responsabilidad de cada uno de los docentes que en el momento que trabaja con nosotros, con la universidad de alguna forma estaría mal no asumir esta sensibilidad o esta... pero hay algún tipo de libertad ¿no? No es que se puede imponer esto o no se trata de contenidos que uno tenga que dictar, esto es y esto es, evidentemente la cosa más interesante humanamente (...) *Después adecuar las acciones diarias a este ideal y hacer el trabajo, es el trabajo de todos que la universidad debe hacer que todos los estamentos de la universidad (...)* Hay algunos aspectos que llegan hasta el punto del curriculum, es decir, en el curriculum de los estudios de la universidad uno se preocupa que haya cursos, *asignaturas que permitan profundizar ciertos ideales.* (Vicerector Académico UCP)

Arrancamos muy bien con antropología religiosa (en el primer ciclo) (...) que tiene que ver con religión, pero también con el hombre, con la realidad del hombre, eso nos hace pensar mucho a los primeros cachimbos, digamos, después el segundo ciclo ya tenemos teología 1, el tercero teología 2, entonces es una formación que nosotros pensamos que deben tener, *cada uno es libre de pensar, de sentir, de creer lo que quiera, pero por lo menos nosotros tenemos la obligación moral de decirle (de darles) formación religiosa y moral (...)* (Se espera así que nuestros alumnos salgan bien formados moralmente. Sean gente honesta, gente que sepa cuidar de los valores cristianos. Que pueda ser en el futuro honrados profesionales que se destaquen sobre todo ahora que tenemos un ambiente tan negativo en la sociedad (Coordinador de Derecho UCP)

En cuanto a su concepto de calidad, en el 2013 se creó la Unidad Central de Calidad Académica y Acreditación (UCCAA) que tiene como objetivo lograr la acreditación de aquellas obligatorias por ley, comenzando por la carrera de Educación. Para julio del 2015, se habría comenzado el proceso de acreditación en cuatro carreras de educación (inicial, primaria y dos en secundaria). Actualmente, la Unidad cuenta con una jefatura, con una docente (que figura como Personal de Calidad en las entrevistas), una secretaria y dos estudiantes en prácticas de la propia universidad que apoyan con labores administrativas. Cabe mencionar que antes de formación de la UCCAA no existía un órgano que rija la calidad académica dentro de la universidad. Es por la necesidad y por la presión de los entes que rigen la educación superior en el país que se crea la oficina y es por esa misma razón que en un principio solo está trabajando con las carreras de educación y de salud.

Nosotros iniciamos principalmente con talleres para hacer el plan estratégico. Hicimos talleres, hicimos *focusgroup*, hicimos un proceso de divulgación del plan estratégico, los planes operativos, los documentos de gestión que se están generando. (...) ya a esta organización, cada vez que sube una carrera para hacer una evaluación externa, sube con un equipo. Entonces al equipo que yo tengo, se suma otro equipo, un equipo de cada carrera. Sube el coordinador con uno o dos docentes que apoyan. (Jefa de la Unidad Central de Calidad Académica y Acreditación UCP)

La Facultad de Derecho y Ciencia Política, no entra a calar dentro de las actividades de dicha oficina debido a que, para entrar a un proceso de

acreditación, como mínimo se debe contar con dos promociones de egresados. Este elemento permite que el syllabus aún no haya entrado al modelo de acreditación, que exige un modelo de competencias en los syllabus y mallas curriculares. Los procesos de preparación para llevar a cabo los procesos de acreditación han llevado a comenzar a implementar el modelo por competencias que viene implementándose aún de manera artesanal en el diseño de los planes de estudios.

A través de nuestros documentos de gestión administrativa, pedagógica, a través de esos documentos nosotros tratamos digamos de que lo que se produce se concrete en nuestros syllabus ¿no? Esto que esta dicho bonito, cómo lo hacemos como practica en nuestros propios estudiantes ¿no? entonces es así como una cadenita, esto es lo que está en la teoría y ahora como lo hacemos en nuestra práctica , a través de los cursos de practica pre profesional, de las didácticas, esto que está escrito así vamos introduciendo (...) y otro que en su silbas en sus estrategias de cooperación, de aprendizaje, de colaboración etcétera, vaya a vivirse eso, esa bandera digamos de sentir por el otro, creo que eso se evidencia en nuestras chicas por las que muchas veces del mercado de esta zona vienen a solicitarnos a las chicas que están haciendo sus prácticas, vienen a decir por favor para que empiecen a hacer sus prácticas, es eso más o menos con lo que nosotros esto que pregonamos vayamos a la práctica. (Personal calidad UCP).

Muchos de los otros requerimientos están siendo implementados, pero de manera formal, no habiendo una implementación orgánica en el diseño curricular de los programas académicos.

(Los planes de estudio) se han modificado (...) a raíz de (...) el modelo de calidad que ofrece el CONEAU o el SINEACE (que) pide que los docentes dominen la tecnología, entonces en los syllabus se ha incorporado, *siempre lo hemos incorporado pero nunca lo hemos tenido tan presente*, pero siempre lo hemos incorporado, lo otro que pide es que el dominio de otros idiomas, eso por ejemplo no lo teníamos tan presente, visitamos, leemos documentos, *papers* en inglés, pero no lo poníamos en (...) o sea lo sentíamos como que algo que yo tengo que hacer como docente, pero no como que lo tengo que poner en el syllabus, pero ahora s hemos visto la necesidad de ponerlo en el syllabus (Jefa de la Unidad de Calidad UCP)

Al mismo tiempo el Vicerector Académico señala que hay “cierta libertad acá, se da mucha libertad a las facultades con respecto a la actualización de

contenido y a las formas del syllabus, esto son aprobados por los Consejos de Facultad conformados oficialmente por el decano, un profesor elegido por los profesores, el secretario académico, los coordinadores de carrera por cada carrera tienen un coordinador, un alumno y un egresado por cada facultad”. Es decir, que no todas las unidades académicas cuentan con un proceso estandarizado de gestión académica.

Algunas docentes ven con buenos ojos la posibilidad de desarrollar syllabus por competencias de manera estándar, “es que la competencia es más completa, (...) porque no solamente observas los temas académicos, sino también los procedimientos y las actitudes que también quieres lograr en tus estudiantes a diferencia de que por ejemplo, solo sepan la teoría, de diferenciar una idea principal de ideas secundarias, sino también hay una actitud que ellos tienen que tener frente a eso (...) es mucho más integrado (...) voy a tener una capacitación con la facultad de salud, ya me han dado el material y acá vamos a hablar con el syllabus por competencias, de la misión, de la visión, todo lo que esperan para mejorar la calidad dentro de la acreditación. O sea, sí se están preocupando en la acreditación a través de las facultades de hacer reunión con los docentes” mencionan (Docente nro.2 UCP). Por otro lado, la UCCAA cada vez asume más responsabilidades, haciendo un trabajo de planificación, monitoreo y seguimiento de procesos de cada unidad académica. Así por ejemplo, tiene una línea de trabajo con docentes en particular los que tienen una dedicación a tiempo completo con los que “se hacen jornadas donde leemos el documento e internalizamos y discutimos, entonces al hacer eso ya sabemos el camino esa es la idea para que cuando vayamos a hacer en los syllabus en la curricular en si vamos a cuestionar lo que queremos” (Personal calidad UCP).

Nosotros tenemos en la facultad jornadas de formación docente, esas jornadas de formación docente, básicamente se transmite la misión de la universidad, tú lo has visto ahí que has estado leyendo, entonces básicamente eso es lo que se trata ¿no? bajo diversos temas, bajo diversos puntos tratamos de encaminar toda la jornada, toda la formación docente hacia el logro de esa misión, que la misión tome cuerpo en nosotros porque a veces puede ser declarativa solamente



pero que tome cuerpo es diferente, que circule por las venas es diferente (Jefa de Unidad de Calidad UCP).

Asimismo, vienen implementando sistemas de tutoría, de evaluación, de proyección social y extensión universitaria que permita establecer algunas metas más allá de contar con un plan anual que tenía cada uno de estos (Personal Calidad UCP). Se espera también diseñar un área que pueda brindar servicios y consultorías hacia afuera en el mediano plazo.

En términos del paradigma de calidad, está concebida como acciones que mejoren la vida de los egresados y permitirles no sólo trabajar, sino ganarse por propio mérito por ejemplo, un puesto de trabajo.

Yo creo que la calidad se debe evidenciar en los resultados de satisfacción que en este caso nuestros estudiantes tienen y en el tema de que nuestros estudiantes egresados hayan logrado insertarse en el mercado, el tema de la calidad particularmente mi mirada es la satisfacción con el que nuestros estudiantes se forman desde que intensas hasta que egresan, no solamente eso sino que al egresar tengan las herramientas de tal manera puedan competir en este mercado como en este caso la educación, como sabe a nivel general de educación es terrible, el hecho de que nuestros chicos ahora *sabemos que es por concurso para que se vayan a ingresar a la básica*<sup>138</sup>, *ocupen, tengan las capacidades que pueden desempeñarse según las evaluaciones y puedan insertar en eso, no solo con el tema de ya saque mi cartón sino la idea es que ser docentes es para toda la vida, estar en constante formación continua, eso yo lo veo la calidad* (Personal calidad UCP).

Y además, el poder seguir formando personas en sólidos valores, no siendo el desarrollo de un technos (como el modelo de competencias) algo realmente sustantivo a su mirada sobre calidad educativa.

Nosotros somos una universidad muy especial, *no somos tanto de pegarnos a las teorías que dicen por aquí, por allá porque muchas veces son modas y más nos pegamos o seguimos a la misión de la universidad*, esta es nuestra mira, entonces si yo digo que la misión de la universidad es formar personas para que forme personas, eso es lo que tengo conseguir, ese es mi control de calidad, cómo yo mido mi calidad profesional (Jefa de la Unidad de Calidad UCP).

---

<sup>138</sup> Hace referencia a los concursos de la carrea pública magisterial.



Así, si bien hay un proceso de formalización de la gestión académica con aras a conseguir en el mediano plazo una acreditación, para las autoridades de la facultad lo realmente sustantivo sigue siendo la orientación del proceso formativo, considerando que las otras implicancias son formalidades importantes, pero no centrales.

Porque muchas veces se puede maquillar la parte de la formalidad y de sustantivo no tiene nada, poco (...) nuestro modelo curricular es con diseños de competencias, nuestros syllabus también están elaborados ahí, tenemos estos tres aspectos la parte cognitiva, la parte procedimental, la parte actitudinal, nuestros profesores (...) Lo hacemos con la facultad, nosotros como responsables de la facultad si recibimos capacitación, orientación de la oficina de calidad ¿no? nos dan la pauta, el cómo debe ser. Entonces ya nosotros encausamos a nuestros docentes al modelo de syllabus debe ellos presentar (Secretario Académico de Derecho UCP)

La oficina de acreditación (...) está dedicada a conseguir la acreditación de las distintas carreras, se ha comenzado este proceso, inicialmente se han (centrado) (...) en toda la carrera de educación, de ciencias económicas, de salud. Finalmente vamos a llegar a nosotros que recién comenzamos y nos están dando tiempo para que formalicemos, entonces eso es carrera por carrera, la primera de sometido digamos la evaluación esta es la carrera de educación inicial ¿no? ha salido bastante bien, ha tenido algunas observaciones porque todas tienen observaciones nos han informado de que es lo que persiguen esas acreditaciones a todas las facultades y estamos justamente en el proceso de armar bien la cosa, hemos detectado un poco que más la acreditación se diga en la cuestión formal, *debería ser mejor fijarse también en la cuestión de la calidad educativa porque mucha de la organización de la oficina, que se sepa bien la misión y la visión*, (Coordinador de Derecho UCP)

En este escenario, se entiende que conceptos como calidad educativa se refiere menos a indicadores objetivos y más a cumplir una tarea vinculada a las personas, en especial, a brindarles oportunidades educativas relevantes.

La calidad es relativa al punto de partida, es decir, si yo debo trabajar (...) la madera de tornillo puedo llegar a cierto producto, no es igual que la caoba, no es igual que el cedro (...) Entonces, yo creo que *la función de la universidad es una función de producción, de hacer crecer la persona, intelectualmente y también humanamente, se debe trabajar con lo que se tiene*. Yo he enseñado en secundaria en Italia en un pueblo de provincia entonces y he aprendido que no hay alumno malo, puede haber un alumno que no tenga la capacidad necesaria para estudiar en

una universidad (...) un alumno que llega y encuentra un ambiente adecuado y una ayuda adecuada yo creo que puede salir un buen profesional. Tenemos alumnos nuestros que han llegado en condiciones muy difíciles de secundaria y que se ubican bien, trabajan muy bien, son estimados en sus trabajos (...) Entonces (...) *yo pienso que la calidad es añadir a la base un elemento ulterior, mejorar lo que...mejorar que sea siempre, que sea posible que la persona en el tiempo que pasa en la universidad salga con un mejor formación académica y personal, este es el ideal. El punto de partida es el punto de partida que tenemos. Yo discuto siempre con los profesores que dicen "ah, nuestros alumnos son así". No sirve de nada, esos son tus alumnos, nadie te pide que con esos alumnos que son así en un año tú saques premios nóbeles de la literatura o genios de la matemática. Pero si teniendo 5 años de tiempo, esos alumnos pueden salir algunos excelentes profesionales, otros buenos profesionales, otros profesionales que tengan las competencias mínimas para hacer bien su trabajo (...) Es decir, hay que ser exigente, dar todo lo que puedas darle y más de lo que puedas dar y después la persona será responsable de lo que hace (Vicerector Académico UCP)*

Esta visión se traduce también en una dimensión institucional. La universidad da un lugar muy importante a las actividades de responsabilidad social universitaria (RSU) siendo parte de la tradición eclesial del enfoque territorial, contando con centros auxiliares que les generan presencia en la zona. Así, cuentan con un centro de asesoría empresarial, uno de servicios educativos, uno de idiomas y de formación pre-universitaria; siendo también importantes canteras para captación de alumnos. Una fuente especialmente importante es contar con un colegio fundado el mismo año, en el que se desarrolla actividades de publicidad institucional, así como de orientación vocacional a través de acciones de promoción artística, de promoción social donde se ofrecen becas y descuentos para alumnos con buen rendimiento académico

#### 2.4.La cuestión docente

Al momento de fundar la universidad, los primeros docentes provinieron de redes de conocidos vinculados a los clérigos de la Vicaría con estudios superiores en teología y también entre redes de docentes del mismo movimiento católico

Mis primeros profesores fueron la gente con la cual habíamos trabajado nosotros (...) personas conocidas por parte del obispo o algunos sacerdotes de la zona de acá que tenían estudio universitario de alto nivel. Por ejemplo, hay algunos que son doctores consagrados que obtuvo en teología en España, en Jerusalén, etc. Entonces estas personas, *personas vinculadas de alguna forma a cada iglesia* (...) los primeros profesores de matemáticas eran profesores que habían trabajado conmigo en la Facultad de Medicina de la San Martín, eran los responsables del área de matemáticas, buenos profesores y también personas identificadas con el ideal de la universidad, algunos también por selección público porque hicimos un concurso (...) La cosa más difícil es contar con personas que *compartan al fondo la razón de ser de una institución* porque si no se hace no hay motivo para ser, en este momento no habría motivo para ser una universidad católica acá, una universidad acá en (xxx) no es necesario, acá hay 8 o 10 universidades (Vicerector Académico UCP)

Aunque también se pueden dar casos de contratación de docentes que no son católicos, como señala un docente “para enseñar acá la única condición que he pedido es libertad de cátedra, (...) que significa libertad académica (...) yo soy ateo confeso, los que me han contratado saben que soy ateo” (Docente nro. 1 UCP). Por otro lado, las autoridades valoran en especial de los docentes su compromiso con el proyecto institucional, y que puedan además hacer el esfuerzo de transversalizar el enfoque de doctrina social de la Iglesia en los cursos

Depende de los docentes que tengan que los sean motivar y es una tarea inmensa y *depende de ellos la libertad de los chicos* (...) es fácil encontrar también acá que un profesor enseñe contenidos que desde busque sí *analizar de forma crítica son poco coherentes con una visión cristiana ¿no?* Tú no puedes hacer un curso de, todo depende de....puede enseñar utilizando un sistema neoliberal, puede dar un curso de economía o un curso de administración olvidándose de alguna forma de la naturaleza propia de la institución, pero es un problema que con el tiempo se trabaja. Es un problema que tenemos nosotros como todas las universidades católicas del mundo (Vicerector Académico UCP)

Esta mirada desde el vicerectorado, además de sentir un compromiso con la labor pedagógica, se sienten efectivamente formadores de valores y asumen este rol como parte de sus tareas

Yo creo que una de las fortalezas que tenemos es que el cuerpo docente que se va ajustando tiene una buena formación y han sido seleccionados con bastante rigurosidad de actividades y creo que se van

imbuyendo de esa mística que tenemos acá en la universidad. Una mística de familia, de estar identificado con los valores, las axiologías propias de la iglesia católica, la cual pertenece a la universidad. Y tener horizontes firmes ¿no? Y buscar de alguna manera algunos docentes que han estado por acá parece que el mismo sistema los va autoexcluyendo ¿no? A ver si solamente venimos por las horas y más nada, es más estamos creando un equipo de tutoría académica, ¿verdad? Que es un acompañamiento a alumno. No queremos limitarnos solamente al aspecto del aprendizaje teórico sino qué hay más allá porque nos damos cuenta que si un alumno no responde, hay alguna asociación detrás que no podemos visibilizarlo a simple vista, problemas personales o en casa que necesariamente eso va a repercutir para bien o para mal en el aprendizaje. (Docente nro. 3 UCP)

La universidad a diferencia de otras tiene un plus que es católica, tiene el lado muy humano entonces qué mejor que poder *aportar a la universidad que me ha dado tantas cosas*, me ha abierto las puertas de la experiencia en Italia, la calidad de los docentes y qué mejor que poder enseñar en la universidad en mi casa de estudios (...) Lo que pasa es que (a) los alumnos (...) no lo vemos como otras de repente universidades que los ven como ingresos. Los vemos desde el lado humano y vemos el resto que tiene el lugar, que es un riesgo muy intenso que significa: tú cómo vas a dar ese recorrido que tiene el alumno, tú cómo lo vas a acompañar. Entonces le tienes que dar valores, confianza, lo tienes que escuchar, todas esas que son los valores, *el compartir la calidad, la misericordia que también tenemos que tener ante los alumnos* (Docente nro. 2 UCP).

Así por ejemplo, cuando a los docentes entrevistados se les pregunta sobre su concepción de calidad educativa se vuelve a la valoración de su desarrollo personal antes que profesional; y en la capacidad de estos de comprometerse con su entorno.

Calidad educativa se expresa para mí, principalmente, en cómo el alumno toma el aprendizaje y lo hace suyo. Entonces si el docente da una educación de calidad... *el producto es el alumno, el aprendizaje que tenga, no solamente el aprendizaje de conceptos, sino actitudinal, en las emociones en el manejo en la realidad social*. Para mí calidad educativa se centra en el producto, en este caso el producto son nuestro estudiantes (sic). En sus conocimientos, en sus habilidades, en sus valores. Eso sería el producto de la calidad educativa para mí. (Docente nro. 2 UCP)

Esta visión de la educación que es institucional se traslada también a la relación entre autoridades y docentes.



Con la facultad de educación que están invitados todos los docentes hacemos escuela de comunidad, *los viernes nos reunimos y tenemos lecturas de reflexión* y ahí todos compartimos diferentes dificultades que nos pasan en el aula de clase y cómo entre nosotros nos podemos acompañar, como nos podemos ayudar. Es una muy bonita.... Todos estás invitados pero no todos van... pero *es muy bonito cómo se trabaja desde la misión católica, la humanidad, los valores en los alumnos* igual se lo dice de manera muy puntual. *La universidad es católica y tenemos ciertos valores que tenemos que poner en práctica* (Docente nro. 2 UCP)

Algunas entrevistas también comentan que habría cierta precariedad en los recursos de apoyo a la tarea docente, siendo que muchos siguen cursos de actualización -en el Perú e incluso en el extranjero- con su propio dinero (Jefa de Unidad de Calidad) y que usan internet para conseguir materiales para enseñar y aprender, y hacer que los alumnos lo usen; y que incluso si están en inglés, usan el *google translator* y así quedarse con la información (Docente nro. 1). También se percibe como retos el que la universidad tenga más alumnos (se maneja un promedio de 20 estudiantes por aula) y se piensa que esto sucede porque no se está haciendo una buena tarea de marketing de las unidades centrales y se está pensando en tomar iniciativas desde las facultades

Tenemos docentes internacionales, a mí me ha enseñado docentes de Brasil, de España, de Italia y la calidad de docentes es muy buena, tenemos maestristas, doctores, la calidad que se da, las oportunidades que tienen los convenios que tiene, es para que esta universidad en realidad tenga mayor cantidad de alumnos (...) Por ejemplo ahora han tenido una feria en el área de derecho en la municipalidad donde ha habido diferentes, han estado los magistrados, todo el poder judicial del cono norte, de lima Norte. Y no han tenido el stand a tiempo (...) pusieron una persona encargada que ni daba estaba perdida en el espacio y era de otra... entonces qué marketing estamos y eso ahí ha pasado el alcalde de los Olivos, ha pasado el magistrado. Cosas que como que nos podían dar ubicación para hablarle de la universidad, para poder tomar una foto, para que quede emblemático para la universidad, pero no se daba estas cosas (...) entonces por parte de la facultad de derecho, estamos viendo nosotros mismos armar nuestro equipo de marketing no? Porque vemos que está sucediendo esto y ya se ha hablado a las autoridades que hay esta dificultad pero siguen en la misma (Docente nro. 2 UCP).



Mencionar que la universidad reconoce tener salarios bajos para los docentes y trata de compensar esto con otorgar más horas lectivas así como compensaciones adicionales. Como mencionaban los mismos directores de la carrera de Derecho, la universidad les retribuye a los docentes un sueldo menor que en otras universidades (S/. 25 por hora que aumenta según el grado del docente) y un 15% adicional si se tiene el grado de doctor. En la mencionada facultad existen actualmente 12 profesores que solo dictan cursos de derecho y ninguno de ellos tiene un contrato a tiempo completo.

(Buscamos) personas que tienen esa actitud de vocación de servicio y que son altamente emprendedores, muchos de ellos son profesionales muy destacados, sea por sus publicaciones, por sus labores de asesoría consultoría, nosotros realmente *valoramos más su actitud de servicio* y ellos entienden también, por eso cuando nosotros le planteamos su pretensión económica *no vienen por una cuestión lucrativa*, me someto a lo que la universidad, pero nosotros como les refirió el doctor vemos también si de despásala desde un lugar lejano, por lo menos hay que darle un par de horas mas no electivas, se reconoce eso, pero eso no viene de nosotros, viene en gestión también con las autoridades de las universidad, que en ese sentido nos han apoyado y nos apoyan (Secretario Académico UCP)

También hay dificultades porque a veces viene un buen profesor, un buen abogado, un buen abogado profesor, nos dice sí, pero está muy lejos de mi ambiente, pagan muy poco, el filtro es automático, gente que no tiene vocación acá no se queda (...) no aceptan porque quieren más plata, no aceptan porque está muy lejos, *no aceptan en el fondo porque no tienen vocación social porque acá lo que se necesita es gente entregada a los alumnos no solo en sus cursos sino que les dé un trato humano, una colaboración plena ¿no?* si ven a un alumno que se sacó mala nota cuando antes tenía buena nota, se interesa por el problema del alumno, estamos (...) armando también las tutorías (...) hay gente que todavía tiene pocos ingresos económicos o tiene problemas familiares ¿no? o tiene problemas de salud, tantos problemas, *a veces se caen un poco, hay que darles una mano, un apoyo para que sigan adelante y no se rindan*, (Coordinador de derecho UCP)

Nosotros nos quedamos aquí no por el sueldo, sino *porque queremos al proyecto, queremos que el proyecto se lleve a cabo* porque en mi caso por ejemplo yo soy consciente que si esta universidad no se hubiera abierto mucho de nuestros jóvenes peruanos no hubieran tenido la oportunidad de formarse como profesionales (...) veces muchas personas pueden tomar la libertad (...) de seguir en este proyecto o no (...) porque te pueden ofrecer más por lo que haces en otro lugar , pero no vas a sentir el compromiso que sientes aquí, debe haber jóvenes que vengan de la selva, que vienen de la sierra, aquí tu sientes que en verdad estas ayudándole al joven, *aquí tu sientes que tu trabajo, tu*

esfuerzo vale la pena porque estas ayudando al joven a que se forme profesionalmente (Jefa de Unidad de Calidad UCP)

No obstante, cabe ver que según los parámetros de la visión institucional que muestra la universidad, de servicio social, el docente es un actor clave dentro de dicho modelo por la importancia en la relación de cercanía que se quiere entablar con el alumno. Como nos mencionaba la jefa de la oficina de acreditación “en esta universidad hay una cercanía del docente con el estudiante, que de repente en otra universidad católica no hay. Nosotros sabemos exactamente qué le pasa al chico, por qué no viene...”.

## 2.5. La percepción sobre los estudiantes

Una de las primeras narrativas que sale en los entrevistados respecto a las familias de sus estudiantes y de ellos mismos es que son “emprendedores” en búsqueda de oportunidades de superación donde “el papá emergente quiere que su hijo se relacione con la clase social más elevada que la suya”. (Vicerector Académico)

Se trata de un alumno muy interesado en estudiar, en superarse como personas, muy dedicados al estudio en buena parte, también hay de los otros que no se terminan de convencer de que están en una universidad y que tienen que cambiar de hábitos (...) la mayoría son gente joven *muy emprendedores que quieren salir adelante, se organizan entre ellos*, el semestre pasado ellos mismos como por supuesto con dos o tres profesores han armado un ciclo de conferencias de abril hasta julio , se han organizado, los de tercer ciclo que eran los mayorcitos (Coordinador Académico UCP)

*Son gente emprendedora, gente muy buena (...) Que tienen deseo de formarse, de escuchar ¿no cierto? Aceptan las correcciones, al final te agradecen ¿no? terminan viendo de que deben mejorar, ciertamente como dice el doctor es un poco como que hay que generarles el hábito por el estudio universitario, eso cuesta un poco* (Secretario académico UCP)

La universidad, los costos son bajos entonces vienen alumnos que pueden pagar y hasta vienen alumnos que no pueden pagar ese costo. Lo evidenciamos mucho entonces desde medio a bajo, su NSE no es muy alto. Pero hay un grupo pequeño que sí que son padres

empresarios. Verdad? Los mercados Unicachi o los mercados grandes o tienen empresas. O sea *el nivel profesional de los papas no es digamos de un nivel superior universitario, pero sí de un nivel superior técnico o terminaron la secundaria pero son peruanos pujantes, emergentes y tratan de darle a sus hijos lo mejor* (Docente nro. 2 UCP)

Creo que hay un buen sector que busca salir adelante, progresar, ser profesionales y de repente *ir más allá de lo que su familia, sus padres han podido lograr* (Docente nro. 3 UCP)

Este espíritu de superación estaría también reflejado en sus opciones profesionales en tanto habría alumnos que eligen carreras de más prestigio por “contentar” a sus familias. Menciona un docente, “hay alumnos que sí quieren derecho y otros que están por su familia (...) son responsables, empeñosos y respetan a sus profesores” (Docente nro. 2 UCP)

Por otro lado, se menciona también que los alumnos vendrían con muchas deficiencias educativas que se achacan principalmente al origen escolar del estudiantado (el Vicerrector estima que cerca del 80% provienen de colegios públicos de la zona). Un docente comentó “hay una deficiencia enorme en la lectura. Entonces que sacarla, por decirlo así de forma negativa la secundaria y revertir esto. Por lo menos en derecho uno tiene que leer y si no leen entonces estamos en pierda” (Docente nro. 3 UCP)

Nuestros jóvenes son de muy bajos recursos económicos, con ellos trabajamos y vienen de escuelas públicas, tu sabes cómo es la formación en una escuela pública, entonces *luchamos mucho porque él pueda llegar a un nivel académico que logre remontar y terminar la carrera, esa es nuestra preocupación, un seguimiento (...)* Nos cuesta mucho (ajustarlo al nivel universitario) (...) yo les hago leer un libro sobre ciencia y les hago hacer un resumen (...) una exposición, hacemos una mesa redonda y cada uno va escuchando lo que ha entendido, lo que ha encontrado en cada libro de ciencias (Jefa de la Unidad de Calidad UCP)

Los chicos llegan con muchas dificultades, dificultades en los temas que estamos apuntando en el tema de investigación, llegan con muchas dificultades sus capacidades de investigación no las poseen, cuando ingresan llegan con esas disculpadas, no tienen esas capacidades de poder investigar de ir más allá de lo que el docente le pueda decir, aún eso, el tema de leer y escribir es un tema con muchas dificultades que ingresan esos chicos, el tema netamente en el campo de educación, no es un tema solamente de la universidad, es un tema generalizado (...) los primeros ciclos se conforman con lo poco, con lo mucho de lo que el

docente les puede dar, pero no van más allá de la profundidad del análisis que debe contener la información , si tu entre comillas si yo te digo que es a , tu afirmas que es a, no vas más allá de eso, quién te dijo, entonces y quién te dice, el análisis de bibliografía, es mucha dificultad para los chicos (Personal de calidad UCP)

Estamos ante un estudiante que desde ya de mis épocas de estudiante ingresaba sin mucha preparación a las universidades, si mucha cultura de leer. Yo tengo un profesor (...), que él me indicaba que en aquella época cuando él estudiaba en los 60s, por ejemplo, el alumno el que menos se leía tres libros por curso, ahora son panfletos, copias de un capítulo, dados por el profesor. Entonces, el alumno ya no va a la biblioteca si ya tiene que leer. (...) *Sí hay un perfil nuevo de alumno, un alumno que no lee, un alumno que básicamente trabaja la memoria de corto plazo y es muy digital, muy visual.* Yo diría que básicamente estamos frente a eso (Docente nro. 3 UCP)

También se considera que vienen de hogares con mucha vulnerabilidad social a nivel familiar y que la universidad trata de suplir “son chicos que vienen de familias disfuncionales, incompletas, entonces hay que apoyarlos, otros que tienen gracias a Dios la cosa bien formada y eso les ayuda a seguir adelante” (Docente nro. 3 UCP).

Que un joven o la mayor parte de los jóvenes que vienen acá, son jóvenes que vienen de familia, más de 50% de nuestros alumnos vienen de familias disfuncionales (...) Son familias donde no conviven el padre y la madre con sus hijos, solamente son jóvenes que son hijos de madres solteras o de situación de hogares donde el segundo matrimonio, viven con un padrastro, una madrastra o viven acá con parientes, con abuelos porque la familia está lejos (...) En el 2008 hicimos un trabajo con 2800 chicos que habían acudido a servicios sociales de la universidad y el impacto de cuántos de ellos vivían o no vivían con los dos padres era muy elevado (...) Superaba el 50% (Vicerector Académico UCP)

Una característica de estos estudiantes sería que además trabajan, llegando al estimado de tener un 50% de los alumnos trabajadores (Vicerector Académico UCP). Esto haría que gran parte de las clases desde el cuarto ciclo aproximadamente se programen en el turno noche (Coordinador Académico UCP).

Bueno la mayoría viene de acá de Lima norte, de SJL, he detectado también, son de condición media, baja, muchos chicos trabajan. Otro apoyo que da la universidad es que la universidad también les da



posibilidad de que trabajen aquí mismo para solventar sus estudios. La universidad también les da apoyos económicos, beneficios económicos, medias becas, cuartos de becas de tal manera que el tema del dinero no sea un obstáculo para poder trabajar hay que dar muchas asesorías en ese sentido (Docente nro. 3 UCP)

Los alumnos hay de todo, hay algunas cosas que motivan a continuar el trabajo, por ejemplo un alumno que se va graduar en contabilidad que ha sido lustra bota, esto no lo cuente porque puede dar problema, hay algunos alumnos que vienen de Maranguita, por convenios con ellos, son tres o cuatro, obviamente no se sabe porque los padres podrían, pero no son chicos que terminan su periodo en Maranguita (son tres o cuatro chicos que se le hace seguimiento), son chicos extraordinarios que están estudiando con mucha seriedad, y hay algunos que vienen de provincia, que vienen así, entonces hay varios chicos que trabajan en la cafetería de la Universidad como mozos para pagarse sus estudios, nosotros los contratamos, sabemos que necesitan para vivir acá. Hay algunos alumnos que trabajan en limpieza en la noche, le hago trabajar en la noche están sus compañeros, pero para pagarse sus estudios (Vicerector Académico UCP)

Frente a esto la universidad identifica como uno de sus retos el disminuir el abandono académico.

Nos preocupamos por ejemplo ahora de alumnos que están desertando. Nos estamos preocupando, “por qué están desertando?” si vieras ahora (las autoridades de la Facultad de Derecho) están haciendo trabajo de hormiguita averiguando qué notas han estado sacando los alumnos, cuánto es lo que deben, de qué manera poder ayudarlos. De tas cuenta, no es porque nos interese ese ingreso, porque estamos hablando de alumnos que están debiendo a la universidad y se les va a dar de repente la oportunidad de un descuento, de un fraccionamiento, sino para que retomen porque son buenos elementos, buenos materiales y no queremos que se pierda. (Docente nro. 2 UCP)

Muchos vienen por un ingreso fácil una universidad porque no tenemos mucha selección, muchos llegan y abandonan después de los primeros, en el primer ciclo porque no tienen ganas porque nosotros hay tutorías, hay sistemas de acompañamiento (...) Hay un acompañamiento por parte de los docentes, es decir, cada salón, normalmente cada grupo de chicos en cada facultad tiene una serie de tutores que quieren monitorear esta situación, sobre todo una temática en lengua al inicio, porque el problema es el inicio. Entonces, los alumnos que no tienen buen resultado en matemática o lengua les mandan un trabajo que se hace un trabajo en la tarde que se hace con ellos que es gratuito y los que acuden normalmente logran salir adelante; y después hay los alumnos que han venido porque los papás les han dicho que estudien aunque ellos no quieran estudiar. Entonces, *hay un porcentaje de alumnos que se pierde cada semestre los primeros ciclos y que no*



*regresan* o que van a universidad más fácil y también algunas carreras hemos tenido, recientemente, la dificultad de alumnos buenos que, de ingeniería civil por ejemplo, que han optado por otras universidades de más prestigio porque es una carrera nueva. Entonces ahí también hemos tenido este problema en esta facultad sobre el cual son 5 o 6, pero para nosotros son señales porque se van buenos alumnos (Vicerector Académico UCP)

Entran como 40 (luego pueden quedar 20) y en el transcurso va descendiendo esa cantidad. Habría que analizar por qué factores (...) pueden ser temas económicos o que no les haya gustado la carrera. Pero también hay otros que se ha detectado que tienen problemas familiares. Yo he podido probar eso, ciertamente (Docente nro. 3 UCP)

Para lo que se busca responder con la implementación de su sistema de becas dadas por la propia institución

Los que tienen hermanos tienen 25% de descuento cada uno, nosotros tenemos 700 hermanos, pero el promedio que pagan no supera los 300 soles (...) el promedio, entre financiados, ayudados, apoyados (...) La A paga 550-600 soles, una diferencia mínima. El más bajo es arriba del 400 y el más alto a 600, el más bajo, el más alto. Los que tienen promedio superior a 14 pueden pedir un cuarto de beca, los que tienen dos hermanos un cuarto de beca (los fondos vienen de) la diócesis, después se le hace un seguimiento y se le mantiene la beca solo si aprueba, pero hay buen número de alumnos que tienen ayuda (Vicerector Académico UCP)

Pero también con la implementación de una propuesta pedagógica que cada docente diseña en aula para facilitar la transferencia y el intercambio de contenidos y aprendizajes. Por ejemplo, en el curso de lógica jurídica el docente nos comentó que uno de los instrumentos que le era de gran ayuda para que sus alumnos entendieran el contenido del curso era usar un programa informático que le permitía el análisis de argumentos legales ya que “el avance en la lógica era muy difícil (...) (los estudiantes) me han dicho a mí no me gustaba la lógica, no le entendí nada de verdad y falsedad, ahora gracias a este programa lo entiendo, tengo más motivación, más proximidad, de alguna manera el curso se hace más tangible (...) (el programa) si te equivocas te dice dónde te has equivocado y tú tienes que ubicar en que parte” (Docente nro.1 UCP). Así, hay una necesidad de hacer amena la clase y flexibilizar la evaluación para que el proceso formativo sea viable.

El factor motivacional es muy débil, es un tema, uno tiene que arengar de alguna forma al alumno y hacerle sentir que lo que está aprendiendo lo está aprendiendo a la par o por encima de otro lugar (...) Superar la desmotivación es difícil, difícilísimo porque está el tema del desorden, la falta de (...) está la cantidad que son, son 40, este (...) *como trabajan a muy temprana edad, entonces este no tienen mucho tiempo como para dedicarse, quizás pueden ser también hábitos de no leer, yo no sé cómo es el examen de admisión acá, de repente vienen por una falencia por ese lado también (...) por eso yo trato de ser más pedagógico en el sentido de arengar, motivar, y sobre todo pues este (...) realizar la autoestima* en el sentido de haciendo comparaciones, nosotros estamos aprendiendo mejor que en otros lugares ¿no? Aun cuando eso puede sonar para otros lados un poco incómodo, pero *es la manera pues de decir nosotros sí podemos (...)* les paro exigiendo bastante y arengando más todavía y tratando de hacer la clase lo más amena posible a pesar de que sea lógica (...) según como se va presentando un poco las circunstancias doy algunos ejemplos quizás hasta por decirlo así un poco informal, muy informales (...) *recurso pues a la vida diaria*, es decir, a lo que pasan en programas como esto es guerra, el chapulín colorado, el chavo del 8, a partir de ahí cierro con ideas fuerza, es decir, todo esto que pasa llevado a un plano más serio y creo que el contraste me sirve para poder explicar, para poder dar con esa idea, por lo menos al nivel intuitivo (...) Lo otro es digamos también *utilizar las bromas, ciertos chistes*, pero siempre con una finalidad de o cuando los veo que están un poco abrumados por todo el tema formal es un poco bajar digamos *distender la atención por decirlo así o utilizar esos chistes y llevar hacia tipo de inferencias que me gustaría que hagan por lo menos a nivel instituido*, cosas así, así es un poco la mecánica de la clase (...) entonces *no hacerlo fácil sino amigable*, que haya gente que no le tenga miedo (...) ahora la evaluación que yo más considero o los indicadores que yo más considero es la participación, y las preguntas en clase y fuera de clase, es la que más considero (...) la nota mínima que trato de manejar es el 09,08, que si yo me pusiera estricto a todos jalaría, pero estamos en una labor de fomentar el estudio (Docente nro. 1 UCP)

La verdad es que los cursos que yo dicto son teórico - práctico. Entonces me permite mucho poder trabajar la participación en los alumnos entonces comienzo primero explicando la teoría. Algo breve pero muy sintético, muy preciso muy contundente y luego pasamos a la práctica. Entonces me gusta mucho hacer trabajos en equipo, diferentes actividades dinámicas que hagan a los chicos poder participar y hacer suyo el aprendizaje. Esa es mi idea principal que ellos hagan suyo el aprendizaje y que no solo quede en la clase magistral. Entonces me valgo a través de videos, estrategias, músicas y la clase es muy amena y dinámica y les sirve no solo de conocimiento de la teoría, sino también de experiencia de vida se trabaja mucho lo que es valores con los alumnos. Estrategias de habilidades sociales, emociones (...) yo aprovecho esas herramientas para sensibilizar. Por ejemplo hablamos del calentamiento global, de premios nobel, ahora último hemos visto un

video de Nelson Mandela, entonces ellos se van introduciendo a la realidad y a modelos que ellos pueden seguir. (Docente nro. 2 UCP)

Esta búsqueda de conectar con el nivel de los estudiantes puede llevar también a reducir el nivel de la enseñanza en tanto esta debe atender varias deficiencias previas. Así, por ejemplo, nos comenta una docente que el curso de lengua termina siendo un curso de redacción “Y en lengua sí ya es más teórico pero también con prácticas, con ejercicios. Ya es en las oraciones, las mayúsculas, la tildación (sic), cosas más puntuales y eso también es puntual a la hora de evaluar no? Usa tales mayúsculas acá o el uso de las mayúsculas no? (sic)” (Docente nro. 2 UCP). A nivel de organización de las aulas una de las docentes entrevistadas nos menciona que los grupos en las aulas suelen ser de 20 o 30 personas, pero que a veces juntan grupos de 3 carreras para tener 60; siendo que en todos los casos hacen mucho trabajo grupal “eso ayuda muchísimo, les ayuda a ellos también a aprender, por ejemplo, hacemos trabajos de 3 y cada uno da lo mejor de sí y si comete un error el otro está para corregir para ayudar” (Docente nro. 2). Otra de las estrategias a seguir motivándolos es el desarrollo de actividades de proyección social en la comunidad.

Hay que captar la atención del alumno, convocarlos en el sentido de sentirse acogido, que se sientan identificados con la carrera, que vayan descubriendo su formación o afirmándola. Luego hacer una especie, evito los monólogos, clases magistrales, la participación tiene que ser muy activa. Full participación de ellos en clases, darles elementos prácticos, casos prácticos, me ayudan mucho en eso como que yo ejerzo el derecho y pongo casos, entonces, aparte de la teoría me complemento con la práctica. Y también por el perfil de la universidad se ha logrado también hacer actividades de carácter social (...) en cada ciclo que hemos tenido, cada ciclo su actividad de proyección social, porque *creemos que aquí no solamente debe haber abogados que conozcan los temas jurídicos, sino que tengan conciencia social (...)* el derecho es una carrera con vocación y que debemos siempre servir a la población, en este caso los limeños (...) yo a los alumnos aparte de la parte teórica, siempre *suelo motivarlos de lo que es el tema de los valores*, el tener sobre todo la identidad con el país, el tema también de la solidaridad con la gente más necesitada y tratamos de eso de llevarlo a la práctica (Docente nro. 3 UCP)

Aunque estas no necesariamente tienen que ver con la actividad profesional en la cual se están formando.

(Hacemos) actividades de carácter social que hemos logrado organizar, por ejemplo hemos ido a lo que se denomina acá la casa de los pitufos que es similar a la casa de los petizos que está aquí en el parque Sinchi Roca, a la espalda del parque Sinchi Roca de Comas, donde hay niños que han sido víctimas de violencia sexual, hombres y mujeres, niños y niñas, y los alumnos, ellos se han organizado han llevado *no solamente donativos sino también han realizado todo un show*. Y el otro actividad que hicimos fue en un colegio de SJL también por la navidad y se llevó también donativos y Show y todo tipo de cosas y es estupendo porque no solamente se cohesiona el espíritu de integración de los alumnos, todos trabajan con un solo fin, sino que se dan cuenta que hay más necesitada que ellos, que además le pueda también orientar. (Docente nro. 3 UCP)

Aunque se espera que pronto estas actividades también tengan un espacio para la práctica pre profesional y que les permita “a que investiguen poquito, pequeñito, un punto, algo muy puntual pero que investiguen” (Jefa de Unidad de Calidad UCP).

Hay un proyecto de hacer consultorios jurídicos parroquiales, que yo mismo lo he trabajado, está aprobado por el consejo universitario. En ciclos posteriores como tenemos toda la red de las parroquias de la diócesis de Carabayllo que son 45 entonces podemos empezar con algún proyecto piloto y con un equipo de docentes que quiera trabajar también eso, que continúe, y con alumnos que puedan practicar y que hagan el ejercicio del apoyo a la gente de menores recursos económicos (...) (también hecho) pasantías con el poder judicial de Lima (...) dentro del ámbito procesal civil y ha sido un estupendo complemento de las clases teóricas (Docente nro. 3 UCP).

Esta narrativa corresponde de muchas maneras a lo que el Secretario Académico señala como “una universidad ofrecida para jóvenes que tienen la capacidad pero no tienen la suficiente solvencia económica para irse a estudiar a otro lado, tienen una oportunidad acá para desarrollarse, entonces le damos lo mejor” (Secretario Académico UCP).



## CAPÍTULO 8: LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES DE DOS UPBC

Uno de los actores menos estudiados en los estudios sobre el fenómeno educativo universitario está vinculado al análisis de las percepciones de los estudiantes en torno a su propio proceso formativo. En este horizonte, esta sección explora cinco dimensiones de las vidas de los estudiantes de la UPI y la UCP: los orígenes socioeconómicos y culturales y las características de su familias; sus trayectoria educativas previas así como sus motivaciones respecto al ingreso a la educación universitaria; la experiencia subjetiva universitaria y las valoraciones que le da a la oferta y calidad educativa y; finalmente, sus expectativas a futuro, las cuales revelan el tipo de participación que los estudiantes aspiran a tener en la sociedad peruana como profesionales.

En este caso, la presentación de las entrevistas ha querido identificar con nombres ficticios a los entrevistados, permitiendo identificar la carrera que estudian, su universidad y su edad.

En el caso de la UPI, los entrevistados pertenecen a tres cohortes basados en sus avances en el plan de estudios, entrevistándose a estudiantes de primeros ciclos (entre 1ro y 4to ciclo); de avance medio (entre 5to y 8vo) y que están por terminar (desde el 9no) de manera proporcional en la medida de lo posible. En el caso de la UCP, la Facultad de Derecho era un órgano relativamente nuevo al momento de del trabajo de campo (2015), tendiendo sólo 2 años de conformada y con no más de 4 promociones que juntaban un aproximado de 70 personas en total. Eso hace que los testimonios obtenido sean menos en número y con estudiantes de primeros ciclos.<sup>139</sup>

A diferencia del capítulo anterior en donde las variables de análisis fueron analizadas de manera separadas (es decir, hubo un subcapítulo de la UPI

---

<sup>139</sup> Un detalle adicional fue que durante el periodo en que se aplicaron entrevistas, sólo fue posible conversar con un estudiante hombre, pudiendo básicamente concretar entrevistas con alumnas mujeres. Por varias semanas se intentó programar entrevistas con varones pero esto no fue posible, teniendo varias cancelaciones con estudiantes con los que previamente se había quedado. Esto sucedió al margen del sexo del entrevistador, intentando poder agendarlas tanto con un entrevistador hombre o con una entrevistadora mujer.



y otro de la UCP), acá han sido ambas voces incorporadas juntas, mencionando ciertas particularidades institucionales solo cuando se ha encontrado una diferencia sustantiva entre los estudiantes de una u otra universidad de origen.

## 1. ANTECEDENTES FAMILIARES Y ORÍGENES SOCIOECONÓMICOS

Un primer aspecto que resalta al revisar los perfiles de los estudiantes entrevistados es que sus edades, patrones de vivienda y orígenes socioeconómicos son heterogéneos (Benavides, León, Haag y Cueva 2015). El rango de edad de los entrevistados va desde los 18 hasta los 32 años, siendo que cerca de la mitad se encuentra dentro de los estándares regulares que suele estar entre 17 y 20 años entre los de primeros ciclos; y de 23 en adelante de los ciclos superiores. Hay también un grupo con ciertos niveles de atraso respecto a esa distribución, incorporándose tardíamente a la universidad. Siendo los casos más extremos en el caso de la UPI, en el que encontramos a una estudiante de 1er ciclo con 32 años que tuvo que hacerse cargo de sus padres y hermanos.

El principal motivo de este retraso ha sido el tener que hacer viajes al exterior por trabajo algunos años, o tener una experiencia educativa previa en otras universidades o centros tecnológicos. En el caso de la UCP, una mujer de 29 años, casada y madre de dos niños terminó la carrera técnica en joyería en Senati, cursando al momento de la entrevista el 4to ciclo de derecho con el objetivo de crear una empresa de asesoría legal con su esposo, que también es abogado.

En cuanto a su lugar de residencia, los estudiantes de la UPI viven en su mayoría en Lima norte y Callao, aunque existen también alumnos provenientes de distritos de Lima Este, Lima Centro y la llamada Lima tradicional.<sup>140</sup> En el

---

<sup>140</sup>Tomaremos como referencia la división distrital desarrollada por encuestadoras de opinión como Datum Internacional que señala 5 zonas en Lima vinculados a sus niveles socio económicos: Lima Centro (Breña, La Victoria, Lima, Rímac, San Luis), Lima Moderna (Barranco, Jesús María, La Molina, Lince, Magdalena del Mar, Miraflores, Pueblo Libre, San Borja, San Isidro, San Miguel, Santiago de Surco, Surquillo), Lima Norte (Carabayllo, Comas, Independencia, Los Olivos, Puente Piedra y San Martín de Porres), Lima Este (Ate, El Agustino, Lurigancho, San Juan de Lurigancho y Santa Anita) y Lima Sur (Chorrillos, San Juan de Miraflores, Villa El Salvador y Villa María del Triunfo).

caso de la UCP, los distritos más mencionados son Los Olivos, Callao y San Martín de Porres.

Al menos la mitad de los estudiantes entrevistados proviene de familias con historias de migración a la ciudad de Lima desde provincias del interior del país de los padres, siendo dos de ellas procedentes de Lima y Ferreñafe. Todos menos uno son universitarios de primera generación, con padres que completaron la secundaria, accedieron a estudios técnicos o universitarios incompletos, y se dedican a actividades comerciales como la mudanza o la venta de vehículos.

La otra mitad de la muestra, está conformada por estudiantes con padres nacidos en Lima (aunque con ancestros migrantes), la mayoría de los cuales tuvo acceso a superior técnica –concluida o incompleta- o universitaria, en carreras como derecho, ingeniería, contabilidad o administración y que se desempeñan como profesionales en sus carreras. En términos educativos de los padres, la mayoría cuenta con educación secundaria y algunas con nivel superior.

Los estudiantes de menor edad viven aún con sus padres y cuentan con apoyo total o parcial en el financiamiento de los estudios universitarios. Esta situación cambia conforme los estudiantes avanzan en la carrera y son capaces de cubrir sus gastos con los ingresos adquiridos en empleos o prácticas profesionales, lo cual es apreciado y buscado, como veremos más adelante. Este no es necesariamente el caso de los alumnos mayores, que por lo general han formado una propia familia, viven de manera independiente, y cuentan con ahorros o empleo para pagar sus propios estudios. El origen socio económico de estos estudiantes suele ser más desventajado, lo cual explica la dificultad de acceder a la universidad ni bien egresados de la secundaria y el largo y muchas veces intrincado camino que tuvieron que seguir para matricularse. Asimismo, en ambos grupos muchos de los hermanos mayores no culminaron estudios superiores, ni técnicos ni universitarios, siendo una razón importante embarazos no planificados en el caso de las mujeres.

Las familias cumplen además un rol muy importante al servir de apoyo emocional de sus hijos a lo largo de sus vidas universitarias. Es claro en todas

las entrevistas que estudiar una carrera universitaria es un anhelo no solo personal sino también familiar, un sacrificio hecho por los padres para darles a los estudiantes las herramientas necesarias para salir adelante, y que impulsa a los jóvenes a esforzarse en sus estudios. Este es el caso especialmente entre los universitarios de primera generación, para quienes acceder a la universidad no solo es un sueño personal de superación si no también el de sus padres, quienes no quieren que sus hijos sufran las dificultades experimentadas por ellos por no haber contado con educación superior.

En el caso del rol que juegan sus familias respecto a sus procesos educativos, los estudiantes nos mencionaron que estas, y en particular sus padres, se encuentran “orgullosos” de tener hijos e hijas universitarios y que en general, cuentan con apoyo “moral”, psicológico y hasta económico para poder estudiar la carrera. En este apoyo, subsiste una esperanza de independencia y bienestar económico de mediano plazo, que puedan valerse por sí mismo y salir adelante. Cuestión que muchos de ellos no pudieron hacer.

Como todo padre cree que el estudio es el mejor regalo que te pueden dar, ¿no? que la instrucción de alguna manera te va a permitir defenderte ante la vida, frente a las adversidades de la vida (...) les parece bien que siga con mi educación y de que tenga el propósito de ser un profesional de éxito (...) Mi fortaleza es mi familia y mis debilidades no hay porque mi sueño es grande, mi sueño es mi único propósito, ahora me dedico cien por ciento a mi estudio y mi trabajo nada más. (Michel, estudiante de derecho UPI, 24 años)

En el sentido que quiere que ejerza como abogado, haciendo lo que ellos no han podido hacer. Osea quieren que ejerza como abogado haciendo lo que me gusta (...) No quería ser como ellos, sino más que ellos, quería llegar a, es que me metieron la idea de que iba a poder viajar más, y eso es lo que me encanta, poder ejercerlo haciendo lo que me gusta. (Omar, estudiante derecho UPI, 22 años)

Se supone que cada quien quiere lo mejor para su familia, si ellos de una u otra manera llegaron a ser profesional, yo no tendría que ser la excepción. (Carlos, estudiante de derecho, 29 años)

Para mi mamá, lo importante es un logro, porque mi hermana también estuvo estudiando y lo dejó (...) ella es mayor que yo, me lleva el doble de mi edad. Pero ella lo dejó porque salió embarazada. Obviamente ya tenía su edad, pero bueno para ella es un orgullo por así decirlo, se siente bien tranquila que siga el camino que quise yo y ella también ha querido (Geiner, estudiante de derecho de la UCP, 19 años)

(que yo estudie) significa mucho, porque lo que quieren es que yo sea mejores que ellos. Me alegra porque ellos dicen “nosotros trabajamos para tú seas mejor que nosotros, no te quedes como una más, no trunques tu carrera, si no que acabes termines y puedas tu seguir adelante” (Diana, estudiante de derecho de la UCP, 20 años)

Para mis papas es un orgullo, después que han habido varios inconvenientes en mi familia, mis hermanos, se podría decir que algunos de ellos no pudieron lograrse. entonces bueno, ellos están muy contentos se sienten orgullosos...yo siempre he tratado nunca fallarles ni en el colegio ni con mi actitud ni nada .. y para la edad que ellos tienen yo valorizo lo que hacen por mí (Carla, estudiante de derecho de la UCP, 17 años)

En muchos casos la propia historia de vida de los padres ha inspirado el proceso de toma de decisión personal como, por ejemplo, la elección de la carrera. Tal vez el caso más intenso de esto sea la experiencia de Mónica, una estudiante de 1er ciclo de Derecho de la UPI que con 32 años comenzó la carrera luego de hacerse cargo de criar a sus 6 hermanos y que provenía de una familia marcada por el abandono paterno, la violencia de género y el intento de suicidio de la madre, y que comparte:

(Mi madre me dice) Yo sé por qué tú quieres estudiar derecho porque tú veías las cosas...”, “sí, mamá” le digo, pero aparte le digo yo necesito, nosotros, mamá, lo que siempre pienso yo, *en la familia tiene que haber un profesional, no puede ser posible que todos nos quedemos no, tiene que salir uno*. Y si tengo que ser yo, mamá, lo voy a ser porque yo deseo aprender, deseo ¿qué deseo? *Deseo ser una mejor persona, deseo aspirar a un mejor sueldo, deseo tener una vida, no cómoda, pero tranquila* y para eso ¿qué necesito? Claro, poner un negocio quizás sí, pero lo importante también es alimentar mi conocimiento y ella se siente feliz. (Mónica, estudiante de Derecho de la UPI, 32 años).

Bueno, *ellos se sienten orgullosos de que los sueños que han tenido, ¿no? Y se ven concluidos conmigo*. Las cosas que ellos habían planeado, pero que por dinero, no pudieron hacerlo. Y ven los sueños realizados en mí y a la vez que ver que salgo con buenas calificaciones, que voy cumpliendo mis metas (...) en verdad, porque mis padres me decían que debería tener una carrera universitaria porque de ese modo podía valerme por mi misma. Con mi título profesional podría buscar trabajo seguro (Gabriela, estudiante de derecho de la UPI, 23 años).

Bueno, los dos se sienten realmente orgullosos no, en el sentido de que mi mamá, él viene de una familia muy humilde que si bien su papá no le pudo hacer estudiar una carrera universitaria pero al menos le dio una carrera técnica. Se dicen carreras técnicas las carreras policiales o marina o militar. Para él es un gran orgullo porque el bien me cuenta



que le hubiese gustado estudiar una carrera y ejercerla, pero por motivos económicos, muchas familias no pueden. Y mi mamá, ella también, ella más o menos sabía cómo era la vida académica porque estudió secretaría, también tienen orgullo de la familia. Mi hermano mayor es graduado y ahora sigo yo que este año terminé. (Larry, estudiante de derecho de la UPI, 23 años)

(Que yo estudie significa para ellos) bastante, porque mi hermana la mayor para ser profesora de inicial no sacó su título, mi hermano también igual, estudió Ingeniería industrial, pero tampoco terminó, estudió ingeniería de sistemas acá en el SENATI<sup>141</sup> pero tampoco sacó título, y yo postulé a la Villarreal pero me faltaron 2 puntos para ingresar. (Lucero, estudiante de derecho de la UCP, 17 años)

Así, ser universitario es un sueño que no es solo personal sino también familiar. Entre las motivaciones principales mencionadas por los estudiantes para seguir una carrera universitaria está el deseo de hacer enorgullecer a sus padres y familiares o de cumplir el sueño que ellos no pudieron lograr debido a sus difíciles trayectorias de vida. También está en juego la oportunidad de, como profesionales, brindar apoyo a sus padres o hacer posible su traslado a Lima desde las regionales. Este es el caso principalmente entre los estudiantes mayores y universitarios de primera generación, como Milagros o Mirella, para quienes el recuerdo de sus padres no solo es motivo sino también inspiración para esforzarse día a día. O Joselyn, quien se embarazó a los 20 años y no estudió estudios superiores pero el impulso de sus padres y su pareja, la llevaron a ingresar a la universidad.

Mi madre no terminó el colegio, se quedó en sexto de primaria, entonces por eso mismo por su...ella viene también de una familia, no tenía mucho dinero por decir su familia. Entonces decidí también, influyó mucho en mí en estudiar derecho porque desde mi niñez fui testigo de muchos abusos que sufrió mi madre por su desconocimiento, ¿entiende? Entonces esas cosas a mí me marcaron mucho, me marcaron mucho... yo le digo a él (mi padre) que quiero cortar ese círculo vicioso (...) que yo no quiero pasar a ser víctima ni tampoco victimaria porque normalmente los hijos de padres agresores o de familias que tienen problemas son víctimas o victimarios, yo no quiero ser eso, yo quiero ser una persona normal y cortar ese círculo vicioso...y lo estoy haciendo, quiero darle otro tipo de ejemplo a mis hijos, a mis

---

<sup>141</sup> Instituto tecnológico de importante reputación en el Perú situado en Lima, fundado en 1960 por un grupo promotor vinculado a la Sociedad Nacional de Industrias. Mayor información: <https://www.senati.edu.pe/>



futuros hijos que yo tenga más adelante.(Milagros, estudiante de Derecho, UPI, 32 años, 1er ciclo)

Eso me motivó más que todo, venirme acá con miedo no, yo no me vine con miedo, vine a ser alguien, a estudiar a salir adelante, a apoyar a mis tías, a atraer a mi papa acá, mi hermana tomó la decisión de irse cosa que yo no quería. (...) ¿Qué me motivó? Quería sacar adelante a mi papá, a mi hermana, yo quiero que se venga, no quiero que este allá. (...) Y sí estamos avanzando, al menos mi papa está feliz, mi hermana también y yo también por mí ¿no? porque yo sí quería ser alguien. Ser, no sé, salir adelante, ser convocada en otros aspectos, llegar a salir adelante con mis conocimientos universitarios, tengo muchas expectativas en esta universidad, es muy buena, no me puedo quejar. (Mirella, estudiante de derecho de la UPI, 33 años)

Ellos sí están muy contentos en realidad porque ellos también estaban apenados de que yo no haya seguido una carrera universitaria, pero, eh... siempre tenían esa... esa ilusión de que yo ejerza, ejerza una carrera porque yo siempre desde pequeña le decía a mi mamá que yo quería estudiar una profesión, entonces como veían que mi esposo ya era profesional inclusive estaba estudiando otras, otros cursos, otra carrera y me decía “¿y tú, y tú?”. Entonces y en realidad no es que no quería, sí quería, y cuando se enteraron de que yo iba a estudiar eh, se pusieron muy contentos, por eso es que me apoyan bastante también, mi mamá sobre todo me apoya, creo que si mi mamá ni me apoyara con los chicos yo no estaría aquí ahorita. (Joselyn, estudiante de derecho de la UCP, 29 años).

Estas fuertes motivaciones sirven para que los estudiantes pongan todo su esfuerzo para lograr graduarse. La reconstrucción de las historias familiares de algunos jóvenes entrevistados ayuda a visibilizar la diversidad de trayectorias biográficas que se encuentran en las aulas de la UPI.

Nacido en Iquitos, Larry tiene 23 años y se encuentra matriculado en el 13vo ciclo de la carrera de derecho en la UPI. Sus padres se conocieron en Iquitos, donde tuvieron sus primeros hijos y migraron a la capital para facilitar el tratamiento médico del hermano mayor de Larry. Ahí su padre continuó con su carrera de policía mientras que su madre, quien había cursado estudios técnicos en secretariados, abandonó su carrera para dedicarse al cuidado de los hijos. Larry es el segundo de tres hermanos y vive junto a ellos y sus padres en Ate Vitarte, en una casa propia. Su hermano mayor es egresado de contabilidad en la UPI y su hermano menor cursa estudios de derecho en la Universidad San Martín de

Porres. Larry cuenta con el apoyo de sus padres para el pago de la pensión en la universidad, al igual que lo hicieron sus hermanos.

Milagros tiene 32 años y acababa de comenzar su primer ciclo de la carrera de derecho en la UPI al momento de realizar la entrevista. Ella nació en Lima y fue criada únicamente por su madre, migrante del Cuzco, quien tenía estudios secundarios incompletos y que sacó adelante a sus hijos trabajando como conserje en un colegio público. Milagros y su familia nunca tuvieron casa propia en Lima, y ella se vio obligada a ayudar a su madre en el cuidado de sus hermanos menores y a trabajar tan luego se graduó del colegio como comerciante en Mesa Redonda. Milagros intentó en varias oportunidades seguir estudios superiores técnicos en institutos como CESCO o CISE pero se vio obligada a dejarlos incompletos. Diez años atrás Milagros migró a Chile para trabajar como empleada doméstica. Este trabajo le permitió ahorrar lo suficiente para regresar a Lima y empezar su carrera de derecho en la UPI. Hoy vive junto a su madre y hermanas en una casa en San Juan de Lurigancho que ella ayudó a pagar. El esfuerzo y sufrimiento de su madre y hermanos es lo que la empuja a esforzarse y convertirse en profesional Universitaria.

Valeria tiene 18 años y también acaba de comenzar sus estudios universitarios de derecho. Ella nació en Lima al igual que sus padres y vive en Miraflores en una casa alquilada. Su padre es profesional universitario y trabaja como administrador en la SUNARP. Su madre tiene estudios técnicos en secretariado pero hoy en día se dedica al cuidado del hogar y de sus hijos. Ambos brindan todo el apoyo económico y emocional que Valeria necesita para llevar adelante sus estudios, ella fue a un colegio público de la zona y desde pequeña tuvo claro que ir a la Universidad era su única opción después del colegio.

Anthony, estudiante de la UPI es un joven que viene de una experiencia de educación tecnológica inconclusa, un proyecto de migración internacional a otro país de Latinoamérica que no se consolidó y que busca ahora poder hacer carrera dentro del derecho a través de la

carrera pública en la Escuela Diplomática. Su padre es administrativo en una institución pública, su madre es ama de casa y tiene un hermano que graduado en Ingeniería en una universidad pública.

Lidia es una joven de 23 años hija de un docente bilingüe en comunidades nativas en Loreto y con una mamá comerciante, en cuya familia paterna ha habido ya varios docentes bilingües y periodistas regionales. La familia hace muchos esfuerzos en poder enviar subvencionar sus estudios, tiene hermanos en Lima que ayudan a pagar el cuarto. Estudia derecho en la UCP.

Carla es una joven de 17 años, terminó estudios secundarios en el Callao en un colegio laico, vive con sus padres y su hermano. Ellos tienen una casa en el callao y en el segundo piso vive su hermano, con su pareja y sus hijos, quien alquila el espacio a sus padres. Tiene 5 hermanos del primer compromiso de su papá, y tres del primero de la mamá, siendo la única hija de esta última unión. El padre proviene de Cañete, es taxista, tiene 70 años, cuenta con estudios técnicos inconclusos y perdió el empleo en los años noventa de una empresa que funcionaba en el puerto. La madre es auxiliar de educación inicial en un centro educativo por su zona. Ellos pagan la boleta. Es estudiante de 1er ciclo de derecho en la UCP.

Geiner es un joven de 19 años del callao, cursa el 3er ciclo de derecho en la UCP. Terminó la secundaria en el colegio saco Oliveros en el Callao y vive con su madre y su hermana. Su padre migró hace algunos años a España a trabajar en la agricultura y envía dinero mensualmente para pagar la boleta de Geiner. La madre trabajaba en un banco como asistente contable pero perdió el empleo, ahora apoya al negocio de un familiar llevando los cuadernos contables, solo cuenta con secundaria completa. Ara generar ingresos, Geiner ha comenzado un negocio de venta de comida preparada con su hermana, quien estudiaba contabilidad de la Universidad Alas Peruanas pero dejó los estudios a causa del embarazo.

## 2. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS.

La diversidad socioeconómica de los estudiantes se refleja en sus trayectorias educativas. Mientras la mitad de los entrevistados cursó la secundaria en colegios públicos, la otra mitad lo hizo en colegios privados y otro grupo en escuelas de bajo costo o parroquiales. Aunque no fue parte de la guía de entrevista, Iván de 21 años y estudiante de tercer ciclo de derecho, menciona “¿Secundarios? No, no...mi colegio, me parece que la educación es mediocre en primaria, secundaria. He aprendido en la universidad, en La Cantuta como que te abre la mente, te das cuenta de muchas cosas”. Para algunos, con padres o parientes universitarios y que aún cuentan con el apoyo emocional y financiero de sus familias, como es el caso de Omar, estudiar en un instituto técnico ni si quiera fue considerado como una opción al salir de la escuela. El mayor peso del título universitario frente al técnico es algo que no se somete a mayores cuestionamientos.

(¿Por qué estudias una carrera universitaria?) Porque así me exigen para poder trabajar te exigen una universitaria. Y (¿por qué no una técnica, por ejemplo?) Nunca lo he pensado, más que todo he pensado en una universidad, porque es más notable. (Y ¿sientes que hay diferencias entre una y otra?) Creo que es mayor *la carrera universitaria, por el prestigio* (...) siempre en verdad desde primaria, cuando yo ni siquiera sabía el significado de universidad, quería estar en la universidad, nunca pasó por mi mente instituto, academia ni nada, quería estar en la Universidad y poco a poco pasaron los años, esa idea se fue madurando y ahora ya estoy acá (Valeria, estudiante de derecho de la UPI, 18 años)

Sin embargo, ingresar a sus universidades actuales no fue necesariamente la primera opción de los entrevistados al salir del colegio, ni para los más jóvenes ni para los estudiantes mayores. La mayoría tomó la decisión de matricularse ahí solo después de varios meses o años de llevar otras carreras universitarias o técnicas en otras instituciones o de prepararse sin éxito para entrar a una universidad pública. También por indecisión y confusión inicial, así como también preocupaciones más pragmáticas, como el deseo de insertarse en el



mercado laboral rápidamente, o de acceder a una educación nacional gratuita o el simple desconocimiento de la oferta educativa.

Michel es un joven estudiante de derecho de 5to ciclo que ejemplifica muy bien estas diversas preocupaciones y trayectorias. Ni bien egresado de la escuela, no tenía claro qué estudiar e ingresó a un instituto técnico por insistencia de sus padres.

Cuando salí del colegio no sabía qué hacer, me pasé los 3, 4 primeros meses terminando el quinto de media, sentado frente a la tele, lo único que hacía es ver tele, jugar pelota con mis patas, salir con mis patas, estar con mi flaquita. Nada, hasta que mi papá me hizo el parche, "¿y tú qué vas a hacer?" la verdad no sabía qué responderle porque no sabía nada de carreras, no sabía qué hacer nada, no sabía que hacer conmigo mismo. Me dijo "ya te doy una idea, este, podrías ir al Senati, es corto no tienes que estudiar 5, 6 años en la universidad" eso me decía mi papá al inicio, y yo decía "ah ya pues, bacán, será Senati ¿no?". Ingresé a Senati, estudié control textil como te comenté, fueron solo dos años, en dos años egresé de Senati, estuve trabajando un tiempo, seis meses creo en una empresa. (Michel, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)

Para los alumnos que por indecisión o falta de recursos terminaron matriculándose en institutos al salir del colegio, pero también para todos los que consideraron llevar estudios técnicos, el título universitario brinda oportunidades que el título técnico no les permitió acceder y brinda también mayor seguridad y satisfacción personal. Michel, a quien conocimos líneas atrás, vivió en carne propia las desventajas de ser un profesional técnico en este país al comenzar a trabajar como controlador textil en una fábrica.

Sí, bueno y como te digo sí busqué trabajo con eso, algo afín a eso, pero las empresas textiles en su 99.9% trabajan 12, 15, 16 hora al día (...). Y ninguna necesitaba un *part time*, o sea para esas empresas no existe el *part time* ¿no? no hay, está prohibido en su vocabulario *part time*. (Michel, estudiante de derecho, 24 años)

Otra de las razones es el poco conocimiento del entorno y la oferta educativa ni bien egresar del colegio. Los dos estudiantes que declararon tener a la UPI como su primera opción al egresar, vivían cerca de la institución, habían recibido referencias y recomendaciones de parte de familiares y amigos o



tuvieron acceso a información a través de campañas publicitarias directas en sus colegios. Aquí la eficacia de los canales de promoción de la universidad es de mucha influencia, sobre todo para los estudiantes más jóvenes. Pero aún en estos casos, la UPI aparece como una entre varias opciones de universidades con un prestigio más consolidado.

Al colegio fueron los de la UPI con charlas educativas (...) y justo llega una carta de la UPI a mi casa, invitándome a una charla informativa de la carrera (...) entonces fue cuando yo vengo y conocí al decano (...) y dio la charla informativa y justo, en son de broma, él dijo “A los que no les gusta las matemáticas, pueden estar aquí! Entonces dije “Ah ya a mí no me gusta la mate y me gusta leer y cosas de esas” (Pablo, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)

Mis opciones fueron la San Martín (...) estaba entre, la Ricardo Palma y esta la UPI, bueno en realidad a todas quería entrar en modo PRE, en algunas ya habían empezado, otras estaban por empezar, otras estaban más caras, otras estaban a un precio normal y aquí cuando yo pregunte iba a empezar las fechas que yo recién me desocupada y todo encajó (Valeria, estudiante de derecho de la UPI, 18 años)

En el caso de Lidia, ella estudió computación terminando la secundaria “por la globalización, imagino que era necesario utilizar una máquina y cuando no sabes tienes que usarla” en Yurimaguas y luego vino a estudiar administración en la UCP. Como hubo muchos conflictos con los tíos con los que vivía volvió a Loreto y finalmente regresó a Lima a estudiar Derecho en la misma universidad.

También están los estudiantes que provienen de malas experiencias con la educación privada de bajo costo, como o Gabriela, de 23 años, que al salir del colegio decidió matricularse en una universidad, pero cursó ahí solo unos cuantos ciclos debido a la informalidad, mala infraestructura e inestabilidad de la institución, o de Milagros, que tuvo muchas experiencias previas con instituciones técnicas o universitarias inestables con sus políticas de precios.

Así estuve hasta cuarto ciclo, solo que, la universidad... era joven y como que recién estaba... Yo tenía un poco de miedo de que la universidad no llegue a tener el título de universidad, sino que quede como instituto, porque recién estaba en proceso por sacar el título (la autorización) de universidad. (...) Bueno, tampoco me gustaba tanto la infraestructura de la universidad. Compartíamos clases con chicos que estaban estudiando gastronomía y si se quemaba algo ahí, se sentía el

olor hasta el otro lado. La infraestructura no estaba desarrollada. Tenían problemas, no estaba implementada. En esta universidad encuentro, como es tecnología, cada aula, por ejemplo, tiene su computadora y su proyector. Allá tenías que pedir proyector y computadora y solo eran contados. (Gabriela, estudiante de derecho de la UPI, 23 años)

Luego tuve la oportunidad de estudiar conciliación (...), pero estuve tres meses porque no se me hacía factible. De la Cesar Vallejo, (fue) abrupto mejor dicho, porque mis expectativas no eran muy buenas.(...) Ahí habré estudiado un año y medio, porque de ahí hubieron unos problemas y subían las pensiones y eran de 400, 450 hasta 500 soles. (Mirella, estudiante de derecho de la UPI, 33 años)

En el caso de algunas estudiantes mujeres con tareas de cuidado hubo retrasos en su ingreso, siendo que la decisión de entrar a la UCP también tiene que ver con facilidades de acceso geográfico y de horarios accesibles

Bueno cuando yo me casé a los veinte años, tuve mi hijo a los veintiuno, esperé que tenga dos años para llevar, para mandarlo al nido, entonces en la mañana que tenía libre me matriculé en SENATI para estudiar joyería, terminé y bueno ahí en ese lapso también me embaracé de nuevo, mi hijo me pedía un segundo hermanito así que me embaracé de nuevo, tuve una niña, igual a los dos años también pero yo siempre he tenido ya desde el colegio estudiar una carrera profesional, no la carrera técnica. Entonces bueno mi esposo también, él es el que en realidad me incentivó a estudiar la carrera de derecho porque me dijo que yo tenía que estudiar una carrera, o sea que no me podía quedar ahí. (Jocelyn, estudiante de derecho UCP, 29 años)

O los casos como Milagros (UPI, 32 años) y Alexandra (UCP, 17 años) que terminando el colegio tuvieron que cuidar a sus hermanos menores antes de poder matricularse en un centro de estudio, siendo que una intentó primero la educación técnica y la segunda, pudo al segundo año de egresada entrar a la universidad. Ambas estudian derecho.

Para algunos, la universidad pública aparece varias veces en los testimonios de los estudiantes como el primer referente de estudios universitarios, sea porque prepararon para ingresar a ellas a través de centros preuniversitarios, o porque efectivamente llegaron a ingresar. Este es el caso de estudiantes como Carlos, de 29 años, quien antes de ingresar a la UPI para estudiar derecho terminó su carrera de Administración en la Universidad Nacional del Callao.

También es el caso de Peter, de 19 años, quien decidió primero postular a la Universidad San Marcos antes de elegir la universidad donde estudia ahora. O de Jair, también de 19 años, que estudió en la academia preuniversitaria con la esperanza de ingresar a la Universidad San Marcos pero no logró el ingreso. En el caso de Iván, de 21 años, su primera opción fue entrar a una universidad pública pero solo logró cupo en una carrera de Humanidades que no era de su agrado. Eso, más la inseguridad que sentía en los alrededores de su centro de estudios y una posterior mudanza, lo convencieron de cambiarse de Universidad.

Estaba viviendo yo ya en Chosica por La Cantuta que queda en Chosica. Entonces, me mudé por aquí por San Borja porque la zona donde vivía era un poco (...), o sea un poco delincuencial. Entonces opté por irme a un lugar más tranquilo y ya me mudé a San Borja y como de San Borja, de mi casa hasta La Cantuta me queda lejos, dije ahora “¿qué hago?” por eso me tuve que cambiar a una universidad que me quede más cerca. (Iván, estudiante de derecho de la UPI, 21 años).

Mi papá quería que yo (estudie en la Villarreal, él estudió allí y mi hermana también) (...) me presenté a la Villarreal pero me preparé en un mes, en un mes dije ya lo dejé ahí, entré con ganas todo no, perdí el examen y... ya dije qué es esto? Ya no pude pero igual me faltaron 2 puntos y de ahí mi papá me puso en una pre para postular el próximo año, porque Villarreal es cada año, entonces le dije que no quería entrar a la pre porque sentía que iba a perder tiempo y mientras más tiempo perdía los años pasaban e iba a ser vieja (Lucero, estudiante de derecho de la UCP, 17 años)

Carla de la UCP de 17 años, también pasó un verano estudiando en la “Pre” de San Marcos, pero no logró ingresar a Administración de negocios internacionales y optó por la UCP. Lidia de 23 años de origen loretoño quiso estudiar sociología en San Marcos, luego del primer intento, decidió volver a la UCP (donde ya había cursado unos ciclos en administración) y cambiarse a derecho.

Así, aunque las universidades públicas son importantes referentes, muy pocos llegan a ingresar o si lo hacen, abandonan sus carreras. Esto tiene que ver con el factor tiempo, muy importante para todos los entrevistados ya que suponen niveles altos de exigencia: ingresar es difícil, graduarse también y subyace el temor huelgas de docentes, administrativas o estudiantes. Estudiar en una

universidad pública es visto, así, como una “pérdida de tiempo” y de recursos. Las universidades privadas, mientras tanto, son vistas como más accesibles así como más eficientes en su manejo administrativo; es decir, permiten a los estudiantes avanzar con sus carreras sin demasiadas complicaciones.

[¿por qué no en una nacional?] Porque yo soy consciente de que yo me puedo preparar, pero sé que hay jóvenes que están saliendo del colegio que pueden ser mejores que yo, entonces yo necesitaba una pre, necesitaba un sitio que me prepare para lo que venga (Milagros, estudiante de derecho de la UPI, 32 años)

[¿Y sientes que hay alguna diferencia entre una universidad pública y privada?] Si, más que todo en el área administrativa. Siempre hay problemas por el Estado. (Omar, estudiante de derecho de la UPI, 22 años)

[Pero por qué dejaste de postular a San Marcos?] Porque siempre dicen se te pasa el tiempo para terminar... vas a salir más viejo de la universidad. (Christian, estudiante de derecho de la UPI, 19 años)

En realidad, yo soy una persona que no le gusta mucho perder su tiempo y cuando me vi ante la dificultad de no poder ingresar a San Marcos, una persona me dejó un consejo que me marcó mucho y era: más vale ser cabeza de ratón que cola de León. Que si quieres ser bueno en algo, puedes ser bueno en cualquier sitio. (Jair, estudiante de derecho de la UPI, 19 años)

Todo estudiante quiere ir a la universidad nacional, pero en mi oportunidad no llegué a ir porque en esos tiempos existían las huelgas y las carreras demoraban un montón de años y con la vida de mi padre decidimos más rápido en una universidad particular. (Larry, estudiante de derecho de la UPI, 22 años)

Para Carlos, su decisión de no volver a postular a una Universidad pública para seguir su segunda carrera tuvo que ver con un tema ideológico y por la intuición de que en la Universidad pública, a diferencia de la privada, el aspecto profesional no es el más importante.

Por allí mi papa me dijo San marcos, pero no comulgo con la idea de San Marcos, así hubiera ingresado a San marcos, no es de mi agrado ¿Por qué? Como que, hoy en día le dan mucho valor al profesional de San Marcos, claro que de repente mejor nivel que ellos puede ser uno de la Lima, la San Martín, no comulgo con San marcos (Carlos, estudiante de derecho de la UPI, 29 años)



También el hecho de que brinden becas al mérito, para hijos de policías o docentes, o a través de padrinazgos políticos es una ventaja importante.

Apenas ingresé obtuve la beca porque ingresé en segundo puesto y además de esto ya me he venido desarrollando en diferentes proyectos universitarios propiamente dicho (...) Eso ¿no? Porque me gané una beca aquí otra cosa más que la beca, más que el dinero...yo soy de Madre de Dios entonces esta universidad tiene el segundo accionista mayoritario de esta universidad es el ex congresista (ininteligible 00:27:47) él es natural de Madre de Dios, igual que yo. Entonces, él ha creado una beca para gente de allá de Madre de Dios para que vengan a estudiar acá, entonces me he dado con la sorpresa que tengo muchos amigos de la infancia, amigas que están estudiando acá y digo qué bacán, y tienen la cultura, la música que yo escucho, ellos escuchan y bacán (Jair, estudiante de derecho de la UPI, 19 años)

(Cuando comencé a pensar sobre done estudiar) empecé a eliminar a cuál entro y a cuál no, y vine acá y me dieron facilidades, que si yo tenía un resumen de mis notas y eso, si en este ciclo yo sacaba buenas notas me bajaban el precio, entonces como que ya era un incentivo para que una vaya mejorando (...) (me dijeron que) si es que yo sacaba la mejor nota podía tener beneficios de pago, pero si no tenía que entrar a cumplir con el pago original. Pero tampoco no era tan seguro porque si yo jalaba el curso igual entraba... pero siento que soy estudiosa para lo que es leer entonces dije "si la puedo hacer". (Lucero, estudiante de derecho de la UCP, 17 años)

La cercanía al hogar también es un factor importante que es tomado en cuenta por los estudiantes, en especial los de la UCP que residen en zonas cercanas

Ah, porque era la más cercana, porque no me quería olvidar de donde venía, de qué colegio no olvidar a mis amigos, que siempre nos vemos acá, aunque ellos están en otras universidades aunque con uno siempre me encuentro y conversamos así, es decir no nos olvidamos de donde somos. (Christian, estudiante de derecho de la UPI, 19 años).

Me vino a pelo la UCP porque como era nueva en la facultad de derecho las clases iban a empezar en las mañanas entonces no había ese cambio de horario que podía venir en la mañana, que podía venir en la tarde (...) Entonces mi mamá es la que la recoge a la niña a la una y yo, y el niño sale a las dos y de acá me voy volando a recogerlo, bueno en realidad vivo cerca también. (Jocelyn, estudiante de derecho UCP, 29 años)

Además de muchos estudiantes conocen y terminan eligiendo sus universidades por recomendación o influencia de otros jóvenes cercanos a los



estudiantes, principalmente amigos, hermanos, primos. Así por ejemplo mencionan:

Y como mi hermana había ingresado acá y es una profesional destacada, dije “bueno, la UPI” (...) como estaba mi hermana me hacían un descuento (...) Y como mi hermana había ingresado acá y es una profesional destacada, dije “bueno, la UPI” porque empecé leer y dije bueno, la universidad no hace al alumno, el alumno hace la universidad y si estoy en esta universidad depende de mí tener esfuerzo y dedicación para hacer un profesional con éxito. (...) como estaba mi hermana me hacían un descuento (Michel, estudiante de derecho UPI, 24 años)

Bueno, es cercana y tenía amigas que ya había terminado acá. Y me dijeron que sí, que todos los trámites, que todo es seguro. (Gabriela, estudiante de derecho de la UPI, 23 años).

La verdad es que nunca pensé en otra universidad, porque mi hermano estudiaba acá también. (Larry, estudiante de derecho de la UPI, 22 años)

(La elegí) porque una amiga de mi mamá le dijo que había esta universidad, no estábamos enterados, entonces mi mamá decidió traerme acá (...) la recomendó porque dijo que era muy buena, había muy buenos profesores, que aparte de enseñanza también te enseñan en el ámbito moral y como mi familia es muy católica (...) Están contentos, les gusta, porque cuando entran los cachimbos hay una misa. Entonces todo mundo dice “ay es otra cosa” les gusta porque es parroquial y hay buenos profesores (Diana, estudiante de derecho UCP, 20 años)

Mi papá dijo, tú sola ponte a buscar universidades, ah ya normal le dije y me fui a varias universidades, a la Cesar Vallejo a la Garcilaso, a varias a la del Norte, y una amiga siempre publicaba en su *Face* que está en la Católica. Yo pensaba que era la otra católica, me dijo yo no estoy en la PUCP yo estoy en la UCP, si anda averigua pues no... entonces vine a la central y me pareció interesante porque, fui a la PUCP primero, estaba súper cara estaba y mi papa me dijo si quieres una universidad privada, pero la adecúas a lo que a mí me pagan (...) me quedé con esta (Lucero, estudiante de derecho de la UCP, 17 años)

La razón para elegir una universidad resulta de una combinación de factores que incluye también ciertos diferenciadores específicos de cada institución. Así por ejemplo, en el caso de la UPI esta destaca entre las opciones de educación superior disponibles por tratarse de una universidad privada cuyas pensiones son medianamente accesible. Las bajas pensiones en relación a otras universidades privadas de prestigio la hacen atractiva para estudiantes de

clase media cuyas familias no pueden gastar más de un sueldo mínimo en pensión o para los estudiantes independientes, que se hacen cargo de sus propias boletas. Además, la calidad educativa a la que acceden es vista como superior a la de otras universidades privadas de bajo costo en el mercado. Esta se hace visible por la infraestructura y, principalmente, por el soporte institucional que le brinda a la UPI el Grupo económico, reconocida corporación que recientemente adquirió la Universidad. Para los estudiantes, este respaldo es símbolo de formalidad, mayores recursos y también prestigio nacional e internacional. Asimismo, al creciente prestigio de la institución y a la modernidad que su infraestructura y alianzas institucionales transmite, se suman otras facilidades, como, por ejemplo, el hecho de que la UPI ofrezca carreras más cortas que el resto de universidades (4 en vez de cinco años) o también horarios nocturnos especiales para personas que trabajan, u oportunidades para convalidar cursos, todos aspectos que tienen que ver con la inquietud estudiantil por avanzar sus carreras e insertarse al mercado laboral rápidamente.

Mis opciones fueron la San Martín, la Universidad San Martín estaba entre, la Ricardo Palma y esta la UPI, bueno en realidad a todas quería entrar en modo PRE, en algunas ya habían empezado, otras estaban por empezar, otras estaban más caras, otras estaban a un precio normal y aquí cuando yo pregunte iba a empezar las fechas que yo recién me desocupada y todo encajó (...) me parece la educación moderna, en realidad los profesores son de muy buena calidad hasta el momento los que me han tocado, y básicamente eso, en PRE pude conocer y ver que tiene todo lo que una universidad más cara o de repente de más bajo nivel puede tener, esta como en la mitad de la media y la alta (Valeria, estudiante de derecho de la UPI, 18 años)

Iba a postular a la Pacífico, pero yo tenía platita, pero nunca tanta, fui a averiguar el presupuesto de la Pacífico y era muy caro (Milagros, estudiante de derecho de la UPI 32 años)

En parte por lo económico, yo también quería católica, pero católica es un poco fuerte, Garcilaso también lo pensé pero, últimamente su prestigio está un poco mellado, la UPI, cuando yo postule tenía una proyección de crecer y a la fecha ha crecido y me arriesgué (Carlos, estudiante de derecho de la UPI, 29 años)

¿Por qué? Porque está paja, está chévere, la infraestructura está bonita y lo principal ahora ha cambiado de administración que es (...) del Grupo Económico (...) es grupo, dueño de las tiendas de botica (...), ellos también son dueños (...) (centros comerciales), la cosa es que ellos tienen bastante inversión y eso es lo que están haciendo actualmente

aquí en la universidad no es pues como antes era y yo opté por esta universidad por eso porque vi que esta universidad se va arriba (Iván, estudiante de derecho de la UPI, 21 años)

Yo elegí esta universidad porque me parece una...aparte de que sea moderna por la infraestructura, esta nueva torre, porque nos ofrece un plan académico de 4 años, a diferencia de otras universidades que son de 4 a 6 años (Valeria, estudiante de derecho de la UPI, 18 años)

Fue de mis primeras opciones, porque había visto la San Martín y la Villarreal, pero acá vi un anuncio que acá la terminaba más rápido (Omar, estudiante de derecho de la UPI, 22 años)

Y efectivamente, afortunadamente el primer examen de admisión que venía era el de esta universidad, me gustó mucho el sistema que se estaba implantando de tres ciclos por año y me vi con la posibilidad de obtener una beca aquí. (Jair, estudiante de derecho de la UPI, 19 años)

La universidad te da la posibilidad de poner varias aulas (salones) para que tengas diversas opciones, para que tengas la opción de doble turno no? Tanto en la mañana como en la noche. A mí lo que me gusta realmente es que me da la posibilidad de graduarme a los 21 años como un abogado. Yo personalmente soy muy autodidacta como universitario por eso no me afecta tanto el hecho de que en 3 – 4 meses hagamos un ciclo, volando prácticamente, de no tener vacaciones hace a veces que los alumnos se atosiguen y no sigan los ciclos continuos. Hay algunos alumnos que sin embargo queremos aprovechar más el tiempo y sentimos que las vacaciones de veranos son inútiles, que deberíamos hacer un ciclo más y como lo estamos haciendo actualmente. (Anthony, estudiante de derecho de la UPI, 27 años)

En el caso de la UCP, la principal razón para ser elegida está vinculado a su reputación como buena formadora de valores y a la confianza que despierta el estar vinculado a la Iglesia católica para varias familias religiosas, siendo vista como un lugar seguro.

Te brinda valores, te hace recordar de dónde eres, qué es lo que no debes perder, siempre tienes que ser éticos, recordar, valorar, respetar (...) Me parece que tienen una propuesta interesante, porque tengo unos compañeros que han estudiado aquí (...) están estudiando otras carreras pero me comentaban que el medio de enseñanza era totalmente diferente que las anteriores universidades en las que habían estado. Debido a que les hacían recordar lo que esencialmente vale el ser humano y lo que deberían respetar todos (...) sé solidario pero siempre sé tu mismo y conocerte. (Geiner, alumno derecho de la UCP, 19 años)

Yo al principio quería la UPN, porque la persona que me habló me empezó a poner bonita la universidad porque decía que tenía convenios

con universidades de otros países, pero cuando llegué aquí por primera vez me di cuenta de que esta universidad no la cambiaría por nadie porque aparte que son excelentes profesores, son personas integras en lo moral (...) Es muy buena porque su meta es formar personas con integridad moral para todas las carreras. (Diana, estudiante de derecho de la UCP, 20 años)

(Elegí la UCP) de casualidad. En sí, no conocía esta universidad. He ido a muchas ferias universitarias y nunca encontraba esta universidad (...) entonces yo investigaba lo que era la UPN, otras universidades y como que me gustaban por campus ya, el campus está bonito, pero no sé, había una cosa que le faltaba. Yo soy católica cristiana este y justamente mi mamá habla con sus profesores y le dice uno le recomienda el director y le dice "mi hijo ha estudiado en la UCP" y mi mamá dice "¿dónde queda eso?", que queda por aquí por allá. Ya, me dice "vamos, te he visto una universidad", le digo "¿qué universidad?", le digo "pero yo no conozco esa universidad", y me puse a investigar, tiene siete años que por aquí y bueno es universidad y es católica, me dice mi mamá, es católica me dice, cosa que en pocas universidades hay, porque si es católica respetan tu decisión, respetan, tu, eh, tu religión y te respetan tus pensamientos obviamente ¿no? Entonces mi mamá me dijo "vamos a investigar" y nos venimos, buscamos información, para que nos brindaron toda la información básica, nos dijeron que, de qué trataba la universidad, cuál era si formación primero y después la carrera que querías, y eso me llamo mucho la atención de la que es católica porque que, eh desde que esta iniciada por un monseñor (...) me gustó que parten de principios, cualquiera dice "cualquier local puede ser universidad" pero pocos tienen principios, y eso es lo que me gustó, los principios que tienen que darle a enseñar. (Alexandra, estudiante de derecho UCP, 17 años)

Es una universidad que... no lucra mucho con la educación como sí lo hacen otras universidades, eh como le digo mi esposo trabaja en otras universidades, es también profesor de derecho y...ha, ha caído en universidades que no les interesa que los alumnos sepan o no sepan, lo único que les interesa es que paguen su dinero y pasen, y pasen los ciclos y los ciclos y eso es lo que a él le entristece ¿no? Y me dice, me dice, "lucran con la educación, lucran con la confianza de los padres, lucran con el futuro de los, de los chicos". Y... esta universidad no, está universidad como es católica, y no es porque solamente sea católica, sino porque desde el primer ciclo hay una materia que nosotros llevamos que es el sentido religioso, creo que en La Católica también lo llevan, no estoy segura, en la PUCP, bueno acá se lleva el sentido religioso que es un... un libro que te enseña a conocerte como persona a saber tu esencia, a saber lo que tú quieres, entonces a, a no ser una persona eh...tan... o sea a, a ser auto, autoconocerte (sic), a saber cuáles son tus fortalezas, cuáles son tus debilidades, a... bueno también te inculca por ahí lo que son los valores, los principios, todo eso ¿no? (Joselyn, estudiante de derecho UCP, 29 años)



La elección por los estudiantes de la carrera de derecho obedece a razones similares, aunque el pragmatismo demostrado al elegir la Universidad se complementa con preferencias ideológicas y complejas visiones de la sociedad y del futuro que vale la pena explorar. En ocasiones, los estudiantes son explícitos al aceptar que tienen otras aficiones y hobbies asociados al mundo del deporte, las humanidades o las artes, que deciden dejar de lado temporalmente para seguir una carrera que les permitirá insertarse fácilmente en el mercado laboral como profesionales universitarios.

Hubiese estudiado Literatura si la carrera me hubiese pagado ser literato o si hubiese tenido el talento como Mario Vargas Llosa. (Anthony, estudiante de derecho de la UPI, 27 años)

(Pensaba estudiar) Arte, hasta hago mis cosas de arte, arte de la mano, o sea hacer muñecos, eso, manualidades. Pero lo dejo en mi casa, ahí lo guardo. También arte del dibujo de manga. Pintura también lo hacía pero una vez nomás, de vez en cuando (Pensé en estudiar) diseño gráfico (...) en la UCAL (pero) mi padre me dijo si estudias en la UCAL tú te pagas solo y por eso elegí (derecho) (Peter, estudiante de derecho de la UPI, 19 años).

Estuve pensando estudiar música, de hecho estuve estudiando música en la Yamaha, luego salí por los estudio, el colegio tenía que estudiar yendo y viniendo, guitarra eléctrica. La batería un tiempo pero lo dejé. Luego el inglés lo estudié y pensaba sacar una título de CAEM, el certificado de inglés avanzado, pero hasta ahorita no estoy dando el examen por el problema de las clases no, más bien me estoy hablando con unos compañeros del extranjero que me ayudan para tomar el examen. Y otra carrera que quería tomar era ciencias de la comunicación porque veía que también era un medio muy influyente en la prensa, sociedad. Y como que mostrar la realidad sería mejor que mostrar falsos testimonios a las personas. (Geiner, alumno derecho de la UCP, 19 años)

Yo quería estudiar Psicología, y hasta el día de hoy lo quiero hacer, pero me puse a pensar en varias cosas, dejé en segundo plano lo de Psicología y a las finales terminé investigando sobre Derecho y me agradó mucho...además mi padrino es abogado y me explicó más a fondo ósea, no me pintó los pajaritos ...y me explicó de qué se trataría y por eso estoy aquí (...) también conocí a una profesora en la San Marcos que casualmente era abogada y me motivo el hecho de saber que... bueno...primero me desanimé, por todo lo que veo hoy en día, y me animé por el hecho de (que) prendía la Tele y veía a todos los políticos haciendo una porquería, entonces obviamente que me desanimé de la política, del Derecho y nada que ver... entonces sinceramente comencé a plantearme un poco lo que me gusta y la economía, entonces algo que se combinaba entre los dos era Derecho uno, dos a mi me encanta la idea, me encanta interpretar, entonces por



eso que también escogí esta carrera ..tres, era que a través de esto puedo dar un granito de arena la sociedad porque en realidad , cuando ya entré en la carrera me entero que el Derecho está en todo ..está en cada persona, hasta en lo que comes, obviamente en diferentes ámbitos y poder ayudar o poder realizar lo que a ti te gusta hacer con lo que puedes aportar (Carla, estudiante de derecho de la UCP, 17 años)

Yo primero quería enfermería por la cosa de que (yo cuidaba a mi hermana recién nacida) (...) Hablé con una psicóloga justamente me dijo “tú no eres, no eres para esa carrera”. Me mentalizaba con la química, me mentalizaba con la biología, una cosa es que te gusten los cursos pero otra cosa es que la, no te guste este, que tú quieras estudiar esto por lo quieres tener un hermano, “tú tienes una afición de tener una hermana y cuando tengas tu hermana te vas a dar cuenta que no vas a querer esa carrera”, y dicho y hecho. Agarré y justamente mi hermana era un poco enfermiza y me fui a los hospitales, wow, salía volando [risas] de todas estas partes que eso tiene que ser, tiene que nacerte para ser enfermería. (Alexandra, estudiante de derecho UCP, 17 años)

Sin duda, las facilidades que una carrera como el derecho brinda a los egresados en términos de inserción laboral es un factor que los estudiantes toman en cuenta al momento de elegir sus carreras universitarias. Pero la búsqueda de empleo o de retornos económicos es raramente la única motivación que guía la decisión de estudiar abogacía.

Entre las ventajas y expectativas de la carrera de derecho los estudiantes también mencionan las habilidades personales que uno puede adquirir de este tipo de formación, particularmente en lo que se refiere a la oralidad y el léxico así como también por la gran variedad de conocimientos y “cultura general” al que se tiene acceso.

[Pero ¿tú crees que el derecho te da herramientas argumentativas?] Oh sí, muchas, bastantes, claro. Crea en ti tu punto crítico con el cual puedes hablar y defender una posición. (Larry, estudiante de derecho de la UPI, 22 años)

Claro, como te comenté, me incliné a esa carrera por mi hermana por la forma como ella sabía defender sus derechos porque en cualquier parte que tú vayas siempre va a haber alguna arbitrariedad, me gustaba como hablaba, el lenguaje, el léxico, el bagaje cultural también que ella llegó a obtener gracias a su esfuerzo y eso me inclinó también a seguir la carrera de derecho, a ser como ella. (Michel, estudiante de derecho UPI, 24 años)

Esta carrera te ofrece una preparación, un abogado tiene que leer de todo, tienes que saber de todo, entonces eso va a ayudar a que tú

quizás tú puedas desarrollarte en otro tipo de ambiente. Entonces, yo lo que quiero con mi carrera es tratar de ser una persona culta, una persona que conozca de todo un poco. Entonces, ese es mi objetivo. (Milagros, estudiante de derecho de la UPI, 32 años)

Personalmente se siente diferente, debido a que el vocabulario se amplía mucho más de lo que tenías anteriormente según que aprendes cosas que antes nunca pensabas que ibas a conocer. Por un lado a veces me fastidia que dentro de la familia te traten diferente por ser universitario, por ser de carrera técnica, obviamente estoy en contra de eso pero veo que usualmente los universitarios tienen más facilidades de desarrollarse en la sociedad en la que vivimos actualmente. (Geiner, estudiante de derecho de la UCP, 19 años)

Para otros estudiantes, su inclinación por los estudios de derecho fue descubierta a través de exámenes o charlas vocacionales aplicadas en la misma universidad o en la escuela. Como una “carrera de letras”, derecho es una carrera que suena apetecible para los estudiantes con poca afición por los números y con amplios intereses en el ámbito de las ciencias sociales.

Ingresé básicamente a la carrera por curiosidad, para ver cómo era y también porque bueno yo a mi papa le decía “no, si a mí me gusta esta carrera” pero en realidad ingresé por curiosidad y porque no tenía números ¿no? Y en realidad no llevamos números, llevamos macroeconomía, pero o sea, son temas teóricos, no “¡sácale la raíz cuadrada!”. (Pablo, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)

Antes de ingresar a la Cesar Vallejo, me hice una test, con una psicóloga quería ver si era verdad lo que yo quería estudiar o no, me salió Derecho Internacional, que también me gusta, porque es apasionante, es ver toda la rama internacional y hay bastante acogida, porque hay muy poco derecho internacionalista, hay muy poco, hay más penal, civil ,pero internacionalmente abogados peruanos que han salido sí hay, pero pocos, aduaneros también hay pocos, bueno por qué, como te digo, en un principio, me salió Derecho Internacional, Contabilidad y Derecho fue la tercera opción y escogí Derecho. (Milagros, estudiante de derecho de la UPI, 32 años)

(En el test vocacional) me salió Ciencias de la Comunicación y me salió Derecho, pero en lo de Ciencias de la Comunicación no tenía mucha ayuda en mi casa y aparte que es un curso que ya es muy común, todo el mundo lo tiene y eso que cuando yo salga más gente va a salir y el trabajo no va a ser mucho y todo eso ¿no?, y Derecho porque tengo la ayuda de mi papa, mi hermano también va estudiar derecho cuando pueda, y porque eso es lo que me gusta, puedo manejar acá mi carácter puedo defender a personas que quizás lo necesitan y porque puedo ayudar a alguien que de verdad me necesita. (Lucero, estudiante de derecho de la UCP, 17 años)

Como vemos, casi en todas las historias recogidas la elección de una carrera universitaria en la UPI fue posterior a algún tipo de experiencia de formación académica, ya sea técnica o en otra universidad. Todos los alumnos entrevistados resaltaron la importancia de la universidad como el medio al cual acceder a un futuro mejor, con mayor preparación integral. En ese sentido, es latente la percepción de que con una carrera técnica, por ejemplo, no se alcanzará un estatus de vida esperado o que el estudiante no egresará lo suficientemente preparado para sus aspiraciones profesionales.

Otro aspecto que resalta en las trayectorias educativas de estos jóvenes es que la mayoría estudia y trabaja en simultáneo y se hace cargo total o parcialmente de pagar la pensión de la universidad. Los estudiantes más jóvenes, que se encuentran en los ciclos iniciales y que provienen de familias con una economía más estable, suelen dedicarse exclusivamente al estudio. En el caso de los estudiantes mayores, es común que estas experiencias laborales no sean las primeras. Algunos de ellos completaron previamente estudios superiores en otras universidades o institutos y trabajaron en puestos relacionados a sus carreras, como es el caso de Carlos, de 29 años, que estudió administración en la Universidad del Callao antes de ingresar a estudiar derecho en la UPI y que trabajó por varios años como asistente administrativo de una empresa constructora. Milagros y Mirella, de 32 y 33 años respectivamente, se dedicaron a trabajar como asistentes o comerciantes en cuanto salieron del colegio por la necesidad de sus familias. Hoy Mirella trabaja como asistente legal mientras Milagros, que acaba de empezar la carrera de derecho, utiliza los ahorros que obtuvo trabajando en Chile para pagar sus boletas y concentrarse en sus estudios. Otros trabajan en empleos no relacionados con su formación pero con mejor paga que el sueldo mínimo ofrecido en las prácticas. Este es el caso de Iván, de décimo ciclo, que trabaja como taxista *Remisse* y de Iván, de tercer ciclo, que apoya a su padre en su negocio de bienes raíces. En la UCP Geiner ha comenzado un negocio con su hermana para venta de comida y Lidia de Yurimaguas trabaja en un

restaurante de la zona para conseguir ingresos y los veranos regresa para trabajar con la familia en ventas.<sup>142</sup>

### 3.EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

Una de las primeras cosas que resalta de esta sección es que los estudiantes señalan sentirse capaces de alcanzar sus metas, con altos deseos de progreso y conscientes de sus fortalezas, todas ellas asociadas al ejercicio de la voluntad, la perseverancia y con mucha auto exigencia; motivaciones que provienen en parte del apoyo familiar y en parte de un proceso individual. Este es un discurso muy presente entre los estudiantes adultos que han pasado por experiencias de trabajo no calificado y en donde el ejercicio de estudiar en la universidad constituye también un reto de superación personal. Una estudiante comenta:

A ver, mi mayor fortaleza es mi deseo de superación y mi mayor fortaleza también es que yo me he propuesto una meta. Quizás mi debilidad pueda ser que a mitad de la carrera siento que a lo mejor no lo voy a lograr porque la vida universitaria no es fácil si tú lo quieres hacer bien es complicadito, tienes que informarte, estudiar, dedicarle su tiempo y quizás también mi debilidad pueda ser de que tenga un problema como el que tuve anteriormente que desequilibre todo mi lo que yo tengo proyectado que espero que ojalá no pase eso, ¿no? Pero he decidido que aunque sea comiendo té con pan voy a tratar de terminar la carrera. (Milagros, estudiante de Derecho, UPI, 32 años, 1er ciclo)

No me quiero pasar la vida echando la culpa a otros, cuando en realidad la culpa es de uno mismo por no saber lo que quiere o lo que tiene que hacer. No te vas a poner a pensar toda tu vida “por culpa de él no saldré adelante”. Pero quién tiene la culpa (ininteligible) él está haciendo su vida y tú tienes que hacer tu vida y ahora está momento que mediante tus acciones le van a llamar la atención a esa persona y de repente te va a seguir a ti porque dice que él está haciendo algo bueno y me puede tanto como ayudar a mi y me puede librar de cosas malas, ese es problema esencial en el país: la educación tanto como familiar y la falta de motivación de fuerza anímica porque usualmente las personas que vienen de los andes, que vienen de la sierra, o vienen de provincia, dicen: la situación está difícil pero yo sigo estudiando porque quiero salir adelante. Eso es lo que lamentablemente no veo acá en Lima porque ya lo tenemos todo ahí. En cambio cuando tú no tienes nada, buscas el éxito, buscas salir adelante. Yo creo que para mí es lo más bonito en la

<sup>142</sup> De los entrevistados, se han encontrado menos estudiantes que trabajan en la UCP probablemente debido a que muchos de ellos están en los primeros ciclos de estudios y en el caso de los estudiantes de 29 años, tiene muchas horas de cuidado de sus dos hijos menores.



vida es que tú le encuentres un motivo a tu existir y quieras salir adelante, quieras lograr algo. Trazarte una meta grande y que esa sea. Por más que te caigas, te vas a caer, pero te tienes que levantar. (Geiner, estudiante de derecho de la UCP, 19 años)

Otro alumno de la UPI comenta “¿mis debilidades? No hay, porque mi sueño es grande, mi sueño es mi único propósito, ahora me dedico cien por ciento a mi estudio y mi trabajo, nada más”. En algunos casos, esa perseverancia llega a desechar cuestiones propias de la juventud.

[ir de fiesta] definitivamente no te aporta, porque si andas pensando en las musarañas, en las fiestas, entre una fiesta y quedarte leyendo un libro en tu casa, una fiesta no te va servir para nada, en una fiesta vas a perder el tiempo, si te vas a divertir de repente sí, pero vas a perder el tiempo, en vez de quedarte en tu casa a leer un libro y aprender más, a incrementar tu aprendizaje, tu sabiduría, que es lo que más vale ahora, más adelante si te puedes divertir y allí si con muchas ganas de haber aprendido algo, de haber logrado algo que en su momento lo pudiste hacer. (Valeria, estudiante de Derecho UPI, 18 años)

(Ser un universitario significa) Sacrificio, perseverancia, investigación, más sacrificio digo yo y persistencia. Sacrificar horas que yo podría trabajar y ganar plata, sacrificar eso y venir a la universidad a clases no? por ejemplo, sacrificar lo que yo percibo remuneradamente (sic) y luego invertirlo en algo que me representa mi futuro. (Lidia, estudiantes de derecho UCP, 23 años)

Asimismo, encontramos que estos sacrificios son posibles debido a la alta valoración que tiene por la ESU, valoración que viene tanto de la búsqueda de prestigio, contactos, credenciales, seguridad y solvencia para el futuro, pero también por la posibilidad de desarrollar pensamiento crítico, aprender cosas nuevas y útiles, y desarrollar un cierto sentido de disciplina para el ejercicio profesional.

[Una buena educación universitaria debe inculcar] primero, disciplina. Segundo, que hagan pensar a la persona (...) Y, un tercer punto que diría yo es que, de todas maneras, el prestigio de donde uno salga debe pesar. (Anthony, estudiante de derecho de la UPI, 27 años)

[Decidí ir a la universidad] Para tener mejores oportunidades laborales, profesionales, salariales (...) la [educación] técnica es más superficial porque no te enseñan todos los conceptos que se enseñan en la universidad, es más limitada restringida que la universidad que es más



amplia. Aparte, tienes más oportunidades por el mismo hecho que vas a ser profesional. (Pablo, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)

Bueno en realidad no solo adquirir los conocimientos de los profesores, sino que uno mismo, que salga de uno mismo llegar a casa o al lugar que vayan directamente, a seguir estudiando, a investigar mucho más de lo que te ha llamado la atención o de repente ponerle fuerzas a algo que no te gusta, algún curso que no te ha gustado, ponerle más empeño para que más adelante, nadie dice que te guste, ¿no?, sino que ya sepas y no te arrepientas luego de retroceder y digas ¿porque no lo aprendí, porque no lo hice? y llevar una vida también disciplinada, perseverante, para poder lograr al sueño que vayas y estudiar mucho y dedicarte simplemente a lo que quieres y no pensar en otros temas, otras cosas, que no vayan con eso y que no te dejen crecer como persona, como de repente amigas, fiestas, enamorados, o estar en otras cosas en tu mente. (Valeria, estudiante de derecho de la UPI, 18 años)

Ah, tener una responsabilidad en la sociedad, ser universitario es ponerte en una élite, no superior, porque sería discriminar al resto, pero ponerte en una élite de una forma de pensar más racional, porque ya no puedes estar con chiquilladas, la época del colegio ya pasó, estar dentro de la universidad implica más responsabilidad, y más, porque ese es el prestigio de tu universidad. Al salir, y yo doy una opinión, o sea, por ejemplo viene alguien de San Marcos, de la Winner de equis universidad y te van a decir” ¿de qué universidad eres? -Ah de la UPI -y ¿qué estudias?” Y si te ven cómo eres, a veces sacan un prejuicio “Ah no en la UPI son así, la carrera está mal” porque esta carrera la en la USIL también. (Pablo, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)

Ser profesional universitario, en este sentido, es visto como un requisito para evitar la explotación laboral y la baja paga asociada a los oficios técnicos en nuestro país. Además, como, como continúa Michel, les permite a los estudiantes acceder al estatus y aprender los hábitos de una clase más sofisticada. Es, así, también un marcador de clase social. En suma, el título universitario valoriza al estudiante en el mercado laboral, pero también lo empodera en un sentido social, personal e íntimo. El título universitario además es asociado con una mayor exigencia académica que el título técnico, que es visto como más superficial. La diferencia entre las remuneraciones, la estabilidad y el estatus de un profesional universitario. La universidad, por lo tanto, produciría profesionales más preparados y competitivos.

Decidí ir a la universidad] Para tener mejores oportunidades laborales, profesionales, salariales (...) la [educación] técnica es más superficial

porque no te enseñan todos los conceptos que se enseñan en la universidad, es más limitada restringida que la universidad que es más amplia. Aparte, tienes más oportunidades por el mismo hecho que vas a ser profesional. (Pablo, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)

Después de haber egresado y la verdad es que no me sentía a gusto, no me sentía cómodo conmigo mismo porque creía yo, me sentía convencido de que podía dar algo más, de que podía ser un profesional, podía destacar más y no quedarme estancado como un controlista más, no desprecio esa carrera, es bonita, me encanta, me siento orgulloso de haber egresado de Senati. Nada, hablé con mis padres, les comenté que quería estudiar la carrera de derecho como mi hermana porque la veía con las personas que se relacionaba, me gustaba el léxico que ella utilizaba. (Michel, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)

La universidad sirve para, uno realizarse como persona, para sentir que uno ha hecho algo en la vida y no ha pasado el tiempo en vano, dos, porque te puede dar una tranquilidad económica, es decir puedes desarrollarte profesionalmente y en base a eso tener un poco de estabilidad. (Carlos, estudiante de derecho de la UPI, 29 años)

Para mí significaba, es una base y todo un proceso para tu futuro, es algo que si tú lo estudias, realmente te gusta, es algo que te va llenar completamente, de hecho es algo que cuesta y sufres al estudiar porque no es fácil, pero es y siento que es para ti y te va llenar como persona y poco a poco vas a ir aprendiendo y viendo, entonces vale la pena estudiar algo que te va servir siempre, yo creo que es eso. (Valeria, estudiante de derecho de la UPI, 18 años)

Si mucho creo porque para mí esta es una etapa nueva, pero yo tengo sobrinos y ellos te preguntan si así es la universidad y te preguntan y te dicen, entonces si tu no les das una buena imagen de lo que es la universidad, entonces mientras que vayan creciendo dirán “ahh sí mi tía me dijo esto o el otro” y entonces como que me siento que soy la imagen de mis sobrinos. Entonces si yo no hago algo siento que ellos van a decir, “ah, mi tía estudia derecho, pero mi tía no lee, no hace algo” (Lucero, estudiante de derecho UCP, 17 años)

Engloba muchas cosas, universitaria significa primero ser responsables, a veces cuando tú terminas el cole todavía dependes de tus padres, en cambio cuando entras a la universidad tu entras por ti mismo, tú tienes que ser responsable, tú solo te tienes que dar cuenta que la universidad es una cosa seria, tu carrera te va a servir a ti. (Diana, estudiante de derechos de la UCP, 20 años)

Ser universitario es seguir, es decir que, para mí dar un paso más hacia arriba, un paso hacia adelante, y poder progresar, pero es una batalla en la cual pocos sobreviven y los sobrevivientes son los premiados. (Alexandra, estudiante de derecho UCP, 17 años)

Un universitario para mí, no, no lo había pensado tanto, creo que es más que ya una persona que no tanto recibe o no tanto tiene que mecanizarse con los conocimientos, ya creo que un universitario tiene

que ir más allá de, o sea tiene que investigar, tiene que ya aprender a conciencia, no aprender simplemente para dar un buen examen o para sacarte un veinte o bueno, equis nota, sino para aprender más allá de, investigar ¿no? (Joselyn, estudiante de derecho de la UCP, 29 años).

A ver yo me he informado y sé que, acá en el Perú, los técnicos no son muy bien remunerados y por qué una universitaria porque yo sé que si yo soy una buena profesional en lo que yo hago, voy a también poder contar con buenas remuneraciones, ¿no? Una persona que es buena en lo que hace, como tú eres buena en lo que haces, entonces también te valoran más y el valor no es solamente moral sino también económico, eres como el más buscado, algo así. Entonces, por eso una universitaria. (Milagros, estudiante de derecho de la UPI, 32 años)

Cómo decido, bueno este, porque ya tenía que tener una carrera universitaria, porque mayormente aquí en Lima, no hay oportunidades y menos va a haber en provincia si es que tú no tienes un cartón hacia adelante, eso es lo que yo pienso. (Mirella, estudiante de derecho de la UPI, 33 años)

Pero la carrera universitaria, el plus que te da es no depender de otra persona. Mientras que la carrera técnica siempre te fuerza a trabajar para alguien más (Jair, estudiante de derecho de la UPI, 19 años)

Me parece que en los lugares de trabajo, los centros de trabajo también discriminan, ¿no?, no es lo mismo ser uno de carrera técnica como uno de carrera universitaria, y es por ello que hay universidades como esta, que está bien tienes tu carrera técnica pero estudias unos años más y tienes una carrera universitaria (Carlos, estudiante de derecho de la UPI, 29 años)

Tal como se refleja en los testimonios hasta ahora estudiados, la educación superior es para los estudiantes más que un simple cartón. Es tanto un marcador de clase social como también un símbolo que congrega los sueños personales de superación y las luchas para lograr un futuro mejor a nivel personal y hasta familiar. Las consecuencias de seguir una carrera universitaria, por lo tanto, no son solo económicas y sociales si no también personales.

Claro, analizando a este psicólogo Maslow, él en la pirámide de Maslow analiza que en la primera parte están las necesidades básicas, luego ya en la parte superior, hay una parte que dice la necesidad de superación y eso es lo que supuestamente lo que uno necesita porque justo cuando uno va a ser adulto, una persona mayor...podemos ver afuera en la calle que hay muchas personas adultas deprimidas porque de repente no ha cumplido una carrera o algo así y no es que me guíe por los demás, lo digo por mí mismo, tengo que acabar una carrera, un estudio

de preferencia que sea profesional no? Para así yo sentirme realizado. (Iván, estudiante de derecho de la UPI, 21 años).

Cumplir mis sueños. (Gabriela, estudiante de derecho de la UPI, 23 años).

Quizás para lograr un desarrollo completo de tu persona, conocerte más, desafiarte a ti mismo y lograr quizás algunas metas que te propongas en el camino. (Jair, estudiante de derecho de la UPI, 19 años)

Asimismo, los estudiantes en general piensan que su educación universitaria es buena y de calidad. La mayoría de los estudiantes coincide en que el principal insumo para que esto suceda es la existencia de buenos y exigentes docentes, una buena malla curricular y buena infraestructura, a través de los cuales la universidad pueda alcanzar el prestigio de una institución de excelencia académica.

Bueno, como dije tiene que exigir más la educación, he tenido buenos profesores y malos, que enseñan por enseñar, pero bueno si en educación deben ser más exigentes. (Omar, estudiante derecho UPI, 22 años)

Tener buenos profesores, una buena infraestructura, un buen currículum estudiantil, que yo sepa explayarte sobre la carrera que tú quieras. (Jair, estudiante de derecho de la UPI, 19 años)

Claro, por ejemplo esta tiene diversidad ¿no? Yo encuentro que la calidad...no sé cómo decirlo, es sobre todo de los profesores, o sea si yo tengo un buen...yo me he dado cuenta que teniendo un buen profesor, un profesor que verdaderamente explique de manera correcta, que no se moleste cuando tú le haces preguntas, que deje participar en clases y que sepa transmitir sus conocimientos a mí me ha ayudado en mucho. O sea, yo creo que es de vital importancia los profesores que explican. (Milagros, estudiante de derecho de la UPI, 32 años)

Característica, bueno una buena, debe tener, este, lo primordial, buenos docentes, buena infraestructura, buen local, varios servicios o programas para motivar al estudiante a ser mejor (...) En derecho si la teoría es importante, obviamente más que todo son normas que hay que conocer para argumentar, pero acá creo que también hay ambientes, se simulan digamos un juicio, tribunal y eso ayuda también. (Carlos, estudiante de derecho de la UPI, 29 años)

Bueno, la clase que más me ha gustado en todo mi esto... bueno sería el de la miss Salguero de derecho penal, también tuve otros profesores de penal que también son chéveres y exigentes porque te muestran modos de cómo resolver los casos. (Peter, estudiante de derecho de la UPI, 19 años).



(Una buena educación debe ser antes que nada organizada ..que sea completa que tenga pautas, que tenga una estructura que tenga un norte ..obviamente habiendo calificado antes a cada profesor, habiendo hecho un programa de vida quizás sería para mí. ...Osea que haya una organización clara y visible de lo que se va a hacer (...) (y también) el tema de contenido de los cursos, el tema de cómo se dicta una clase, (...) debe ser dinámica debe ser abierta, en la cual no solamente haya relación profesor alumno sino que el alumno se pueda expresar, pueda expresarse tanto en estructura como mentalmente en las ideas, que hayan diferentes métodos. (Carla, estudiante de derecho de la UCP, 17 años)

una buena educación, lo que deberían hacer, sería que todos los docentes transmitan confianza al alumno en la manera en la que interactúan. Otra el respeto que debe tener la clase, porque si la clase no tiene respeto o no hay respeto por parte del docente o de los alumnos no se va a desarrollar bien el trabajo. (Geiner, alumno derecho de la UCP, 19 años)

Pero además de estas condiciones básicas, los estudiantes también imaginan la existencia de otros programas y estrategias encaminadas a desarrollar pensamiento crítico así como también de “inteligencias emocional” y habilidades sociales que son requeridas en un buen profesional y ciudadano.

Como aquella que logre cumplir las expectativas de la mayoría de sus alumnos, ¿no? Que las personas cuando salgan sean profesionales de calidad, no en cantidad, hay universidades que sacan un montón de profesionales, pero no, no se sienten bien. Creo que en esta universidad me enseñaron a que si no te gusta, te vas: si no te gusta ¿para qué estas acá? En cambio, en otras universidades les importa que jales. En cambio, acá importa algo de talento. (Gabriela, estudiante de derecho de la UPI, 23 años).

Claro, exigente, pero más que exigente, más que al alumno mandarlo a leer y que ahí se mete a leer, leer, leer. Ahí podemos ver pues ahí la universidad la UNI que es la mejor universidad claro en ingeniería, ¿qué vemos en los chicos? Que ellos pueden ser muy expertos en su materia, en las matemáticas, pero en el momento de tener un trato interpersonal, están en un nivel inferior, están bajo, a veces hasta no puedes ni conversar muy bien así. Entonces, no podemos decir que la universidad es muy buena cuando a los alumnos se matan estudiando, entonces yo creo que deben también incentivar el ámbito de que los alumnos, desarrollar en ellos la habilidad de conversar con otros, la habilidad interpersonal, la oratoria (Iván, estudiante de derecho de la UPI, 21 años).



En el caso concreto de la UPI se destacó el que cuentan con tecnología disponible:

Lo bueno también de aquí es que ellos se preocupan mucho en la tecnología que ofrecen a sus alumnos y eso es bueno porque de repente en las universidades nacionales tú no pagas, pero de repente no cuentan con la tecnología ¿no? En cambio acá se preocupan de eso, de darle comodidad al alumno y sobre todo están siempre pendientes de inculcarle al alumno que trate de ser el mejor, por lo menos hasta ahora los profesores que me han tocado, todos me han dicho lo mismo. (Milagros, estudiante de derecho de la UPI, 32 años)

(...) lo bueno es que siento que al ser una universidad que busca crecer está tratando de impulsar a nuevos proyectos universitarios. Hace una semana, la semana pasada, tuve la oportunidad de junto a un grupo de chicos, participar en un modelo de simulación de las Naciones Unidas de la Universidad de Harvard que vino aquí a la universidad del Pacífico. Estuvo financiado con el presupuesto de la UTP. Y así como esto, estoy pensando también presentar un proyecto a largo plazo para que muchas carreras más puedan participar en estos tipos de simulaciones. Lo bueno es eso, que apoyan de alguna forma la iniciativa estudiantil. (Jair, estudiante de derecho de la UPI, 19 años)

La mayoría de los estudiantes manifiestan estar satisfechos con la educación que hasta el momento han recibido. Entre las principales fortalezas, como es de esperarse dadas sus expectativas educativas, ellos mencionan la existencia de muy buenos docentes, comprometidos con su trabajo y que, además, sirven de vínculos entre el mundo de estudiante y el mundo laboral.

Los profesores son lo importante. Porque toda carrera la puedes encontrar en los libros; de hecho cuando algo me parece deficiente y o le falta algo, lo busco en libros. Pero, las cosas que el profesor te pueda enseñar de su propia experiencia (profesional) son el plus; el agregado que uno necesita para después lanzarse a trabajar (...) tienen doctorados, no son simples profesores. Y, están bien conectados. (Anthony, estudiante de derecho de la UPI, 27 años)

Creo que ha sido buena, los profesores han sido de calidad, dedicados comprometidos, la mayoría, hablo en general. (Gabriela, estudiante de derecho de la UPI, 23 años).

En lo que es buena, hemos visto que hay nuevas facultades que han construido, están bonitas. Lo bueno es que hay buen trato, están en cuestión de sistemas, de las plataformas está todo habilitado, actualizado, siempre está bien y la atención es rápida, genial (Iván, estudiante de derecho de la UPI, 21 años).

Acá hay que pagar 789, pero es una enseñanza muy buena, siento que me dan lo que necesito, no es porque estoy acá, pero si estoy viendo frutos muy buenos, estoy preparado mejor, es que yo también estoy bien metida con el Doctor Maquey con la Doctora Malarte, mis profesores que ya he tenido más adelante, soy buena alumna. (Mirella, estudiante de derecho de la UPI, 33 años).

A ver en cuanto yo he tenido una buena experiencia con los profesores, en la Pre me han tocado excelentes profesores, entonces por ese lado yo diría que la plana docente okay. (Milagros, estudiante de derecho de la UPI, 32 años)

¿En que es buena mi universidad? en los profesores, siempre he dicho “yo no tengo docentes, si no tengo gente de experiencia, o sea acá hay embajadores, ha venido el doctor Collantes, que es Primer Ministro del Perú en Italia, tenemos gente de clase pues. (Pablo, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)

Ay, el ambiente, mis amigos, eh... bueno todos son bien cálidos, todos son buena gente, eh, me siento bien con los profesores porque, aparte que somos pocos, es un, es un, son clases más personalizadas hay más, puedes debatir más con el profesor y todo eso. (Jocelyn, estudiante de derecho de la UCP, 29 años)

Me gusta aparte de mis amistades, me gusta que seamos bien unidos con los profesores, porque hemos empezado con los profesores y nos hemos complementado bastante. (Diana, estudiante de derechos de la UCP, 20 años)

Lo bueno que tiene es el esfuerzo y el modo de enseñanza que te brindan en esta universidad (Geiner, alumno derecho de la UCP, 19 años)

Lo que, las fortalezas son los profesores, yo pensé justamente que los profesores iban a ser lo más [no se entiende] pero son los profesores los que te dan esa fortaleza. (Alexandra, estudiante de derecho UCP, 17 años)

Entre los aspectos que podrían mejorarse en la universidad destacan que podría exigirse más a los profesores en cuanto a sus grados académicos –“que mínimo tengan un doctorado o una maestría y no profesores que solo sean licenciados, o sea estar en la universidad no es un juego y eso yo creo, esa es la calidad educativa” (Omar)-, tener mayor previsibilidad en las mallas y dejar de cambiar sus contenidos, cambiar el sistema de evaluación –“es muy tedioso (...) tenemos que investigar, tenemos que trabajar, si tenemos que trasnochar, se tiene que trasnochar” (Milagros)- y tener más becas. Al respecto un estudiante comentó

Yo recuerdo que existía un programa de becas, es decir cuando yo, antes de dejarlo, yo peleaba por ser el primero, porque había un 50% descuento, pero ahora ya no hay eso, entonces ahora, en un principio dije “voy a pelear mi beca”, siquiera para que no gaste más, pero ahora como que no, bueno uno viene motivado porque tiene que aprender, pero ya no hay ese plus de querer ganarle a todos, para obtener un respaldo, este aparte de docentes, infraestructura. (Carlos, estudiante de derecho de la UPI, 29 años)

En el caso de la UCP hubo un consenso importante en torno a la necesidad de mejorar la infraestructura debido a que, al ser pocos estudiantes, suelen ser derivados a salones pequeños y no son priorizados en la distribución de aulas. Sin embargo, tienen una mirada comprensiva de la situación en la medida que se trata de una especialidad nueva en una universidad pequeña. Asimismo, una estudiante mencionó que hace falta fomentar la investigación no sólo en los docentes sino también en los alumnos. Como señala el título de la investigación de López (López 2018), la lógica de “la universidad no hace al alumno, si no que el alumno hace la Universidad” está muy presente. Es decir, dependerá en última instancia del esfuerzo de cada estudiante el provecho que le podrán sacar a sus carreras universitarias.

Sí y no, porque el prestigio como que te llama una vez que estas adentro, pero el profesional lo hace uno, si tú quieres profundizar, ya depende de uno, no de la universidad, uno puede ser mejor por sí mismo. (Carlos, estudiante de derecho de la UPI, 29 años)

Porque empecé leer y dije bueno, la universidad no hace al alumno, el alumno hace la universidad y si estoy en esta universidad depende de mí tener esfuerzo y dedicación para hacer un profesional con éxito. (Gabriela, estudiante de derecho de la UPI, 23 años).

#### 4. LA DIMENSIÓN VOCACIONAL.

La mayoría de los estudiantes entrevistados declaran tener una vocación por el derecho que descubrieron en distintas etapas de sus vidas pero que se manifiesta principalmente en su deseo de aportar a la sociedad. También se ha encontrado algunos casos de una vocación de servicio, inspirados no sólo en cuestiones de fe sino también en una suerte de solidaridad social que alimentará luego una cierta dimensión vocacional.

Yo estudio derecho porque considero que es una unidad de estudio que abarca muchos campos a la vez. No te da la posibilidad de cerrarte solamente en uno. Te vales de muchas herramientas para lograr tu objetivo y a la vez es porque siempre me ha gustado tratar de aportar a la sociedad. Siento que a partir del derecho puedo hacerlo. (Jair, estudiante de derecho de la UPI, 19 años)

Claro, la carrera de derecho en sí te ayuda bastante a desenvolverte en la sociedad ante las personas, te ayuda a ver una visión a futuro de lo que tú puedes hacer... tiene varios lugares en los que tú puedes trabajar, formarte y llegar a desempeñarte en el futuro. (Larry, estudiante de derecho de la UPI, 22 años)

Hay muchas formas de poder contribuir con la sociedad y tienen que ver en también ganar dinero. En la carrera de derecho aparte que contribuyo, es una carrera que también te da prestigio y te ayuda económicamente a también posicionarte bien. (Gabriela, estudiante de derecho de la UPI, 23 años).

Veo mi futuro ayudando mucho a las personas que yo pueda. Yo soy una persona muy creyente y me he dado cuenta que mientras más tú das, yo no sé cómo, pero sí te va bien. Entonces mientras yo pueda ayudar, mientras que yo pueda, lo hago. Inclusive, por ejemplo, para las navidades nosotros hemos, hace dos años, hemos adoptado la costumbre con mis hermanas preparamos un balde grande de chocolate con panteón, compramos juguetitos y nos vamos a repartir, caminamos, caminamos por todo el sector del Cercado de Lima y a los niñitos que de repente los vemos así tan desprotegidos les damos un ratito de felicidad". (Milagros, estudiante de Derecho. UPI, 32 años, 1er ciclo)

Particularmente, el derecho les brinda las herramientas para conocer sus propios derechos y los de los demás y, en especial, para hacerlos respetar, lo cual es visto como urgente en una sociedad peruana que se percibe como plagada de injusticias a todo nivel. Estudiar derecho, en este sentido, permite a los estudiantes defenderse y defender a otros del aprovechamiento y de la explotación.

Me encanta la carrera de derecho porque puedo conocer mil derecho, puedo hacerme respetar cosa que muchas personas que son ignorantes, no decir ignorantes que no sepas, porque todos somos ignorantes es verdad eso porque ignoramos de algo, pero hay muchas personas incautas se podría decir, y al ser incautos hay mucha gente viva, se podría decir, que abusa y como tienen de repente conocimientos hacen provecho de eso y ganan plata, y me encanta estudiar derecho yo me puedo defender y puedo enseñar a los demás, conocer sus denuncias (Iván, estudiante de derecho de la UPI, 21 años).



No, el dinero, no. Eso fue aparte, yo más que todo quería poder ejercer un Derecho que ayude a las personas, darle un apoyo, que pudiera conseguir lo que puede mediante leyes (Omar, estudiante derecho UPI, 22 años)

En si lo personal a mí me motiva a estudiar esto porque va a dar un beneficio a la sociedad, independientemente para mí que soy peruano, es una ayuda no solo para mí, sino para la sociedad. (Pablo, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)

Al principio no me creyeron que iba a estudiar derecho, un grupo de mi familia pero mi padre sí porque siempre me veía leyendo y siempre pensaban que algo tenía que ver con lectura o leyes. Como siempre me veían “o quieres ser presidente” (...) Claro, sí siempre estaba, aparte mi familia he nacido en un ambiente político que hablábamos mucho de política (...) Le vi que es uno de los medios más importantes para poder sacar a un país adelante es la constitución. Usualmente nuestro país ha sido maltratado y diversos medios para sostener un equilibrio en nuestro país, pero lamentablemente hay personas que han ejercido la carrera no por convicción ni por amor, sino más por obligación. Que es lamentablemente lo que ha pasado en la etapa de los 90s en adelante. Pero obviamente la situación en la que vivimos actualmente es diferente. Cada chico elige lo que le gusta, no hay nadie que lo obligue. Eso también depende de la familia en cómo hayan formado a la persona y en el derecho yo vi la imagen de justicia pero no por el lado de la fuerza, sino por el lado de la palabra. Yo creo que es lo más interesante y lo más preferible en este mundo, en vez de estar peleándonos, sino porque debatir y dialogar con palabras si entendemos. (Geiner, alumno derecho de la UCP, 19 años)

Yo quiero hacer algo fuera de lo común, porque si te das cuenta tú te dices “abogada” y pucha todos dicen “abogado roba, abogado es corrupto, abogado es esto” entonces yo no quiero que sigan teniendo ese concepto del abogado, por parte personal quiero cambiar el sistema de que cuando es abogado lo respeten. Estos discursos vienen justamente una parte son mis ideas, y otra parte son, que me los aclararon también, en este, en reportajes y justamente en la entrada el decano, (...) nos dijo las palabras que justamente yo me las tenía pero él me las complementaba, entonces como que me, como que dije “es verdad lo que necesito” (...) Escuché, escuché reportajes antes de entrar y después de entrar cuando me dieron la bienvenida (...) como que dije “esto es verdad” porque siempre tengo es y siempre me molesta cuando dicen “abogado, asu, entonces ya es más de lo co, más del montón”. Entonces dije “ya no quiero ser más del montón, yo quiero marcar la diferencia”, no porque simplemente sea abogada, no porque yo me esté interesando en el dinero, sino que, aparte mira, con el abogado tú puedes hacer muchos beneficios, mucha es, puedes ayudar a personas no simplemente por ganar dinero, sino porque te nace (...) La decisión la tomé simplemente quise cambiar el método del abogado, y me gustan las leyes y quiero que las normas se respeten. (Alexandra, estudiante de derecho UCP, 17 años)



Derecho, porque me gustaba defender los derechos de las personas. (Omar, estudiante derecho UPI, 22 años)

Por vocación, la respuesta sería vocación, porque que yo recuerde desde muy temprana edad tengo ganas de estudiar Derecho, es bonito, defender los derechos, nació así, con algo de querer hacer o querer defender y obviamente, con los test que se hacían en el colegio salía Derecho, era mi vocación, también como me gusta. (Lidia, estudiantes de derecho UCP, 23 años)

Para algunas de las mujeres entrevistadas, sobre todo las estudiantes de mayor edad, la defensa de derechos tiene una connotación especial pues se asocia con las injusticias de género que ellas han enfrentado en sus vidas o que han visto infligirse en las mujeres de su familia, en lo que respecta, por ejemplo, a los juicios de alimentos. Para estudiantes como Milagros, estudiar derecho es una forma de demostrar su valor como mujer y también de hacer valer los derechos de otras, por lo cual tiene como objetivo una vez graduada, abrir un consultorio legal gratuito para las personas necesitadas.

He sido testigo de muchas injusticias, de muchos abusos que cometen con personas que no conocen. Entonces, cuál es mi objetivo, mi objetivo es cuando yo termine, yo quiero poner como un tipo de asesoramiento gratuito para personas que tengan los problemas que tenía mi madre, yo los puedo ayudar, no me gustan las injusticias, no me gusta que porque una persona porque tiene más poder o conoce más que tú te manipule como un títere. Entonces, ¿qué necesito para eso? Conocer, saber si voy a discutir con una persona o voy a refutarle algo, hacerlo con fundamento, no hablar tonteras. Sobre todo porque desde niñita siempre fui así como que defendía a mi familia, protegía o de repente me informaba, siempre tuve eso. (Milagros, estudiante de derecho de la UPI, 32 años)

Buscaba la justicia ¿no? Hacer que las personas, todas tengan igualdad de derechos, poder apoyar a las personas (Gabriela, estudiante de Derecho de la UPI, 23 años)

Porque también era lo que me gusta desde un principio, como te comento, ver tanta injusticia, creo que por lo que yo he vivido, también mi madrina es una abogada muy reconocida.[¿A qué te refieres con “lo que has vivido”?] Injusticia más que todo, como te comento para tener abogado hay que tener dinero, si bien a ver te dicen llama a tu abogado, pero a tu abogado no le vas a dar propinas, no acepta. (Mirella, estudiante de derecho de la UPI, 33 años)

Apoyando a las personas que afirmar tal hecho, apoyarlas en un juicio, por ejemplo, las personas que piden alimentos, ¿no? Ellos tienen un hijo, es una prueba clara. Y la otra persona no quiere pasar una

manutención, entonces ayudar a que esa persona tiene que pagarle porque es lo que de acuerdo a ley debe hacer. (Gabriela, estudiante de derecho de la UPI, 23 años).

Asimismo, se remarca la oportunidad de hacer un ejercicio “limpio” y sin corrupción del derecho y poner a prueba la ética personal. Este componente motivacional se encuentra también presente en las percepciones que tienen en torno al mundo laboral con el que se van a vincular: el sector justicia, con altos niveles de desaprobación ciudadana por las denuncias de corrupción. Así, señalan que si bien existen este tipo de prácticas, habría un elemento ético en el ejercicio del oficio del abogado que esperan no perder aunque expresan también dudas sobre la posibilidad de mantener esa actitud ante las “tentaciones” del sistema:

El prestigio es que ganas un grado en el que las personas te reconocen de algún modo, quizás no solo por el cargo, sino también por la forma honesta en las que estás trabajando. (Gabriela, estudiante Derecho UPI, 23 años)

Bueno, en realidad el centro del derecho son leyes y normas, y una persona debe estar en base al respeto. Respeto con todas las personas, a allí uno ve que el derecho si bien todo el mundo lo conoce como una carrera sucia, se ha hecho conocer así por su mala fama, por las personas, los políticos, empresarios, que son así, que se llevan la plata fácil, pero uno ve a cual rama irse, irse a lo bueno, a las cosas buenas, a hacer dinero esforzándose, o hacer dinero fácil. Entonces es básicamente eso, *ir en base al respeto, derecho es igual a respeto*, si tú llevas bien tu carrera, poco a poco te vas formando como persona, uno se va dando cuenta que es lo que quiere, si quieres ser corrupto, simplemente lo eres y sigues llevando mal el nombre de la carrera de derecho y es por ti que las personas siguen pensando que es una carrera sucia, pero más que todo significa eso, y ayudar a la gente si es que puedes, si estas llevando bien la carrera y sabes bien tus principios, puedes ayudar mucho y puedes hacer saber a las personas que no saben o que no tienen los estudios superiores para poder aprender y ver (...)ejercer mi papel, en primer lugar haciendo yo las cosas bien, porque puede ser que los demás no hagan las cosas bien o de cien, uno haga las cosas bien, pero ese uno va hacer la diferencia, y ese uno puede poner su granito de arena y dar a conocer a otras personas, para que así las otras personas se interesen por las cosas buenas, y haciendo las cosas bien y poniendo su granito de arena, yo creo que uno haciendo las cosas bien ya te puedes sentir genial, porque sabes que tú al menos lo estás haciendo bien”. (Valeria, estudiante de Derecho UPI, 18 años)

Que algunos caen por la tentativa del dinero que otros les pagan a sus clientes en la compra de los proyectos. Pero eso es por la moral de cada uno si es que acepta o no. (¿Y si te ofrecen un montón de plata por arreglar una licitación?) Tendría que pensar también, porque algunos se dejan llevar por la plata pues. Otros si se aferran a sus principios.(Cristian, estudiante Derecho UPI, 19 años)

El Derecho sea un poco, no sé un poco como lo quieras llamar, para mí los valores son primero, si yo respeto a mi cliente mi cliente me va respetar a mí, si yo respeto las normas las personas también me van a respetar a mí, porque van a saber que yo estoy cumpliendo con las cosas como son , pero mientras que todo eso debe ser de ética ¿no? Mientras que tú no sepas respetar la gente no te va a respetar y lo que siempre me gusta que quizás soy nueva pero siempre los valores están de por medio. (Lucero, estudiante de derecho UCP, 17 años)

Yo elegí derecho porque veo tantas cosas, injusticias y yo veo que la palabra abogado es sobre todo significado de corrupción entonces uno se siente como ciudadano dice “pucha la justicia en el Perú no llega, porque los casos son archivados. Hay y cambiar todo eso” sé que va a ser difícil y es duro estar ahí en un ambiente y que tú no más pienses eso es como poner un granito de arena. Entonces, yo lo que sí quiero es combatir esa mala imagen que tiene las personas. Una señora se me acercó y me dijo “¿qué estudias?” y yo le dije “Derecho” y me dijo “¡Uy! entonces vas a ser una corrupta”. Yo quiero combatir todo eso y cambiar la idea que tienen las personas. (Diana, estudiante de derecho de la UCP, 20 años)

Bueno, yo creo que la corrupción es, viene de uf...de los, desde la antigüedad, para erradicarlo no digo que va a ser, o sea, prácticamente es imposible, o sea no digo que, claro, yo creo que es dependiendo de las personas, yo creo que uno tiene que ir eh... dando...o sea comportándose de una manera adecuada para que las otras personas vean tu comportamiento y al menos, bueno, analicen, reflexionen y vean que de lo que ellos están haciendo pues no está bien ¿no? Y, y, y ver de que haciendo las cosas bien, pues se pueden sentir bien consigo mismos, se pueden sentir mucho mejor, y bueno dándoles este... mmm, buenos modelos pero con tu actitud. (Jocelyn, estudiante de derecho de la UCP, 29 años)

Por otro lado, se han encontrado algunos elementos de carácter vocacional presentes como el placer por estudiar, conocer, explorar temas, así como el poder tener un contacto con lo intelectual.

La función esencial de la universidad es cultivar la crítica, formar en el estudiante una actitud crítica tan bella que pueda refutar todo lo que se establece en la sociedad, y puedas ir en contra de todos esos condicionantes (...) Cuando yo entré a la universidad no estaba muy seguro de lo que quería ser, y cuando llevé cursos con ellos (los

profesores X e Y), consolidaron mi (...) decisión, la fortalecieron porque entré en contacto con el mundo intelectual (...) llevé sociología jurídica con ellos. Me mandaron a leer a los sociólogos clásicos (...) Después en filosofía me enseñaron todo lo que era los griegos, la filosofía antigua, medieval, contemporánea. Entonces, como me llamó mucho la atención el tema de lo social. (Pablo, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)

Mi padre y mi madre hubiesen preferido que sea economista. Pero me dijeron que si iba a aprender algo que sea derecho. Poco a poco me hice la idea de que el Derecho me permitía... me--- la verdad es que me gusta leer- me permitía leer cosas, y hacer algo de ellas; darle una aplicación. Y, además me gusta entender, cómo funciona el estado, la sociedad, la gente. Y nada me lo permitía más que el derecho. (Anthony, estudiante de derecho de la UPI, 27 años)

En las historias de vida de los estudiantes entrevistados, sin embargo, la realización de la vocación por se da en distintas etapas de la vida. Para Carlos, cuya primera carrera universitaria fue administración en la Universidad del Callao, derecho fue desde siempre su vocación, pero decidió comenzar estudiando administración porque le permitiría trabajar y conseguir recursos para estudiar derecho en el futuro, que es lo que hace hoy con mucho entusiasmo.

Ah no, Derecho siempre me gustó, lo que pasa es que cuando postulé, estaba entre administración o derecho y agarré administración, y entonces que quedé a estudiar Administración, ya con eso de alguna manera puedo ejercer, trabajar y solventarme ahora. (Carlos, estudiante de derecho de la UPI, 29 años)

Así, siuviésemos que señalar cuál es el espacio que ocupa el discurso vocacional en relación a las expectativas de vida de los estudiantes podríamos afirmar que acompaña a otras valoraciones vinculadas más a las expectativas de mejorar su estatus socioeconómico o la búsqueda de reconocimiento. Para comprobar esto se hizo el ejercicio un ejercicio de libre asociación, que si las colocamos en una “nube de palabras” se graficaría de esta manera:<sup>143</sup>

<sup>143</sup> La Guía de entrevista dirigida a estudiantes incorporó un ejercicio final de libre asociación sobre la base de 16 términos, buscando que manifiesten los primeros que les venía a la mente al escucharlas: abogado, abogado/a de éxito, éxito laboral, abogado empresarial, emprendimiento, seguridad económica, líder, cultura empresarial, formación integral, carrera docente, excelencia académica, humanidades, calidad académica, investigación, ética profesional y creatividad. En conjunto, se dieron 311 respuestas en torno a 141 términos enunciados.







## 5.EXPECTATIVAS PARA EL FUTURO.

En términos de aspiraciones profesionales encontramos orientaciones varias, desde aquellas vinculadas a seguir una trayectoria que puede dar tanto en el sector público como privado.

Lo que pasa es que en el derecho, hay una rama del derecho municipal, siempre he tenido desde educación secundaria así, a dirigir, cualquier propuesta, reclamo disconformidad, siempre yo lo manifiesto, lo digo, y debido a ello tengo compañeros que están en cargos de municipalidades y me dicen porque no te unes a nuestro partido, tienes unas habilidades, yo lo he pensado y ahora profundizar ciencias políticas, un poco que me llama la atención (...) puedo ser un regidor, alcalde. (Carlos, estudiante de derecho de la UPI, 29 años)

A mí me gustaría entrar a trabajar dentro de una entidad del estado y eso es lo que quiero, crear un perfil un currículum con el cual pueda yo entrar ahí. (Gabriela, estudiante de derecho de la UPI, 23 años).

Ah, me encanta, me fascina el derecho constitucional. Mi máximo sueño es ser miembro del Tribunal Constitucional, magistrado del Tribunal Constitucional, ese es mi máximo anhelo. (Michel, estudiante de derecho UPI, 24 años)

Yo deseo poner cuando yo termine mi carrera por un lado una notaría y por otro lado...o sea dos cosas juntas, pero por un lado un servicio gratuito de asesoramiento para las personas que no cuentan con recursos ¿ya? Y por otro lado, sosteniéndome con el tema de la notaría (...) un tipo de asesoramiento gratuito para personas que tengan los problemas que tenía mi madre, yo los puedo ayudar, no me gustan las injusticias, no me gusta que porque una persona porque tiene más poder o conoce más que tú te manipule como un títere (...) esa es mi visión, eso es lo que pienso hacer. (Milagros, estudiante de derecho de la UPI, 32 años)

Debe ser un lugar de prestigio como Indecopi, Ministerio de Justicia, Ministerio de Relaciones Exteriores o el MINCETUR (o) las aseguradoras, Prima AFP, Hábitat, los bancos (...) me gustaría un puesto de gerente (...) con un monto que asciende a diez mil, quince mil soles (mensuales). (Pablo, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)

[¿Trabajar en el futuro?] En sector público o privado no me da mucha diferencia, ambos pagan bien. El sector público ofrece más dinero, el privado más estabilidad. En cuanto a la posición también depende, porque uno siempre termina trabajando para alguien más. Ahí habría que contar eso, sino puedo decir que sería abrir mi propio estudio jurídico, pero para eso se necesita plata. (Anthony, estudiante de derecho de la UPI, 27 años)

Me gustaría trabajar más en el sector privado debido a que cuando trabajas en el sector público hay demasiados baches actualmente en nuestro país es más difícil, mucha congestión en el sistema, pero si trabajas en el sector privado hay más facilidades porque el derecho corporativo, tiene que ver más con las grandes corporaciones que hay en el país y ellos son los que ahorita están saliendo más a flote. Obviamente me gusta ayudar a las personas y más me gustaría también entrar en el sector privado porque no hay tanta influencia del Estado por momentos, te dejan trabajar a tu manera y si crees que es la más correspondiente, porque si vemos la situación en la que estamos ahorita, nuestro gobierno no está tan bien. (Geiner, alumno derecho de la UCP, 19 años)

Sería resolver conflictos en el ámbito particular: por ejemplo, un divorcio: lo que haría yo como abogada sería aparte de resolver su problema, sería también hacer que esas personas se lleven bien, si no al final del proceso judicial que se vayan tranquilos, eso sería mi trabajo ¿no? Contar con eso, yo hacer que las personas salgan bien. (Diana, estudiante de derechos de la UCP, 20 años)

Prefiero el privado porque podría ordenar más mi tiempo, podría ver puntos más eficientes, tendría más libertad para seguir estudiando y preparándome (...) (me gustaría ser notaria pero) para ser notaria necesitas un buen capital, es la primera debilidad que yo sé se puede eliminar trabajando. (Lidia, estudiantes de derecho UCP, 23 años)

Mi visión es tener un buffet porque no quiero quedarme acá quiero tener un buffet, y quiero también por lo que es empresarial, derecho empresarial, empresas y dedicarme también a empresas y por lo parte civil (...) y tener ahí abogados con ética que se dediquen a lo que es civil y a lo que es, lo que es este, lo que son empresarial. Pero tenemos que ver lo que, lo que el Perú necesita también, lo que otros países necesitan porque en sí yo quiero, no quiero quedarme en Perú simplemente ¿no? Yo quiero tener conocimientos extranjeros como nos dijeron. (Jocelyn, estudiante de derecho de la UCP, 29 años)

En todos los casos, la principal preocupación sobre el futuro está ligado a tener buenos salarios y un pago "justo". Independientemente del nivel y de la experiencia previa, el trabajo y la experiencia práctica de la abogacía son aspectos valorados por la mayoría de los estudiantes, más allá de la formación académica y es algo que buscan experimentar antes de graduarse. A juzgar por las trayectorias laborales de estudiantes avanzados, acceder a prácticas pre profesionales a la mitad de la carrera es un paso común y hasta necesario en la vida universitaria. Aquellos que se encuentran en los ciclos más avanzados de sus carreras, hacen prácticas pre profesionales a las que

tuvieron acceso inicialmente a través del SECIGRA (Servicio Civil de Graduados). En la UPI está el caso de Gabriela de 13vo ciclo, que hace prácticas en el área de recursos humanos del Poder Judicial, de Larry, también de 13vo ciclo, que practica en la Corte Superior de San Juan de Miraflores, o de Omar, de 12vo ciclo que hace prácticas pre profesionales en una fiscalía. Otros estudiantes consiguieron trabajo en el rubro de manera independiente, como es el caso de Mirella, que se desempeña como asistente en el estudio de abogados de un pariente, y

A pesar de que el trabajo es tan central en las vidas y expectativas entre los jóvenes entrevistados, muy pocos de ellos declararon que existiese algún conflicto entre estas dos obligaciones. Esto puede tener que ver con la facilidad que brinda la Universidad para llevar cursos fuera del horario laboral, lo cual es aprovechado por varios estudiantes que llevan cursos por la noche. Solo uno de ellos declaró haber interrumpido sus estudios por causas laborales. Este es el caso de Carlos, de 29 años, que empezó a hacer prácticas en el rubro desde tercer ciclo hasta que le ofrecieron contrato a tiempo completo. Enfrentado con esta opción, Carlos decidió abandonar los estudios y dedicarse de lleno al trabajo. Al momento de la entrevista, Carlos acababa de retomar su carrera después de tres años de ausencia, pero sigue experimentando dificultades balanceando ambos aspectos de su vida.

Sucede que, cuando yo estudiaba, como te comenté yo estudiaba derecho y lo dejé y lo estoy retomando, entonces cuando estaba en el tercer ciclo un amigo tenía un contacto adentro y me dijo vamos a hacer prácticas y fui a hacer prácticas y aprendí el manejo más o menos. Como un año, dos años hice prácticas y de allí salió un contrato y me quedé hasta ahora. (...) Ahora se me hace en este ciclo un poco difícil, porque tenía cursos por la mañana, normalmente aquí se trabaja hasta las 5 de la tarde, y este ciclo estoy teniendo un poco de problemas por eso, pero fuera de ello siempre lo he llevado en la noche, salgo a las 5 y de allí me vengo para acá. (Carlos, estudiante de derecho de la UPI, 29 años)

Ningún estudiante de la UCP trabaja en campos afines a la carrera o realiza prácticas pre profesionales, cuestión que viene de que todos se encuentran recién en 4to ciclo.

Entonces, para estos estudiantes hacer una carrera universitaria no se trata solo de conseguir credenciales de reconocimiento sino también de una importante demanda de seguridad económica y solvencia. El éxito vendría así asociado a la movilidad socioeconómica, a la combinación entre capital social (redes) y capital económico (dinero) teniendo menos peso la búsqueda por ejemplo de capitales culturales como prestigio social o adquisición de nuevos elementos culturales (materiales o inmateriales). Y también de resolver - superar cuestiones personales que sienten pendientes en sus propias vidas y que significaría alcanzar algo así como el “éxito personal”:

El éxito personal encuentro yo que es, a mi parecer, encontrarlo, llegar a tener una familia porque quiero tener una familia en donde a mis hijitos yo les traspase buena educación, ellos puedan ser mejores que yo. Lograr que mi familia esté bien constituida, evitar conflictos y de esta manera yo le traspase ejemplo, ejemplo de educación y valores que en el Perú, actualmente, lo estamos perdiendo. En lo profesional, yo me sentiría muy feliz porque yo siempre he querido ser profesional, no quiero ser una más del montón, yo quiero ser una mejor persona y la única manera de ser una mejor persona es alimentando mi cerebro, todo conocimiento es bueno uno siempre ignora algo y mientras tú aprendas, cada cosita que tú aprendas ayuda mucho, mucho en el desarrollo de la persona, inclusive una persona que estudia se expresa diferente que anda en la calle, que no tiene metas, que no sabe qué es lo que quiere es muy diferente que tú converses con una persona en la calle a que converses con una persona que verdaderamente tiene su meta clara, sabe qué es lo que quiere hacer. Y, en cuanto al plano laboral, me gustaría que si llego a poner mi empresita, mi empresa llegue a consolidarse y sobre todo, siempre, en deseo de que mi empresa ofrezca buen servicio, ese siempre ha sido mi deseo. (Milagros, estudiante de derecho de la UPI, 32 años)

Quería tener una carrera universitaria. En verdad, porque mis padres me decían que debería tener una carrera universitaria porque de ese modo podía valerme por mi misma. Con mi título profesional podría *buscar trabajo seguro* (...) tener un buen cargo, tener un buen salario, tener una familia ya, mi casa propia y de repente por qué no comenzar una nueva carrera. Es que estoy viendo eso de gestión pública, y sería ya no un diplomado si no un estudio ya. (Gabriela, estudiante de derecho de la UPI, 23 años).

(lograr) el éxito profesional, poder estar en estatus socioeconómico adecuado en el que puedas hacer respetar tu título. Y el éxito laboral es en un puesto de trabajo en el que puedas tener una adecuada remuneración y adecuados beneficios sociales. (Pablo, estudiante de derecho de la UPI, 24 años)



Estabilidad en lo laboral, tranquilidad en lo personal, profesional es felicidad, claro ya logré lo que quería. (Lidia, estudiantes de derecho UCP, 23 años)

¿Éxito personal? Que mi familia esté bien, que sean felices ¿no? Y aportar para que sean felices, para que estén bien. En lo profesional (...) que esté a gusto con lo que estoy haciendo, que sea feliz con lo que estoy realizando y en lo laboral), que... que esté a gusto, que escale, no sé, que escale, me asciendan, sea una buena trabajadora. (Jocelyn, estudiante de derecho de la UCP, 29 años)

El éxito laboral es lograr tus metas que tú tienes en ese trabajo, el profesional sería terminar tus estudios, no solo tu bachiller si no tu maestría, doctorado, siempre tienes que ser ambicioso e todo lo positivo para ser una persona apta y aprender de todo o sea acabar de acuerdo a todas las cosas que hay y el éxito personal es cumplir con tus metas, que yo las tengo bien estructuradas que con el tiempo van a cambiar, pero lograré lo que yo quiero. (Diana, estudiante de derechos de la UCP, 20 años)

Finalmente cabe mencionar que se les preguntó a los estudiantes sobre si sentían que existían diferencias importantes en las oportunidades que hombres y mujeres podían tener para la realización de sus metas personales. Ante esto los estudiantes de ambos grupos comentaron que ha habido cambios importantes en la situación de hombres y mujeres y que permiten que estas tengan acceso a la educación y al trabajo con igualdad. Sin embargo, también comentaron que aún vivimos en una sociedad machista que puede discriminar a las mujeres sin razón aparente y que la única forma en que eso cambie es que las mujeres demuestren lo que son capaces de hacer con las nuevas herramientas que tienen.



## CAPÍTULO 9: BALANCE DE INVESTIGACIÓN

Señala la teoría institucionalista que las IS constituyen reglas no escritas que viven dentro de los sujetos, son reproducidas por ellos, pero tienen vida propia. Como se ha visto en la literatura, estas también brindan canales para que los individuos construyan un propósito de vida y cauces de acción. Asimismo, estas narrativas legitiman y validan estos horizontes de pensamiento para su concreción en cauces de acción más específicos; constituyendo sistemas normativos invisibles que configuran la dimensión societal de los individuos, determinando roles, atributos, espacios e identidades para los distintos actores y que se aprenden a través de la costumbre y la tradición. Sin embargo, estas no pueden operar “solas” y trasladan a entidades más acotadas, las organizaciones, estos mandatos; volviéndolos explícitos y siendo incorporados y reproducidos por los sujetos en sus propias acciones cotidianas, de sus tomas de decisión, de sus opiniones, creencias o comportamientos. Una organización, como lo puede ser un centro educativo o una universidad en nuestro campo de estudio, constituye una entidad con objetivos comunes y cuyos miembros, y sus roles-atributos-y-espacios, son fácilmente delimitables.

Esta investigación se sitúa justamente en ese debate conceptual, en torno a lo que los institucionalistas llaman los sistemas de transformación organizacional. Sobre la base de este mapeo conceptual se diseñó una investigación que busca analizar el proceso de masificación y diversificación institucional en el mundo universitario peruano, acercándose a las universidades privadas de bajo costo en el Perú (UPBC), principal actor del sistema superior. Para ello se establecen dos preguntas de investigación de diferente naturaleza: una descriptiva, que busca explicar cómo funcionan y cómo se estructuran estas organizaciones educativas; y una analítica, que busca entender cuánto de este funcionamiento y estructuración depende de los discursos institucionales colectivamente compartidos.

La investigación tiene como hipótesis que las UPBC han creado un discurso credencialista de la educación superior y que han encontrado, en la búsqueda de movilidad social de nuevos sectores económicamente emergentes, una fuente de legitimación para el desarrollo de nuevas formas organizativas. Para

contrastar esta premisa se define como principal unidad de análisis los discursos institucionales, siendo las variables dependientes sus modelos pedagógicos y de calidad educativa, y su organización académica.

Los hallazgos de este estudio se presentan en torno a los principales temas abordados, intentando hacer el camino inverso a la secuencia puesta a lo largo de la tesis. Así, primero se mostrarán los hallazgos en el fenómeno de la masificación, para pasar luego al de la diversificación y terminar con una reflexión más teórica sobre la transformación institucional peruana desde el ámbito del cambio de las reglas de juego, y de la propia arquitectura organizacional.

En cuanto al fenómeno de la masificación, se constata que la expansión en la cobertura educativa ha permitido la entrada de un nuevo grupo social al mundo universitario: los estudiantes de primera generación, y dentro de ellos, que se dirigen a universidades de bajo costo. Ellos han generado no sólo una nueva “masa” en la matrícula sino también afrontan en su día a día, precariedades socioeconómicas que determinan sus trayectorias y sus oportunidades educativas. Si bien comparten con sus autoridades y gestores académicos mucho del discurso credencialista vinculada a considerar la educación como un mecanismo de movilidad social; también ponen sobre el escenario otras dimensiones en sus expectativas educativas. Así, se evidencia que la emergencia de un discurso en los estudiantes que combina una valoración aspiracional e instrumental de la educación con una mirada crítica del tipo de formación que se requiere (con valores o principios éticos por ejemplo) y con una cierta vocación de servicio sobre la base de la búsqueda de la justicia; que no siempre empata con las narrativas de las organizaciones.

Del lado de la diversificación institucional, cabe decir que la expansión del sistema a causa de los nuevos actores privados desde el lado de la oferta y el aumento exponencial desde lo que podríamos llamar la demanda, ha tenido un impacto enorme. Tenemos no sólo más universidades, sino que éstas son además muy diferentes entre sí, generando sistemas complejos de diferenciación basados en identidades, pero también cruzadas por los sectores socioeconómicos a los cuáles se dirigen (y las cuáles las conforman); encontrándose evidencia de las diferenciar en términos de discursos

institucionales entre la universidad societaria y la asociativa estudiadas. De manera adicional, desde una aproximación exploratoria, se encontró que esta diversidad correspondería también a paradigmas discursivos que atraviesan a las universidades y las configuran también en sus modelos organizativos. Podemos decir entonces que en términos del universo institucional subsisten diversos subsistemas que se construyen sobre la base de un alineamiento organizacional en torno a valores, prácticas y narrativas que agrupan a las universidades más allá de sus particularidades organizacionales. Y que pueden ser agrupadas sobre la base de tipologías que trascienden la división tradicional entre universidades de primera y segunda generación.<sup>145</sup>

Finalmente, en torno al cambio institucional se evidenció el efecto transformador que tuvieron las reformas económicas de los años noventa en tanto abrieron la educación a la lógica del mercado. Esto trajo la disminución del rol del estado en tanto garante y promotor del derecho a la educación, pero también permitió la entrada de nuevas lógicas de gobernanza marcadas por la eficiencia y la búsqueda de la calidad. Asimismo, se encuentra que ha habido importantes transformaciones organizacionales en las universidades, que se hacen más evidentes en la de bajo costo, pero que son una muestra también del giro que tiene la valoración social de la educación superior y el rol que ha tenido la transformación de la política educacional (primero abiertamente liberalizadora y hoy en proceso de ajuste en un paradigma regulador).

---

<sup>145</sup> La literatura habla que es posible identificar dos generaciones de universidades, la primera, las creadas en los años 60's en que se crean asociaciones sin fines de lucro que impulsan la creación de 10 universidades dirigidas a las nuevas élites surgidas de los procesos de urbanización del país en ciudades como Lima, Piura y Arequipa. Asimismo, en los años 80's las universidades privadas se expanden a otras ciudades principales y capitales de departamento como Cusco, Tacna, Trujillo o Huancayo o ciudades secundarias como Chimbote. Todas ellas comparten como principal característica el ser organizaciones educativas sin fines de lucro, siendo proyectos laicos o confesionales. Estas universidades son consideradas de primera generación. Para mediados de los 90's el escenario normativo tuvo un giro en el marco de las medidas de liberalización económica, permitiendo la creación de universidades con fines de lucro, Esto llevo a la creación de 61 universidades entre 1997 y el 2012 (fecha en que se declaró la moratoria para la creación de universidades), triplicando la oferta privada respecto al periodo anterior, pudiendo ser laicas o confesionales, asociativas o societarias. Un fenómeno de esta segunda generación es también la expansión de filiales a nivel nacional o regional, siendo que en algunos casos, muchas de las creadas antes de 1997 cambiaron sus estatutos internos para cambiar su estatus de asociativa a societaria. Este cambio de marco institucional facilitó el surgimiento de una sobre oferta privada que llegó a representar en el 2015 casi el 66% de la oferta universitaria total, siendo la mitad de ellas universidades con fines de lucro y con un número equivalente de universidades con autorización provisional. Cabe mencionar además que en términos de distribución en el territorio, Lima concentró cerca del 40% de la oferta total, siendo menos de un quinto universidades públicas. Se constató además que este escenario de expansión de la oferta trajo consigo un importante aumento de la matrícula universitaria, cuestión que vino de la mano con una importante diversidad institucional por un lado, pero también con importantes niveles de segregación socioeconómica; variables que se combinan según estudios revisados con una segregación en el acceso a una educación de calidad.

## 1. SOBRE LA MASIFICACIÓN EDUCATIVA.

La evidencia recolectada a lo largo de la investigación muestra que el Perú ha pasado por una expansión del sistema educativo de nivel superior hacia sectores no tradicionales, generando nuevas oportunidades de movilidad social y de estatus en un importante grupo de jóvenes peruanos. Sin embargo, la brecha en términos de condiciones de estudio y de oportunidades de desarrollo profesional sigue siendo gravitante para los estudiantes de las UPBC; quienes ponen además una importante expectativa en sus universidades de origen para sortearlas.

La irrupción acelerada de estos nuevos modelos de universidad, en particular las de Bajo costo, que por un lado ha permitido el acceso al sistema de universidades no tradicional, pero por otro, ha aumentado la segregación del sistema, ha precarizado los modelos mismos de universidad ya existentes, básicamente por afrontar limitaciones de calidad académica.<sup>146</sup> Siendo que los que provienen de las UPBC cuentan con menores capitales educativos, menor capacidad de sostén económico para culminar sus carreras, tienen peores empleos y reciben menos ingresos por su trabajo, cuentan con menores recursos de aprendizaje y tienen menores expectativas de internacionalizar su formación profesional, y afrontan en su vida cotidiana más problemáticas vinculadas a la seguridad, comodidad, disponibilidad de espacio físico y tiempo que permita el desarrollo de sus actividades de estudio en condiciones equiparables a sus pares provenientes de UPAC y UPMC. Cabe mencionar que los estudiantes de UPBC representan el 64% de la matrícula privada y más del 40% de la matrícula universitaria total; siendo la mayoría de estudiantes del sistema universitario peruano considerando universidades públicas, UPAC, UPMC y UPBC.

---

<sup>146</sup> Si bien no es una problemática abordada en esta investigación, hay que mencionar que si bien los jóvenes sin grado universitario tienen el triple nivel de subempleo que los egresados universitarios (Sunedu 2020:129), estos afrontan un 35% de sobreeducación (Sunedu 2020:129), siendo que en promedio, 1 de cada 2 egresados universitarios de universidades societarias se encuentra sobreeducados (Sunedu 2020:136); siendo que 47 de las 53 universidades societarias son de universidades privadas de bajo costo. Asimismo, que cerca del 70% de las universidades de bajo costo irán a un proceso de cese por no haber logrado el licenciamiento de Sunedu.



Por otro lado, las familias de las estudiantes de las UPBC tienen perfiles socioeconómicos más precarios que las familias de otros perfiles de universidades definidas por sus costos. Sus jefes de hogar tienen menores grados de instrucción, tienen puestos bajos en el tercer sector (pequeños comerciantes, personal administrativo - técnico), menores salarios y mayor hacinamiento en sus hogares. Hay una mayor prevalencia de madres con trabajo no remunerado ni calificado (dedicadas al cuidado del hogar). Asimismo, tienen un mayor historial de migración interna, y una menor experiencia familiar de migración internacional. En términos de zonas de residencia, de los casos estudiados, viven en Lima Norte, Lima Centro y Lima Sur, siendo que muchos de los estudiantes conviven con su familia y dependen económicamente de ellas al menos al comienzo de la vida universitaria.

En cuanto a sus trayectorias educativas, provienen de escuelas públicas, y aunque culminan la educación básica a la misma edad en promedio, se demoran más en ingresar a la universidad, buscando opciones que sean accesibles económicamente. Hay un grupo que pasó por experiencias poco exitosas de postulación a la universidad pública y también que comenzaron estudios técnicos que no fueron culminados.

Añadir también, que son el conjunto de estudiantes con menores recursos de aprendizaje (conectividad, acceso a bibliotecas, menor manejo de idiomas extranjeros y mayor uso del tiempo en transporte público) y el que más debe autofinanciar sus estudios, contando con un menor acceso a becas brindadas por sus universidades. Dependen más del acceso a prácticas profesionales y de redes institucionales que sus pares para el acceso a empleo, lo cual nos habla de las limitaciones de su red familiar o de grupo social de origen y de un bajo capital social.

En promedio, 2 de 5 estudiantes de la UPBC trabaja, siendo los puestos más comunes los de obreros o “independientes” y teniendo en consecuencia, menores salarios. En términos de internacionalizarse en el futuro, creen más probable una migración laboral que académica. Es decir, que los estudiantes provenientes de las UPBC son los que más afrontan dificultades económicas, pero también de movilidad social en relación a sus pares de otras universidades;



tanto de origen (nivel familiar) como estatus inmediato (tipo empleo, recursos de acceso, etc.).

Por otro lado, revisando la literatura nacional, parecería que efectivamente serían los grupos sociales más desfavorecidos, pero con acceso a bienes y servicios (la llamada “nueva clase media”) los que más desarrollarían un discurso instrumental de la educación como medio casi exclusivo de la movilidad social. Sin embargo, revisando los testimonios de los estudiantes encontramos la coexistencia de discursos que podríamos definir en dos paradigmas. Uno, efectivamente altamente aspiracional, en donde se cree que la educación universitaria permitirá acceder a mejores oportunidades para tener una vida personal y familiar marcada por menos precariedades materiales y vulnerabilidades sociales varias (violencia intrafamiliar, abandono educativo, migración económica, etc.). Y también contar con un mayor grado de reconocimiento social que permita “ser alguien” y tener y mantener un círculo de relaciones personales y laborales que brinde prestigio y soporte en un entorno socioeconómico que se sabe adverso. De muchas maneras, hay una conciencia de que tener educación universitaria en condiciones tan adversas es un privilegio y un recurso ante eventualidades familiares o comunitarias. Esta está asociada también a una dimensión personal importante de autoexigencia y motivación pues constituye una oportunidad y en algunos casos, un sueño que sus padres y familiares no han tenido; pero también una responsabilidad frente a sus familias en tanto éstas tiene también expectativas de ser ayudadas “para salir adelante” y poder acceder a mejoras en las condiciones de vida. El tener educación universitaria permitiría entonces tener una mayor solvencia, tanto en su dimensión de capacidad como de poder, cuestión que provendría no sólo de tener una mayor capacidad económica sino, sobre todo, de poder tener conocimiento y relaciones para abordar circunstancias.

Sin embargo, y al mismo tiempo, se desarrolla una narrativa vocacional cuya inspiración proviene de una experiencia familiar de “esfuerzo y superación”, pero que se proyecta a atender algunas problemáticas sociales que identifican como parte de un futuro entorno profesional. Así, se han encontrado importantes narrativas vinculadas a buscar un ejercicio profesional vinculado a

la defensa de derechos y de la búsqueda de justicia, cuestión que está más presente en el discurso de las entrevistadas mujeres, sobre todo a las mayores, en donde esto está asociado con las injusticias de género que ellas mismas han enfrentado en sus vidas, o que han visto infligirse en las mujeres de su familia, en temas como violencia intrafamiliar, abandono paterno o demandas por alimentos; y sobre los que se quiere actuar. Asimismo, en el campo de las expectativas frente al ejercicio profesional estos estudiantes esperan poder ejercer sus carreras manteniéndose en un ámbito seguro y con valores ya que son conscientes que se trata de un sector altamente polémico debido a las continuas denuncias de corrupción y malas prácticas.

Una cuestión sorprendente en este sentido es que estas preocupaciones del desarrollo social, por ejemplo, están presentes en las entrevistas de los estudiantes, pero no en la de sus autoridades, gestores o docentes con algunas excepciones. Tampoco su temor a ser parte de un sistema legal que los lleve a la corrupción y les haga traicionar sus ganas de hacer las cosas mejor o su sensibilidad frente a la desigualdad en el acceso a ciertos derechos como el acceso a la justicia y el abuso del poder. En ese sentido parecería no ser suficiente la apuesta oficial de ambas instituciones, quienes al estar altamente centradas en enseñarles a resolver cuestiones que puedan generarles ingresos para transformar esas condiciones personales y familiares; dejan de lado la formación en ciudadanía. Podemos decir entonces que, a nivel de los estudios de caso se encontró que la UPI y la UCP tienen una mirada compartida sobre sus estudiantes, al menos en las narrativas oficiales, que mezcla la visión de déficit educativo y ganas de superación personal; dejando de lado esta otra dimensión en torno a la valoración social de la educación.

Otro de los aspectos menos evidentes en la narrativa de los estudiantes pero que está presente en la de sus gestores académicos es la poca valoración en la transmisión de contenidos disciplinarios. Tanto en el modelo educativo por competencias de la UPI como en el modelo formativo en valores de la UCP, están más centrados en crear habilidades en los estudiantes para resolver problemas concretos, y en el caso de la UCP, por hacer un traslado de los valores de la Doctrina Social de la Iglesia. Esto tiene como principal

consecuencia una suerte de “escolarización” de la formación universitaria, en donde los cursos generales tratan de cubrir las deficiencias de la educación básica (y que lleva a enseñar puntuación en curso de lengua, por ejemplo) y de resolución de casos en el caso de los cursos de especialización. Lo más probable es que en el mediano plazo será justamente esa carencia de capitales culturales lo que hará que terminen ocupando puestos más bajos y situaciones de subempleo en la difícil competencia laboral y ocupacional a la que se enfrentarán estos nuevos profesionales. Ellos necesitan saber también lo que otros estudiantes, en situaciones de mayor privilegio social, saben para poder ocupar espacios equivalentes en sus propios contextos. Si esto se comprueba, estaríamos entonces ante un proceso de movilidad social con menores oportunidades que sus pares, ocupando posiciones subalternas en relación a su institución de origen.

## 2.SOBRE LA DIVERSIFICACIÓN ORGANIZACIONAL.

Asimismo, se ha podido encontrar un escenario altamente diverso en el campo de la universidad privada, habiendo un espacio importante para la entrada de diseños corporativos que distintos a la tradición universitaria clásica -basada en el gobierno de los cuerpos académicos- ha traído un nuevo paradigma regido por el gobierno administrativo y patrimonial de los grupos promotores. Grupos que son a su vez diversos (grupos educativos locales, grupos empresariales familiares, emprendimientos personales, confesionales) y cuyos discursos particulares permean tanto los modelos pedagógicos como el propio significado de la educación superior al interior de las casas de estudio.<sup>147</sup>

En base a la evidencia se han encontrado discursos y arquitecturas institucionales muy distintas entre las universidades estudiadas –una societaria

---

<sup>147</sup> La evidencia de esta diversidad de modelos ha traído como colación, por ejemplo, que el modelo de licenciamiento desarrollado por Sunedu aplicable para universidades creadas luego del fin de la moratoria de creación de universidades en el 2020, incluyera como uno de los indicadores (ind. Nro. 1) la existencia de un modelo educativo explícito que deba ser coherente con el diseño de sus procesos institucionales y académicos. Cabe mencionar que debido a la promulgación de la ley 31193 el 13 de Mayo del 2021, se proroga la prohibición de creación de nueva universidades por un año. Mayores referencias: <https://intranet.sunedu.gob.pe/documentos/directorios/346/anexos-res-43.pdf>

y una asociativa- una vinculada a un modelo gerencial en su gestión interna y otro, vinculado a un modelo funcional y jerárquico. Dos cuestiones son especialmente resaltantes sobre esto: la estructura y composición de los órganos del gobierno de la universidad, por un lado; y el lugar que ocupan las oficinas de control de calidad y el desarrollo de modelos educativos, por otro. Se encuentra así dos universidades muy diferentes en sus racionalidades y diseños organizacionales.

La literatura institucionalista señala que, por definición, son las organizaciones las que dan forma al comportamiento colectivo en torno a aspectos significativos de la vida social como el afecto, la reproducción, la formación intelectual o las actividades recreativas. Así, las IS se anclan en la vida social a través estas entidades marcadas por la asociación de unos determinados miembros, con regulaciones explícitas y con patrones más o menos fijos para la acción interpersonal y colectiva. Es decir, las instituciones delimitan el ámbito de actuación de las organizaciones, entidades de reglas explícitas plagadas de procedimientos, jerarquías, narrativas de funcionamiento que actúan como mandatos y sistemas de monitoreo y control sobre el comportamiento de los sujetos para alcanzar ciertos fines. Poniendo esta premisa a prueba se ha realizado un análisis del discurso institucional, variable que parecería ser la clave para el diseño del modelo.

## 2.1.El caso UPI.

*Yo tengo que ser una oferta que la gente compre, que sea valiosa*  
Rectora UPI

En el caso de la UPI, su Misión institucional señala “dar a todos los peruanos acceso a una educación superior de calidad que les permita alcanzar una vida mejor”; y su Visión “ser la primera opción para estudiantes con afán de superación que contribuyan a un Perú mejor”.<sup>148</sup> Es decir, se presenta a sí misma como una organización que busca ser una opción para la movilidad social (“alcanzar una vida mejor”) buscando ser la primera opción para

<sup>148</sup> Como referencia: <https://www.xxx.edu.pe/nosotros>



estudiantes que busquen un camino de inserción laboral mediante la formación en tecnología y las ingenierías. Es decir, la UPI se presenta como una universidad para la nueva clase media emergente que tenga ganas de superarse por medio de la educación y mejorar así su estatus.<sup>149</sup>

¿Y cómo lo logra? Es importante recordar que, al momento de desarrollado el trabajo de campo, la UPI acababa de ser comprada por un grupo empresarial. Esto generó cambios radicales en su configuración organizacional, estando en plena “reingeniería” a nivel académico y administrativo que lleva a la implementación de acción en la línea de la nueva visión corporativa. Esta mirada se expresa en la implementación de procedimientos de planificación estratégica y de mercado, con una alta dirección gerencial en el manejo de la organización y un sistema de control centralizado a nivel académico y administrativo que señala, por ejemplo, que lo deliberativo en el gobierno tradicional de la universidad se contrapone a la eficiencia. Este control gerencial de la organización, y que se proyecta al desarrollo de habilidades profesionales, laborales, orientadas al mercado, constituye el corazón de su propuesta.

Es así que, en términos de modelo educativo, se propone una educación para todos que parte del hecho de tener casi inexistentes sistemas de selección en la admisión que viene acompañada por una propuesta de nivelación de competencias –alfanuméricas y de razonamiento verbal antes de cursar las asignaturas del plan de estudios- y de adaptación a los horarios y necesidades pedagógicas de los estudiantes. Las autoridades explican que ese modelo correspondería al cambio mismo de la sociedad peruana que por medio de la liberalización económica brindó oportunidades de entrar al mercado educativo a actores no tradicionales y nuevas visiones del sentido de la educación; y que permitió el surgimiento de una nueva clase media que demanda educación universitaria. Asimismo, la narrativa oficial posiciona el hecho mismo de ser privado como una variable positiva, vinculada a la innovación y la posibilidad de tomar decisiones rápidas y eficientes; en desmedro de la valoración de lo

---

<sup>149</sup> Art. 5 y 6 del Reglamento General de la universidad extraído de la web institucional. Reservado el nombre oficial por cuestiones de protección a la privacidad.



público visto como aquello que es tradicional e innecesariamente deliberativo para una adecuada gobernanza interna.

Así, se parte de una narrativa basada en la generación de nuevas oportunidades para aquellos estudiantes que buscan una formación pragmática y económicamente accesible, a la justificación de los mecanismos de control central en el sistema de docencia y formación. Este proceso se tradujo en un cambio en el modelo pedagógico que ha tenido como consecuencia el desarrollo de una metodología que busca acerca a los estudiantes a procesos de aprendizajes significativos pero que acarrea la escolarización del modelo (i.e. hacer sesiones de clases dinámicas y bajo resultados) pero con bajos niveles de formación integral. De muchas maneras, la Oficina de Calidad Educativa juega un rol de prescriptor de los procesos de enseñanza que son transversales a todas las facultades y que tiene un efecto directo en el control de la docencia. Cabe mencionar que este proceso es valorado como una fortaleza del nuevo proyecto y que cuya realización sólo es posible debido al perfil de profesionales que llegaron con el nuevo directorio; y ha llevado a rediseño curricular y a la incorporación del modelo basado en competencias como metodología que guía los procesos de enseñanza-aprendizaje. El “Modelo educativo UPI” propone lineamientos que sustentan las experiencias del aprendizaje<sup>150</sup>, explicitando las competencias generales de los estudiantes enfocan la meta común; los principios pedagógicos inspiran las acciones para lograr dicha meta; los planes de estudios trazan la ruta, la secuencia de paso; y el perfil docente plantea condiciones necesarias de quienes enseñan.

Se instala además la idea de que *mucha gestión como sinónimo de eficiencia institucional* está vigente tanto en las autoridades, en los gestores y en parte de los docentes entrevistados. Este fenómeno ha tenido un correlato en el ámbito de lo académico, en donde sobre la base de esta nueva misión y visión institucional, se establecieron perfiles profesionales para las facultades, que a su vez llevaron a cambios en las mallas curriculares y un sistema de acompañamiento, monitoreo y evaluación del ejercicio docente. Vale mencionar que tanto el perfil profesional, como el diseño de mallas y los propios métodos

---

<sup>150</sup> Mayores referencias: [https://prezi.com/zzwo4cqiy9s5/modelo-educativo-XXX-completo/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](https://prezi.com/zzwo4cqiy9s5/modelo-educativo-XXX-completo/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)

de evaluación no son diseñados por las unidades académicas y sus docentes, sino que son derivados a entidades especializadas vinculadas a estudios de mercado o de la propia Oficina de Calidad Educativa vinculados al gobierno central de la universidad.

Como vemos, el modelo educativo de la UPI parte del reconocimiento de las competencias generales que quieren crear en sus estudiantes. Así, una competencia sería el resultado de un aprendizaje complejo, preciso, consensuado y público que integra a distintos saberes de forma organizada. Frente a esto, los planes de estudio, por su parte, son diseñados a partir del análisis de la “demanda laboral y la necesidad del país”<sup>151</sup> que, a su vez, genera un perfil de egresado de carrera que busca la universidad y guía una secuencia de recursos para lograr dicho fin (cursos, talleres, laboratorios, cursos integradores, etc.). La posición de la UPI es muy clara: solventar un requerimiento del mercado laboral del país, tema que también repercute en la organización en cuatrimestres de los ciclos, en la fijación de competencias generales y específicas por carrera, en la tecnología integrada al aprendizaje, entre otros elementos.

De allí que, frente al modelo pedagógico por objetivos, el nuevo modelo por competencias plantea una evaluación que pone énfasis en los procedimientos y en las actitudes que se espera que logren los estudiantes. Y en la línea de adaptarse a este modelo hay una modificación de diferentes elementos como los syllabus, la malla curricular y hasta la forma en la que se imparten las clases. Este modelo nos plantea una nueva serie de principios pedagógicos que, además de modificar las orientaciones hacia el alumno en función a los requerimientos del mercado, por ejemplo, buscan incorporar en el modelo de enseñanza las capacidades de los alumnos.

Es por esto que la UPI está tratando de desarrollar una imagen corporativa, educativa, basada en la promesa de la movilidad social; es decir, en el poder acceder a un buen trabajo luego de terminar la carrera. Una de las claves importantes en ese sentido es la presencia de los convenios con las redes institucionales que pueden contratar a los estudiantes como “practicantes” en

---

<sup>151</sup>Mayores referencias: [https://prezi.com/zzwo4cqiy9s5/modelo-educativo-XXX-completo/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](https://prezi.com/zzwo4cqiy9s5/modelo-educativo-XXX-completo/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)

sus organizaciones. A esto se suma, la ampliación de la oferta con el objetivo de hacer más accesible el terminar una carrera universitaria. Así, la UPI se ve a sí misma como un proveedor que tiene como característica más visible el querer brindar servicios accesibles un nuevo “segmento de mercado”; conglomerado que puede costear determinados productos que estaban hasta hace muy poco fuera de su alcance.

Uno de los temas álgidos en este proceso de reestructuración pedagógica es el nuevo mecanismo de calidad en la docencia: a los profesores se les exige asistencia a reuniones con los coordinadores de sus cursos o asistir a talleres obligatorios para las buenas prácticas docentes. El poder dictar depende de, adicionalmente, tener cierto tipo para llevar estas actividades y llevarlas de forma satisfactoria. Por ejemplo, refiriéndose al tema de los syllabus. La Oficina de Calidad Educativa de la UPI es la encargada de organizar los cursos de capacitación docente, su implementación por semestre académico y el seguimiento de los mismos. Son cursos que siguen 5 líneas de trabajo para la calidad de la docencia y que van desde cursos para elaborar syllabus hasta cursos para el manejo de nuevas herramientas tecnológicas. Esto, a su vez, genera que haya discordia en cuanto a temas de apropiación de herramientas tecnológicas por parte de algunos profesores; no obstante, han seguido firmes en cuanto al uso de estas para los requerimientos que ellos dispongan. Así, nos afirman que hay docentes que se familiarizan con estas herramientas y hay otros que no.

Asimismo, debido a los cambios entre la nueva junta directiva y los administradores, la gerencia se estaba concentrada en la aplicación de los nuevos procedimientos de gestión, en particular, de la gestión académica. En ese sentido, se están concentrando en el desarrollo de los niveles intermedios de la coordinación entre los profesores y autoridades académicas, la estandarización de los materiales pedagógicos para las rúbricas, y en tener coordinadores especiales para los cursos.<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> Para julio de 2017, la UPI había comenzado el proceso de acreditación de seis carreras, cinco en su sede de Lima y una en una filial al interior del país. Fuente: <https://app.sineace.gob.pe/busca/resultado.aspx>

Esta nueva metodología presenta nuevas cualidades de enseñanza que deben ser potenciadas en los docentes. Al respecto, la Oficina de Calidad Educativa plantea talleres en temas que implementen el desenvolvimiento en el aula. Por ejemplo, en los *vínculos* del trabajo grupal y en el trato docente-alumno. Asimismo, la aplicación del modelo supone una importante inversión de recursos de tiempo y energías institucionales en la elaboración de rúbricas que los profesores deben usar tanto para el diseño de sus clases –que indican tiempos y momentos de las clases-, como para los procesos de evaluación e incentivados para su aplicación desde las continuas y obligatorias capacitaciones que los docentes deben llevar cada semestre académico para mejorar en sus procesos de evaluación (y que incluye la filmación de docentes, cursos obligatorios y calificaciones a docentes). Cabe mencionar que el cuarto superior de los docentes mejor evaluados reciben bonos económicos adicionales a su paga a manera de incentivo.

## 2.2.El caso UCP.

*Porque la universidad más que una universidad es un proyecto social*  
 Jefa de la Unidad de Calidad UCP

Por su parte, la Universidad Católica Popular (UCP) tiene de manera muy explícita su identidad y vocación como institución eclesial. Esto se debería no sólo a que formalmente depende de una Vicaría como muchas universidades católicas en el país, sino que además tiene un discurso activo que coloca la misión de la universidad en el centro del quehacer institucional. En ese sentido, la UCP se sitúa así misma como parte de la evolución de las universidades católicas y el compromiso social de la Iglesia Católica en el campo educativo y de la pastoral social. A esto habría que sumarle que parte de su grupo impulsor está vinculado al Movimiento Comunión y Liberación (MCL) con fuertes vínculos ideológicos y estratégicos con un sector eclesial de especial relevancia en Italia. Esto permite a la universidad contar con vínculos con universidades católicas italianas y una amplia red de profesionales del mismo movimiento que fueron impulsores del proyecto original y que continúan



colaborando a través de donaciones, becas de estudio, posibilidades de pasantías e intercambios académicos, proyectos de cooperación con municipios italianos, etc.

Cabe también mencionar la vinculación de la universidad con grupos de profesionales conservadores que, por ejemplo, impulsan la maestría en bioética y bioderecho con un abierto rechazo a la interrupción del embarazo y con una propuesta formativa vinculada a la filosofía moral, el Magisterio de la Iglesia y la Pontificia Academia para la Vida, así como a nivel social al llamado Movimiento “Pro-vida”. Muchos de los profesionales docentes en este programa han sido a su vez importantes políticos y autoridades en el campo de la salud y el derecho con abierta resistencia a agendas de derechos sexuales y reproductivos, por ejemplo.

Este sustrato ideológico vinculado a la Doctrina Social de la Iglesia (DSI) constituye el pilar del proyecto institucional, siendo la idea de la vocación de servicio a los que más lo necesitan lo que impregna la cultura organizacional y el diseño mismo de la universidad a nivel estratégico y pedagógico. De allí que el servicio educativo brindado sea también valorado en su dimensión de pastoral social, con una fuerte proyección territorial y en zonas urbana y rurales con limitada oferta o con limitado acceso por restricciones socioeconómicas. Así, la principal motivación de la universidad es brindar oportunidades educativas a estudiantes con escasos recursos, siendo uno de sus mecanismos más importantes el lograr alcanzar un espacio entre los proveedores de programas públicos como Beca 18, además de contar con fondos directos desde la Vicaría.

En ese sentido, el proyecto educativo de la UCP se dirige a formar profesionales con vocación social que puedan a su vez hacer un ejercicio de réplica de la doctrina y el servicio en sus nuevas comunidades profesionales, implementando lo que ellos llamas prácticas y mecanismos de solidaridad y búsqueda de la verdad. Cuestión que permea los planes de estudios, no sólo por la introducción de cuatro cursos de teología y formación en DSI sino además por la formación moral que se espera lograr en el diseño mismo de la currícula.



Esto explicaría que la retórica de las autoridades y docentes están impregnadas de un espíritu anti mercantilista, denunciado que mucha de la propuesta educativa superior actual trata de inculcar valores como la competencia y el ánimo de lucro, descuidando la formación humanística de atender y priorizar las necesidades de las comunidades locales. Así, términos como bien común, proyección social, promoción de la dignidad humana y defensa de la moral son parte de su acervo discursivo. Se alude así a un sentimiento de responsabilidad colectiva, de la necesaria toma de “conciencia” y compromiso ético con el entorno.

Así, por ejemplo, la carrera de Derecho busca explícitamente distanciarse de una formación jurídica que alimente el sistema judicial que es visto como corrupto, ineficiente e injusto, buscando más bien una formación jurídica que permita la resolución de conflictos por la vía no judicial. Esta apuesta responde también a una visión crítica del oficio del abogado, que se habría convertido en altamente inescrupulosa y frente a la cual es necesaria una reconversión de ética que permita abordar los conflictos legales desde una mirada más comprensiva y dialogante.

Una de las consecuencias de esta visión es que no se establecen claramente los criterios de una formación profesional, con las exigencias académicas que esta demanda, y la formación personal o apuesta comunitaria propios del proyecto institucional. Esta mirada de búsqueda de solidaridad y justicia se traslada al mundo educativo que combina seguimiento académico, asesoría psicopedagógica y pastoral; dimensiones que se involucran también a la jefatura de calidad, las áreas académicas y de bienestar estudiantil, con tareas poco definidas y relativamente superpuestas. Así, por ejemplo, las actividades de responsabilidad social universitaria están básicamente orientadas a acciones de proyección social en la comunidad donde participan estudiantes, pero en donde no necesariamente se refuerzan competencias profesionales (por ejemplo, estudiantes de derecho participando en animación sociocultural en vez de tener consultorios jurídicos gratuitos).

Otro caso es el de la Unidad de Calidad Académica y Acreditación que según su propio nombre debería estar vinculada al fortalecimiento institucional para pasar exitosamente por estos procesos de evaluación –haciendo

transformación curricular y monitoreo de procesos. Sin embargo, se dedica además a la formación docente en aspectos motivacionales en torno a la misión de la universidad. Cabe mencionar que al momento de elaborado el trabajo de campo no existía un proceso estandarizado de gestión académica. Por el contrario, la mirada de calidad educativa que se maneja está vinculada menos a los indicadores tradicionales de medición de la misma y más a la posibilidad de que los egresados tengan la posibilidad de acceder al mercado laboral, desempeñarse como profesionales y acceder a nuevas oportunidades. Esto es especialmente importante para las autoridades y gestores en tanto se reconoce que se trata de estudiantes con significativas brechas educativas previas.

Nos encontramos entonces con un proyecto institucional marcado por un elemento confesional muy activo, donde la doctrina social de la iglesia impregna el discurso no sólo de sus autoridades y gestores académicos sino también el propio modelo educativo y hasta su oferta académica. Así, existe una importante vocación de formación moral que no se distingue claramente de su rol formativo profesional y que tiene como centro de preocupación a los estudiantes en tanto sujetos con carencias materiales y socioemocionales que pueden ser superadas bajo el trabajo colaborativo y el compromiso institucional.

A nivel organizacional, esto ha llevado también a una limitada división del trabajo, siendo una universidad poco burocratizada en sentido weberiano y donde se ejerce más bien un liderazgo orientado a valores como forma de legitimación del gobierno universitario. Es decir, las decisiones tanto en sus contenidos como en sus procedimientos se fundamentan públicamente en los pilares de cohesión ideológica, que tienen como horizonte una cierta vocación de servicio y de transformación de las personas que son parte de la comunidad universitaria. Para ello se ha desarrollado un enfoque territorial con un diagnóstico socioeconómico y educacional de la zona de influencia; que llega incluso a permear los propios diseños de planes de estudios y el “currículum oculto” detrás de los procedimientos académicos. Por ejemplo, se busca formar abogados que ejerzan fuera del sistema legal formal y que permitan arribar a acuerdos extrajudiciales que beneficien a las partes bajo una mirada de

solidaridad social. Así, más que la búsqueda de justicia, se persigue la armonía.

En la misma línea, si bien formalmente se cuenta con una entidad centralizada de gestión de la calidad educativa, lo realmente medular de este propósito interno es facilitar y promover un sentido de comunidad –muchas veces de comunidad pastoral- en donde se entremezclan la búsqueda de determinados estándares y procesos, con el bienestar estudiantil, el espíritu de cuerpo vinculado a la misión institucional en los docentes y la garantía de generar oportunidades para quienes menos las tienen. Los sistemas de becas, la proyección social, el acompañamiento académico y la responsabilidad social universitaria constituyen entonces parte medular del proyecto; siendo incluso menos importante que el fortalecimiento de la dimensión académica propiamente dicha.

Del lado de los docentes se encuentra una valoración del enfoque de doctrina social, tratando de incorporarlo en sus diseños curriculares y en su relacionamiento con los otros docentes, habiendo incluso sesiones de reflexión docente en torno a la doctrina católica. Esto sin embargo viene también acompañado de una sensación de precariedad frente a los limitados recursos con los que cuenta la universidad para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje (limitado acceso a material bibliográfico, por ejemplo), además de salarios bajos y aún poco prestigio profesional.

### 2.3 Conclusiones sobre los casos estudiados.

Las organizaciones educativas estudiadas –la UPI y la UCP- tienen importantes diferencias en sus modelos organizacionales, sus sistemas de gestión interna, así como de sus discursos institucionales.

#### 2.3.1. Sobre el diseño organizacional.

La UPI se encuentra así fuertemente marcada por un lenguaje de mercadotecnia, en donde se afirma que el sector privado es *per se* eficiente e innovador, siendo contrastada con lo público (entendido como lo estatal) que es considerado un espacio innecesariamente deliberativo, lento y sin capacidad de resolución. Esta mirada es contradictoria en una arista: se piensa que la baja calidad que ha generado esa competencia privada se debe justamente, a la poca regulación de parte del estado. Es además un proyecto institucional que mira a sus estudiantes y familias como segmentos de mercado con necesidades que deben ser cubiertas por un producto que se ajuste a sus perfiles y demandas. Y que sobre eso busca construir un diferenciador que permita ser un producto identificable en un escenario altamente competitivo. Esta visión ha llevado a implementar el “enfoque de atención al cliente” sobre el cual se basa el diseño de varios cursos de acción. Así por ejemplo en lo formativo, se ha desarrollado una tecnología pedagógica que busca asegurar el desarrollo de ciertas competencias, que son además diseñadas acordes a lo que se cree son las necesidades del entorno laboral; y también a implementar un sistema de monitoreo hacia lo docentes que asegure que estos funcionan como una parte fundamental en la cadena productiva en tanto se reconoce son la cara visible del proyecto. Cabe mencionar que la UPI se presenta a sí misma como un proyecto sólido en tanto cuenta con un respaldo no sólo económico sino de *know how* corporativo que permite generar servicios para una clase social aparentemente emergente y que demanda resultados para asegurar su propia movilidad social sobre la base del esfuerzo personal y la educación.

La UCP basa su modelo de gestión en un diseño funcional marcada por la jerarquía del gobierno universitario. Así, tanto los espacios de toma de decisión como de determinación de contenidos y orientaciones curriculares son establecidos dentro de los marcos puestos por el grupo promotor, la Iglesia Católica; y dentro de la filosofía y enfoque de su movimiento fundador. Esto lleva a la configuración de un importante espíritu de cuerpo que se alimenta de esta suerte de ética común que rige la narrativa de autoridades, gestores y docentes y que lleva al diseño de un organigrama tradicional basado en el

principio de autoridad y funciones; y con pocas aristas de un modelo de gestión innovador.

### 2.3.2. Sobre el modelo educativo.

En el caso de la UPI, su narrativa está inmersa en un paradigma modernizante, que se siente orgullosa de estar implementado una cultura institucional homogénea y orientada a resultados, para lo cual se ha establecido un sistema de control central –la oficina de calidad- que espera cubra no sólo el campo de la gestión sino también del propio *ethos* de la producción de conocimiento. La metodología activa, por ejemplo, constituye un instrumento fundamental no sólo para permitir modelos de aprendizaje orientados a la resolución de problemas; sino, además, para que estudiantes con déficits educativos y limitaciones cotidianas para el estudio puedan aprender a operar el sistema (judicial en el caso de los estudiantes de derecho); pero no necesariamente para pensarlos de manera crítica. Esto ha llevado también a la construcción de perfiles de egreso que sumen a ese sello corporativo, así como a programas de entrenamiento a docentes que, aunque tengan pocas certificaciones académicas, sean dúctiles al proceso de medición y evaluación impulsados por la Oficina de calidad. El control de la docencia para el manejo de ese nuevo *technos* es también parte de ese sello, siendo los profesores instrumentos de la propia metodología; y no al revés. La UPI ve a sus estudiantes y sus familias como pertenecientes a un sector medio-bajo, marcada por valores y actitudes como el emprendedurismo y la búsqueda de la movilidad social. La universidad constata que muchos son estudiantes que requieren de apoyo familiar para tener éxito académico –padres y madres que están pendientes del cumplimiento de las labores propias de seguir estudios- y también institucional, adaptando las dinámicas de las clases para mantener la atención y la motivación. Esto último se justifica también bajo el discurso del cambio generacional y los nuevos lenguajes vinculados al uso de las tecnologías. Por otro lado, lo que más se valoraría de los estudiantes sería su capacidad de empeñarse por lograr sus metas, culminación de la carrera, y sus ganas de contribuir a la mejora de la vida de sus familias.



En el caso de la UCP, la universidad basa su modelo educativo en los principios de la pastoral social, considerando que su rol principal es incrementar oportunidades educativas para jóvenes que provienen de hogares que afrontan dificultades económicas sociales, con vulnerabilidad de conflictos intrafamiliar y con pocos recursos y capitales para la movilidad. Así, se considera que los estudiantes proceden de entornos precarios, pero desde los cuáles han construido un impulso de mejora y espíritu de superación que los lleva a comprometerse con sus proyectos educativos personales. No se encuentra la existencia de un modelo, al menos de manera explícita. Las entrevistas con autoridades, gestores y docentes dan cuenta más bien de un “espíritu” transversal que cruza estas formas de enseñanza y diseños pedagógicos. Inspirados en este caso más por su misión institucional que por técnicas de mercado que busquen satisfacer determinadas necesidades, por ejemplo, generar emprendedores. En cualquier caso, lo que parecería primar en el modelo UCP es la vocación por lograr desarrollar en los estudiantes habilidades para poder generar ingresos e incluso, generar sus propias fuentes de trabajo, por ejemplo, abrir centros de conciliación.

### 2.3.3. Sobre la percepción de sus estudiantes.

Ambas universidades constatan además que los estudiantes son trabajadores incluso a tiempo completo, y tienen muchas limitaciones para la dedicación al estudio que dificultan a su vez el atender los déficits educativos previos –de lectoescritura, razonamiento matemático, de hábitos para la investigación. De allí que la institución pone un énfasis particular en el acompañamiento a través de las oficinas de servicios sociales y el seguimiento de los estudiantes con menor éxito académico y sus familias, facilitando por ejemplo el acceso a becas por condición de hermano, implementando horario vespertino para las sesiones de clases, horarios de tutoría y nivelación.

Otra de las cuestiones que tienen en común ambos proyectos es la afirmación de que existe una importante brecha generacional que se expresaría en un cambio en los formatos de lenguaje –de lo analógico a lo digital- y que lleva

también al descarte de los viejos sistemas de enseñanza basados en la dialogía y la exposición magistral. Asimismo, estas miradas institucionales toman no solo lo organizacional y lo académico sino, además, copa lo extracurricular. Sean a través de la búsqueda de “incubadoras empresariales” o actividades de promoción social, la apuesta institucional sigue presente y de muchas maneras tutela el desarrollo de la comunidad universitaria.

En ambas instituciones, esta evidencia ha elaborado un discurso común en torno a que se trata de estudiantes que requieren modelos educativos que se adapten a sus posibilidades de aprendizaje, lo que hace que también mucho de los cursos universitarios terminen siendo casi propedéuticos y orientados a aprender a resolver situaciones. De ahí que sea mandatorio para ambas que el diseño mismo de las sesiones en clases esté orientado a mantener el interés, la motivación y el aprendizaje práctico; así como estar muy pendiente de los riesgos de abandono académico, uno de los principales problemas que afronta la universidad. Esta visión es gravitante para la propia configuración institucional pues se busca atender esas necesidades y superar brechas académicas previas.

Asimismo, encontramos es que el discurso organizacional se justifica a sí mismo en la visión que tiene del otro, “el estudiante”, que identifica bajo una narrativa común. En ese sentido es especialmente interesante mapear cómo ciertas construcciones “imaginarias” marcan el derrotero para la construcción de determinados modelos educativos; siendo la variable clave la identidad organizacional. Así, por ejemplo, si bien las dos universidades estudiadas comparten una misma visión acerca de quiénes son los universitarios que reciben, han construido propuestas pedagógicas y curriculares muy distintas como se ha podido ver.

A manera de síntesis podríamos resumir las principales características de los casos estudiados en el siguiente cuadro:

<b>Actores</b>	<b>Universidad Societaria</b>	<b>Universidad Asociativa</b>
Autoridades	Liderazgo corporativo	Liderazgo carismático
	Altamente gerencial	Altamente orientando a valores

Gestores	Control centralizado y tecnificado	Control funcional y jerárquico
	Inspirado en misión institucional	Inspirado en misión institucional
Docentes	Operadores del modelo pedagógico / Utilitario	Formadores / Promotores
Estudiantes	Vistos como deficitarios en sus: Condiciones de vida / Capitales socioeducativos / Prospectivas laborales	

Así, analizando los discursos organizacionales se encontró que efectivamente, con las claras diferencias del caso, reproducen una narrativa de valoración de la educación como un medio de superación tanto de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, como de valor personal para tener otro estatus social en relación a sus pares. Este discurso a su vez ha permitido el desarrollo de una arquitectura institucional que vuelve orgánica estas visiones, una más enfocada en la formación profesional y la otra, en la formación en valores morales para la actividad profesional.

### 3.SOBRE LA TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL.

#### 3.1.Los estudios.

A nivel de los estudios sobre universidades podemos decir que estas transformaciones organizacionales han profundizado mecanismos de diferenciación, especialización, concentración e internacionalización de la educación superior. Esto tiene a su vez consecuencias al interior de las organizaciones educativas que deben resolver cuestiones académicas, de gestión, de organización y funcionamiento sabiendo que se enfrenta además a un sistema altamente segregado por origen, pero cuya dinámica de diferenciación termina siendo reproducida en su interior. Encontramos también que existe un consenso respecto a que ha habido una transformación radical de los sistemas de educación superior a causa principalmente de la liberalización de los llamados mercados educativos. Proceso que ha cambiado los modelos tradicionales de universidad basados en el gobierno académico y a las necesidades del estado-nación (modelo Humboldtiano o Napoleónico en su

nomenclatura tradicional), tanto en su dimensión de gobernanza y gestión universitaria, modelo educativo y de la propia gestión del conocimiento.

Una lectura crítica de estos cambios señala que estas transformaciones son producto de un proceso de neoliberalización de la educación que traería como resultado la mercantilización misma, volviéndolo un sistema de aprendizajes formales orientados a la satisfacción de un mercado laboral, impulsando la creación de oferta educativa de corte profesionalizante y que ha terminado por generar un mercado competitivo que transforma a la educación en una suerte de *commodity*. Ingresando incluso al escenario del libre comercio, configurando una industria educativa transnacional.

Así mismo, existe literatura que pone en evidencia una marcada tendencia a la privatización, tanto producto de acciones positivas como el traslado de fondos de lo público hacia lo privado, a través de sistemas de financiamiento dirigidos a entidad privadas, por ejemplo, pero también en procesos por default que debilitaron la educación pública y desregularon la expansión de la privada (caso peruano).

Desde el campo de la política pública, se señala que justamente en medio de estos cambios ha habido transformación en el campo de la gestión gubernamental, en particular de los modelos impulsados por la cooperación técnica internacional desde el paradigma de la Nueva Gestión Pública (New Public Management por su nombre en inglés), y que basa su propuesta en la gestión por resultados y el uso estratégico de los recursos. En el caso de la educación superior, esto tendría un impacto en la gobernanza universitaria en tanto trae consigo la participación de estas partes interesadas en los procesos de toma de decisión, reduciendo la influencia de los cuerpos académicos –en muchos casos, marcada por los privilegios del estatus quo ganado y con poco espacio para las nuevas generaciones- en favor de una gestión “más técnica”. Cuestión que tendría consecuencias también en las dinámicas de investigación, llevando a los órganos de generación del conocimiento a ser parte de evaluaciones de productividad y respondiendo a agendas de investigación que nacen también de entornos políticos y económicos.

Asimismo, la bibliografía evidencia que estos cambios no han sido sólo institucionales sino también socioculturales en tanto genera orientaciones aspiracionales en torno al valor de la educación; y que son configurados como mandatos intersubjetivos en torno a la necesidad de reconocimiento social. Y que termina alimentando un paradigma credencialista en el funcionamiento de los sistemas educativos donde la búsqueda de movilidad social constituye uno de los motores –relacionales y simbólicos- de la nueva estructura del funcionamiento mismo del sistema. Fenómeno que es también retroalimentado por las dinámicas de privatización del propio sistema universitario.

En el caso de la literatura nacional, se encuentran estudios que marcan tres derroteros que han sido puestos sobre la mesa. El primero, la discusión entre calidad educativa y desarrollo de capital humano, impulsada principalmente por economistas e investigadores que señalan los limitados retornos de la educación superior, así como las condiciones de subempleo profesional en que los egresados universitarios se encontrarían. El segundo, la vinculada a las brechas e inequidades del sistema educativo, que señala las dinámicas de segregación vinculadas al limitado acceso de los sectores más socialmente vulnerable (estudiantes provenientes de situaciones de pobreza, con padres o madres sin educación superior y/o de origen indígena). Y el tercero, los que enfatizan los cambios en sentido socio cultural de la educación universitaria, en particular, en sectores socioeconómicamente emergentes y en donde se han construido un sentido aspiracional, marcado por la búsqueda de superación personal. Y que ha encontrado en el discurso del emprendedurismo, fomentando tanto desde el lado de la mediana y pequeña empresa como desde el estado y sus políticas de competitividad, un vínculo con las necesidades de movilidad y reconocimiento social de las nuevas generaciones de universitarios, que constituyen casi el 75% de los estudiantes de pregrado.

### 3.2.La evidencia.

¿Cómo se manifiestan estos fenómenos a la luz de esta investigación? ¿Y cómo aplicaría esto para entender el caso peruano de una manera más



amplia? Como muestra la reconstrucción histórica contemporánea, el escenario de la universidad peruana ha cambiado drásticamente en los últimos 25 años, habiendo pasado de un escenario de liberalización del mercado educativo en un contexto ya preexistente de no regulación y de crisis de la universidad pública. A uno de ordenamiento del mismo través de la promulgación de la ley universitaria, ley 30220, y que coloca al Ministerio de Educación como órgano rector y que crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria SUNEDU, con competencias de evaluación de condiciones básicas de calidad con fines de licenciamiento y de supervisión/fiscalización de sistema. Esto cambió las reglas de juego y generó no sólo una nueva institucionalidad que ha tenido como principal consecuencia la denegatoria de licencias institucionales de casi la tercera parte de las universidades evaluadas sino también el ordenamiento en la legalidad y formalidad del sistema educativo. Y que ha traído una coalición de actores educativos y políticos que entran en conflicto con las nuevas normas cada cierto tiempo.

Así, podemos afirmar que el Perú se encuentra en el 2021 en un proceso de consolidación de lo que ha sido llamada la “reforma universitaria” y que nace a raíz de la promulgación de la ley universitaria 30220 en julio del 2014. Esta ha permitido, por un lado, el aseguramiento de la calidad basada en la evaluación de condiciones mínimas, la supervisión de la legalidad en temas de funcionamiento institucional (que van desde elecciones transparentes, atención de denuncias de los estudiantes en las faltas comprendidas en la ley hasta el uso de excedentes tributarios) y actividades de fomento en las universidades públicas. Pero otro, la emisión de normativa de carácter judicial a manos del Tribunal Constitucional y de otros órganos jurisdiccionales para ratificar la legalidad de decisiones administrativas vinculadas. Si bien estos procesos han tenido detractores desde las propias universidades e importantes grupos políticos, la reforma institucional ha logrado marcar un hito en la historia de la educación superior en el país. El futuro de estas reformas se jugará entonces en esas dos “canchas”: la continuidad de la regulación y el soporte jurisprudencial.

Se trata además de un proceso que está transformando el sistema, no sólo en términos de calidad con las denegatorias de licencia, sino también en lo

referente al uso de beneficios tributarios. Esto ha tenido un impacto fundamental en el sector privado, cambiando las reglas de juego de la gobernanza del sector vinculándolas a prácticas de regulación estatal en aras a salvaguardar el derecho a la educación, y ya no sólo, dejando esta como parte de las dinámicas propias del mercado. Y donde además los nuevos actores – más empresariales, con modelos de gestión corporativa y con proyectos explícitos para la masificación- han llegado para quedarse. Al mismo tiempo, ha sido uno de los sectores más golpeados por el ajuste: se han denegado licencia a 48 universidades privadas, cuestión que ha reducido la oferta privada a cerca de la mitad. Sin embargo, se estima que el 70% de la matrícula estaría aún en el sector (675mil estudiantes en universidades privadas licenciadas para el periodo 2020-I aproximadamente).

En ese sentido, nos encontramos en un momento de movimiento del sistema en donde: i) los estándares básicos de calidad son más altos y están siendo monitoreados por el estado, ii) el uso de recursos privados debe estar ligado a la reinversión educativa y/o al pago de impuestos, y iii) el reposicionamiento de la universidad pública como actor de la educación superior (mayor peso en la oferta) y como institución académica (mayor vigilancia a las reglas de gobernanza interna). Así, el caso peruano constituye una experiencia importante a seguir analizando en tanto –si la tendencia continúa- se estaría creando una nueva institucionalidad en el sector vinculado a políticas de regulación y supervisión de la legalidad. Cuestión que puede permitir que, por ejemplo, la nueva oferta a crearse deba asegurar su pertinencia en relación al entorno sociolaboral al cual se proyecta y asegurar además recursos de aprendizaje e instrumentos básicos que esa formación específica requiera.<sup>153</sup> En ese sentido, si bien la tendencia de entender la educación universitaria básicamente como un bien privado y un servicio a ser proveído subsiste, este es también matizada en los entornos institucionales, nacionales en este caso, que contextualizan narrativas y prácticas en torno por ejemplo, al impacto de la política pública. Asimismo, si bien mucha de esta política está a su vez

---

<sup>153</sup> Para mayores detalles revisar el Modelo de Licenciamiento institucional, en su condición II señala que los nuevos programas académicos deben contar con estudios que justifiquen de pertinencia para su creación; siendo la condición III la que señala que estas deben contar con una serie de recursos según sus propias características –talleres, laboratorios, accesos a recursos bibliográficos, etc.- que le den soporte.

impregnada por el discurso del NPM, lo cierto es que este puede también coexistir con discursos y acciones que generen una mayor vigencia del derecho a la educación, pudiendo ser incluso

En ese sentido, este estudio muestra dos tipos de evidencia a la luz del debate teórico:

- 1) Que la educación superior constituye una institución social, en tanto plantea reglas para el comportamiento y discursos que gozan de oficialidad como marco interpretativo de los propios hechos sociales que reproduce. Estas narrativas inspiran comportamientos y ayudan a los sujetos a ir ordenando el mundo dentro de un horizonte simbólico mayor; pero también invisibilizan otras al estar sumamente centradas en sus propios preceptos. En el caso de la educación universitaria, lo que encontramos es que esta ha trazado en los últimos 20 años un derrotero que combina la exigencia de seguir siendo “un derecho”, en términos de una pretensión de reconocimiento que puede ser exigido ante un estado (y que está vinculado no sólo a las garantías de acceso o disponibilidad) sino también de calidad en los últimos años. Pero también de constituir un servicio, y que lleva a la idea de un mercado que coloca determinadas reglas para la oferta actividades que cubren esa necesidad. Así, la educación universitaria como institución social combina estos dos paradigmas, que permean no sólo la política pública del sector y la configuración de los sistemas de gobernanza y regulación; sino también el propio imaginario de los actores (políticos, administrativos, intelectuales y sociales, como los estudiantes) que las reconocen.
  
- 2) Que las universidades son organizaciones que se acoplan las tendencias dominantes de su entorno, pero que también pueden desarrollar espacios de autonomía e hiperacionalidad en su funcionamiento interno. Así, se ha encontrado en los casos estudiados que los actores sociales que se vinculan a las organizaciones, dependiendo de su nivel de filiación, son los principales promotores de la validación institucional, a nivel simbólico y material. Siendo las

autoridades los actores directos y difusores de los valores institucionales, y operadores directos del funcionamiento organizacional. Otros actores tienen menores márgenes de acción, siendo que, a pesar de estar tutelados y formateados por los discursos oficiales, presentan voces más diversas. Esto no necesariamente implica una situación de conflicto o disidencia, pero sí de subalternidad en los discursos oficiales. Es decir, podríamos decir que, desde un punto de vista, “las organizaciones son únicas” en sus diseños y discursos; pero no menos cierto es que a pesar de su aparente autonomía, las organizaciones se desarrollan y desenvuelven en entornos institucionales delimitados que ejercen mecanismos de coacción ante márgenes muy amplios de disrupción. Por lo que estas tienen al diálogo, la negociación y a un manejo moderado del conflicto que permita la supervivencia de otros. Esto no sería posible sin una dinámica de acoplamiento que ayuda a mantener el funcionamiento de un sistema como un conjunto. Dinámica que está también marcada por su entorno, y que plantea exigencias más allá de la voluntad de cada organización individual, en aspectos tan evidentes como contar con mecanismos de aseguramiento de calidad. Pero también en la reproducción de sentidos comunes frente categorías interpretativas, por ejemplo, el perfil de los estudiantes.

El estudio de las IS supone entonces entender la multidimensionalidad de la construcción de legitimidades y de narrativas culturales que permiten la reproducción social, y que se consolidan en estructuras organizativas y cauces de acción para los actores. Así, los procedimientos académicos, sus modelos de gestión y sus narrativas publicitarias nos hablan no sólo de formas concretas de *hacer las cosas* sino también ponen de manifiesto los sentidos comunes acerca de lo que socialmente se considera que los vínculos docentes-alumnos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la imagen corporativa deben ser. Es decir, los cambios en las universidades nos hablan de los cambios en la educación superior. Cambios que han venido además evolucionando a lo largo de la época moderna donde se evidencia el surgimiento de diferentes modelos de universidad que han correspondido a los cambios de época. Y que deben ser analizados también desde el análisis de las dinámicas isomorfistas, es

decir, de adaptación a entornos ambientales que no dependen de estrictamente de estas asociaciones, pero cuyas dinámicas las impactan de manera directa. Condicionando el curso de las relaciones sociales que se configuran en su interior y estableciendo niveles de negociación sobre esta, dejando espacio para una agencia condicionada –que puede traer sanciones sobre aquellos que no se acoplan a las tendencias hegemónicas- pero que también marca el campo de la innovación y la construcción identitaria.

### 3.3. Sobre las universidades como organizaciones en el Perú.

Como se ha visto, han existido muchos modelos de universidad. Desde la universidad humboldtiana del gobierno de los cuerpos académicos; la napoleónica vinculada al acople con las necesidades del Estado nación; la latinoamericana, con énfasis en la libertad académica; la emprendedora, vinculada a cubrir necesidades del mercado; y la de partes interesadas, que busca incorporar en los procesos de decisión a organizaciones no académicas, pero con intereses en la educación. De muchas maneras, las universidades contemporáneas responden a estos paradigmas tratándose más de modelos ideales que de tipologías puras; teniendo dentro de ellas tendencias en pugna y en confluencia en su afán por adaptarse también a sistemas institucionales complejos condicionadas por la política pública y/o los modelos de gobernanza estatal del sector. Así como por las tendencias transnacionales vinculadas a organizaciones internacionales de cooperación técnica y crecimiento económico del tercer sector, y también, a mercados globales que se mueven bajo la lógica de inversión y el desarrollo de una industria de servicios. En medio de estas tendencias, las organizaciones desarrollan identidades y narrativas propias que son reproducidas por los miembros de la comunidad universitaria con diferente intensidad, dejando espacio para creación de significados que orientan acciones concretas y diseños organizacionales.



Uno de los fenómenos más persistentes que coincide con la bibliografía encontrada es que se encontró un entorno institucional altamente segregado. Así, en términos de costos se identificó universidades de Alto, Mediano y Bajo costo; encontrándose que la Universidad Privada de Bajo Costo (UPBC) constituye el 70% de la oferta privada y cerca del 45% de oferta universitaria a nivel nacional; y representa el 63% de la matrícula privada. A nivel académico, una de las características más importante entre ellas está vinculado a su puesto en los ránquines nacionales, su nivel de internacionalización a nivel de certificaciones internacional, el desarrollo de la carrera docente y de la investigación.<sup>154</sup> Si bien no se hizo una exploración entre las diferencias sustantivas entre los estudiantes de las universidades públicas en el país (que son gratuitas) si es posible inferir una de ellas: el capital educativo. Una de las respuestas mayoritarias acerca de porqué los estudiantes de las UPBC no estudiaron en universidades públicas ha tenido que ver con la dificultad de los exámenes de admisión, que son altamente competitivos en casi todas las carreras ofrecidas, incluyendo Derecho que es la especialidad en la que se hizo el estudio.

Desde el lado del fenómeno del “acople” vemos que estas narrativas tienen como mayor punto de encuentro la elaboración de una narración común acerca de quiénes son sus estudiantes. Por un lado, déficits: desde su situación de precariedad familiar, educativa o incluso territorial, sus dificultades para concentrarse en clases que sean muy académicas, sus problemas de lecto-escritura o incluso desde situaciones de conflicto intrafamiliares. Pero también, son vistos como estudiantes con empeño, con ganas de superación y de generar situaciones de emprendimiento que permitan trascender sus condiciones de vulnerabilidad de partida. Y que encuentran en la educación universitaria una promesa de movilidad social.

Asimismo, a nivel sociocultural llama la atención el discurso de mercado que rodea el campo de la educación superior, abrazando este paradigma y tecnificándolo, volviéndolo uno de los distintivos más importantes de su discurso educativo. El otro caso se encuentra en la orilla opuesta, buscando

---

<sup>154</sup> Estas últimas características permitieron que algunas universidades accedieran a licencias institucionales con un mayor tiempo de duración (4 de ellas de alto y mediano costo obtuvieron una licencia institucional por 10 y 8 años, mientras las demás obtuvieron sólo 6, el mínimo otorgado por ley).

mecanismos más bien de resistencia y apoyando una mirada más asistencialista en donde la educación termina convirtiéndose en un protector para la exclusión social. En ambos casos, se aprecia la dificultad de desarrollar miradas más vinculadas al desarrollo de ciudadanía al interior de sus comunidades, que permitan una mayor agencia de los propios estudiantes; y también un compromiso más cosmopolita para la creación de conocimiento nuevo y pertinente que ayude a resolver justamente los fenómenos socioeducativos desde los cuáles actúan. En un escenario social marcado por la desigualdad, por un lado, y la búsqueda de rutas para la mejora de las condiciones de vida por otro; las instituciones están jugando más un rol de apropiación de esas demandas e intersubjetividades para empacar un discurso homogenizante al interior de sus organizaciones como formas de legitimar sus formas de gobierno y de organización de la propia vida universitaria.

Aunque excede a los alcances de esta investigación, y como agenda de derroteros futuros, sería oportuno analizar sus modelos educativos vinculados a esas necesidades desarrollando propuestas de calidad para una demanda que es además precaria, como lo muestra el alto nivel de subempleo profesional.<sup>155</sup> Asimismo, el ejercicio experimental permitió evidenciar que haciendo el cruce entre ambas tipologías se encontró que los grupos con mayor heterogeneidad en relación a los costos eran las universidades profesionalizantes y formativas, en donde se identificaron universidades de medio y bajo costo. Sería una línea de investigación a continuar para futuras exploraciones de diversificación institucional.

### 3 FINALES.

En ese sentido, se confirma la hipótesis prevista en el estudio por la cual aún en la diversidad institucional mostrada, de manera hegemónica las instituciones alimentan este cariz credencialista de pensar que la educación universitaria tiene como fin último la movilidad social de los nuevos sectores sociales emergidos durante el Perú post noventa. País marcado aún por narrativas

---

<sup>155</sup> Desde otro punto de vista, el hecho de que ambos proyectos institucionales hayan conseguido obtener una licencia institucional de parte de la Sunedu y que además muestren cierto nivel de coherencia interna entre sus discursos y modelos de gestión académica y formativa ofrece un panorama alentador.

nacionales de progreso económico y un aparente triunfo en el mercado internacional, pero que oculta las profundas desigualdades estructurales en las que todos sus miembros, con más o menos márgenes de acción, se ven envueltos como productores y reproductores de la misma. Sin embargo, este paradigma convive con otros que salen de los propios estudiantes, ciudadanos jóvenes que saben que se enfrentan a entornos sociales –educativos, laborales y profesionales- complejos y en los cuáles ellos entran además con desventajas. Pero a las cuáles se enfrentan con tenacidad y una alta motivación personal y comunitaria (el rol de la familia es clave en la construcción de esa narrativa de esfuerzo y superación) y que debería ser recogida también por sus instituciones como algo que un insumo de desarrollo personal para conectarse también con un proyecto colectivo que vaya más allá de las circunstancias individuales, y les permita también entrar al juego de la ciudadanía con experiencias concretas, en sus comunidades universitarias de origen, para construir conocimiento por un lado, pero también para desarrollar espacios de acción colectiva universitaria.

Asimismo, y siguiendo la idea de que la educación superior plantea tres promesas básica – igualdad, libertad y democracia, y desarrollo (Orellana 2016)- será importante que futuras agenda de investigación vinculadas a la educación universitaria puedan analizar la evolución en cuanto a trayectorias profesionales de los egresados y estudiantes de las UPBC, mapeando qué oportunidades de movilidad social han tenido en relación a sus pares universitarios de universidades privadas más costosas, así como su posición relativa frente a los egresados de universidades públicas. En particular, será importante poder seguir esta ruta de igualdad-desigualdad en relación no sólo en relación a los debates de “los retornos” de la educación superior –pensaba básicamente en ingresos- sino también en posibilidades de acumulación de capital, condiciones de empleo (formal/informal/dedicación/perfil de puestos) y acceso a posiciones que gocen de prestigio social entendido como habitus. Esto nos permitiría tener evidencia sobre las dinámicas de segregación dentro del mundo universitario; así como iluminar otros campos del conocimiento sociológico vinculado a los estudios de las desigualdades sociales, y en

particular, a la reproducción de las llamadas “nuevas clases sociales” que son a su vez, locales y globales.

Finalmente mencionar, desde los márgenes de la propia investigación, se espera que esta tesis sirva también como evidencia útil para gestores educativos, permitiendo una lectura reflexiva sobre sus mandatos institucionales que incorpore también las inquietudes de los propios estudiantes. Esto permitiría generar espacios para que la educación superior desarrolle no solo competencias profesionales sino también creativa, humanistas y/o conocimiento socialmente sensible. Ellos y ellas tienen mucho que decir, y tal vez nosotros, mucho que escuchar.



## BIBLIOGRAFÍA

ACAP & Universidad de Granada (2006). *Estudio Internacional sobre criterios e indicadores de calidad de las universidades*. Madrid: Agencia de calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP).

Aguilera F. (Ed.) (1995). *Economía de los recursos naturales: un enfoque institucional*. Madrid: Fundación Argentaria.

Aguilera, F. (2012). Elinor Ostrom, las instituciones y los recursos naturales de propiedad común: pensando con claridad más allá de las panaceas. *Revista de Economía Crítica* (14), 340-361.

Aguirre, R. (2004). *Aspiraciones Sociales, sistema educativo y clase social: Aspiraciones educativas y ocupacionales de estudiantes que egresan de Cuarto medio en la comuna de Valparaíso*. Santiago: Universidad de Chile.

Altbach, P., Reisberg, L., & De Wit, H. (2017). *Responding to Massification. Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. Recuperado de <https://www.guc-hamburg.de/press/study-responding-massification-e.pdf>

Álvarez, F., & Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Editorial Morata.

Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP.

Ames, P. (2010) La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudio. En P. Ames & V. Caballero (Eds.), *Perú: El problema Agrario. La contribución de la educación al desarrollo rural; cambio climático y sistemas productivos rurales; conflictos sociales y ambientales en el sector rural* (pp. 19-106). Lima: SEPIA.

Amigot, P., & Martínez, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13(1), 99-121.

Amit, V. (2012). You too? The transnational diffusion of educational restructuring. *Social Anthropology*, 20(3), 290–293.

Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeo, A. Pérez, & J. B. Martínez, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata.

Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados (2014). *Niveles Socioeconómicos 2014*. Recuperado de <http://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2019/11/APEIM-NSE-2014.pdf>

Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. En Rao, V. & Walton, M., (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Palo Alto, California: Stanford University Press.



Arce, M., & Bellinger, P. Jr. (2007). Low-Intensity Democracy Revisited: The Effects of Economic Liberalization on Political Activity in Latin America. *World Politics*, 60(1), 97-121.

Arellano, R. (2008). Valores e ideología: el comportamiento político y económico de las nuevas clases medias en América Latina. En A. Bárcena & N. Serra (Eds.), *Clases medias y desarrollo en América Latina*. Barcelona: Fundación CIDOB, Chile: CEPAL. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1415/S2010540\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1415/S2010540_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Arregui, P. (1994). La situación de las universidades peruanas. *Notas para el Debate* (12), 9-38.

Asamblea Nacional de Rectores (ANR) (2014). *Directorio Universitario 2014*. Recuperado de [https://issuu.com/anrimageninstitucional/docs/directorio\\_2014\\_web\\_15\\_07\\_2014\\_corr](https://issuu.com/anrimageninstitucional/docs/directorio_2014_web_15_07_2014_corr)

Atria, R. (2005). Diversidad, regulación y universidad pública: temas para un debate sobre la educación superior en Chile. *Revista de Sociología*, (19), 71-85.

Baker, D. y Lenhardt. Gero (2008) The Institutional Crisis of the German Research University. *Higher Education Policy*, 21, 49–64.

Balán, J. (2013) (Ed). Latin American Higher Education Systems in a historical and comparative perspective. En *Latin America's new knowledge economy : higher education, government, and international collaboration* (pp. vii-xiii). New York: Institute of International Education.

Balarín, M. (2014). The Changing Governance of education: A comparative political Economy Perspective on Hybridity. *American Behavioral Scientist* 58(11), 1446-1463.

Balarín, M. (2015a). Las múltiples formas y efectos de la participación del sector privado en la educación (Balance de Investigación). Lima: FORGE

Balarin, M. (2015b). The Default Privatization of Peruvian Education and the Rise of Low-fee Private Schools: Better or Worse Opportunities for the Poor? SP Working Papers No. 65 Privatisation in Education Research Initiative (PERI)

Baldini, N., & Fini, R. (2014). Organizational Change and the Institutionalization of University Patenting Activity in Italy. *Minerva*, 52(1), 27-53.

Barley, S., & Tolbert, P. (1997). Institutionalization and structuration: studying the links between action and institution. *Organization Studies*, 18(1), 93-117.

Barrenechea, R. (2014). *Becas, bases y votos. Alianza para el progreso y la política subnacional en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.

Beattie, I. (2018). Sociological Perspectives on First-Generation College Students. En B. Schneider (Ed.), *Handbook of Sociology of Education in the 21st Century* (pp.171-191). Springer International.

Bell, Stephen (s.f.) Institutionalism: Old and New. Recuperado de: <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:9699/Institutionalism.pdf>

Bellei, C., & Orellana, V. (2014). What Does “Education Privatisation” Mean? Conceptual Discussion and Empirical Review of Latin American Cases (Documento de Trabajo). Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

Benavides, M., Chávez, C., & Arellano, A. (2016). La Construcción Política e Institucional de la Reforma Universitaria: Los casos del Perú y Ecuador. En S. Cueto (Ed.), *Innovación y Calidad en Educación en América Latina* (pp. 155-194). Lima: ILAIPP.

Benavides, M., León, J., Haag, F., & Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Lima: GRADE.

Benavides, M., León, J. & Etesse, M. (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009* (Avance de Investigación). Recuperado de <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI15.pdf>

Benavides, M., & Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior: movilidad social e identidad* (pp. 51-92). Lima: IEP.

Benavides, M. (2014, octubre). La expansión reciente de la educación superior: democratización o reproducción de las desigualdades. *Investigación para el Crecimiento y Desarrollo Inclusivo en el Perú*. Ponencia presentada en la II Conferencia Anual del Consorcio de Universidades, Universidad Pacífico, Lima.

Benavides, M. (2004). Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos. En GRADE (2004), *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades* (pp. 125- 146). Lima: GRADE.

Benedito, C. (2013). “Reconfiguring higher education in Brazil: the participation of private institutions”. *Análise Social*, 48(208), 572-591.

Berger, P., & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernasconi, A. (2006). La difícil tarea de clasificar universidades. *Calidad en la Educación*, (25), 81-96.

- Bernasconi, A. (2008a). Is There a Latin American Model of the University?. *Comparative Education Review*, 52(1), 27-52.
- Bernasconi, A. (2008b) La crisis del modelo latinoamericano de Universidad. En J. Brunner & C. Peña (Eds.), *Reforma de la Educación Superior* (pp. 47-85). Santiago: Universidad Diego Portales
- Bernasconi, A. (2010) Chile's Dominant Private Higher Education. *ASHE Higher Education Report: The Global Growth of Private Higher Education*, 36(3), 23-35.
- Bittar, E. C. B. (2006). *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania* (2ª ed.). Sao Paulo: Atlas.
- Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014). *Caminos Desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la ciudad de México*. México D.F.: El Colegio de México.
- Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: "It's like making them do a play without a script". *Critical Studies in Education*, 51(2), 163-178.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-21.
- Boons, F., & Stranegard, L. (2000). Organizations coping with their natural environment: A Laboratory for Institutionalization? *International Studies of Management and Organizations*, 30(3), 7-17.
- Botero, J. (2017). The Current Landscape of Policies and Institutions for Higher Education. En M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero, F. Haimovich & S. Urzúa (Eds.), *At a Crossroads Higher Education in Latin America and the Caribbean*, (pp. 231-261). Washington: The World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/9781464810145.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus* (1a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *Él sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza del estado: educación de élite y espíritu de cuerpo* (1a ed). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brenneis, D. (2012). Translation, time and the third mission. *Social Anthropology*, 20(3), 294–297.
- Brinton, M., & Nee, V. (Eds.) (2001). *The new institutionalism in sociology*. Standford: Standford University Press.

Brunner, J. J. (1990). Universidad, Sociedad y estado en los 90. *Educación Superior*, 1(2), 17-23

Brunner, J. J. (2000, agosto). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Ponencia presentada en el seminario sobre Prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe de la UNESCO, Santiago de Chile.

Brunner, J. J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina* (2a ed.). Veracruz: Instituto de Investigaciones en educación de la Universidad Veracruzana.

Brunner, J. J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 203-230.

Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencia. *Revista de Educación*, (355), 137-159.

Brunner, J. J. (2012). La universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3(7), 130-143. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/86/144>

Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Brunner, J. (Ed) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*. Santiago: Chile. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>

Buckner, E. (2017). The changing discourse on higher education and the nation-state, 1960–2010. *Higher Education*, 74(3), 473 - 489.

Bustamante, L. (1998). *La Nueva Universidad*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Cánepa, G y Lamas, A.L (2020) Las paradojas del emprendedor: una introducción a las épicas neoliberales en el Perú. EN: G. Cánepa, & A.L. Lamas (Eds.), *Épicas del neoliberalismo: subjetividades emprendedoras y ciudadanía precarias en el Perú*, (pp.15- 57). Lima: PUCP

Cánepa, G; Lamas, A.L; López, N. y Rojas, K. (2020). Universidad y ritual en tiempos de branding: la bienvenida al cachimbo y la emergente cultura institucional PUCP. En: G. Cánepa, & A.L. Lamas (Eds.), *Épicas del neoliberalismo: subjetividades emprendedoras y ciudadanía precarias en el Perú*, (pp.375-407). Lima: PUCP

Cantini, D. (2007). Higher education as formation of the Self and Citizenship. An ethnography of the University Students from Amman, Jordan [Documento de Trabajo]. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/86749>



Carrasco, G. (2008). Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo [Informe Final]. Recuperado de <http://cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/influencia-del-capital-cultural-economico-y-capital-social-basado-en-la-familia-sobre-el-rendimiento-de-los-estudiantes-un-analisis-comparati.pdf>

Carnegie, G., & Tuck, J. (2010). Understanding the ABC of University Governance. *Australian Journal of Public Administration*, 69(4), 431-441.

Casas, F. (2012). *Reformismo sin reforma. El papel del Estado en el proceso de transformación de las políticas de creación de universidades desde el CONAFU entre 1995 – 2010* (Tesis de Maestría). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4973>

Casals, Q. (2017). El acceso de las mujeres a la Universidad en España: el caso de las primeras universitarias leridanas (1882-1920). *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 20 (2), 275-301. doi: <https://doi.org/10.20318/cian.2017.3943>

Castro, J., Yamada, G., & Arias, O. (2011). *Higher education decisions in Peru: on the role of financial constraints, skills, and family background*. Lima: Universidad del Pacífico, Centro de Investigación. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11354/374>

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (1997). *Gestión Docente Universitaria. Modelos Comparados*. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/10/gestion-docente-universitaria-modelos-comparativos.pdf>

Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2011). *Educación Superior en Iberoamérica* (Informe). Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2011/10/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2011.pdf>

Checkoway, B. (2018). Inside The Gates: First-Generation Students Finding Their Way. *Higher Education Studies*, 8(3), 72-84.

Cisneros, A., Moreno, S., & Santos, B. D. S. (2004). *Democratizar la democracia los caminos de la democracia participativa*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Clark, B. (1972). The organizational saga in higher education. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 178-184.

Collier, S. (2012). Neoliberalism as big Leviathan, or ...? A response to Wacquant and Hilgers. *Social Anthropology*, 20(2), 186–195.

Comisión Consultiva encargada de brindar aportes y recomendaciones para la elaboración de la política de aseguramiento de la calidad de la educación Superior Universitaria (2015). *Lineamientos de política para el aseguramiento de la calidad en la educación superior Universitaria: Aportes y*



recomendaciones (Informe). Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3727>

Comisión Europea (2011) *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=EN>

Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria (2002). *Diagnóstico de la Universidad Peruana: Razones para una nueva reforma universitaria*. Recuperado de <http://www4.congreso.gob.pe/congresista/2001/liberico/universidad-final.pdf>

Considine, M. (2006). Theorizing the university as a cultural system: distinctions, identities, emergencies. *Educational Theory*, 56(3), 255-270.

Coomans, F., & Nallo de Wolf, A. (2005). Privatisation of Education and the Right to Education. En K. De Feyter & F. Gómez (Eds.), *Privatisation and Human Rights in the Age of Globalisation* (pp. 229- 258). Antwerp: Intersentia.

Tedesco, Gabriela (2008) El discurso gerencial y la representación ideológica de la cultura latinoamericana. *Signos Lingüísticos*, 4(8), 9-37.

Cuenca, R. (2012). *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: IEP.

Cuenca, R. (2014). *La educación superior en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP.

Cuenca, R., & y Reátegui, L. (2016). *La (incumplida) promesa de la educación superior universitaria en el Perú*. Lima: IEP. Recuperado de [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/859/1/cuenca\\_reategui\\_laincumplida\\_promesauniversitaria.pdf](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/859/1/cuenca_reategui_laincumplida_promesauniversitaria.pdf)

Cuenca R., & Ramírez, A. (2015). ¿Interculturalizar la Universidad o universalizar la interculturalidad?: Sistema universitario y población indígena. En R. Cuenca (Ed.), *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades* (pp. 59 - 104). Lima: IEP.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Chávez, C. (2016). Free market and Higher Education. The case of low-fee universities in Peru. En D. Cantini (Ed.), *Rethinking Private Higher Education. Ethnographic Perspectives from the Middle East and beyond* (pp. 53 -79). Boston: Brill Leiden

Chávez, C. (2015). *Transformación institucional y movilidad social en la universidad peruana. El caso de las universidades empresas en sectores emergentes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/52652>

Chávez, J. (1999). *Los jóvenes a la obra?: Juventud y participación política*. Lima: Agenda Perú.

Darehdorf, R. (1994). *Ley y orden*. Madrid: Civitas.

De Boer, H., Enders, J., & Schimank, U. (2007). On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. En D. Jansen (Ed.), *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration* (pp. 137-152). Dordrecht: Springer.

De Wit, H., Jaramillo, I.C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (2005). *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial.

De Wit, H., Jaramillo, I.C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (2005). *Higher education in Latin America*. Washington, D.C.: The World Bank.

Del Basto Sabogal, L.M. (2006). Relación universidad-sociedad civil en el ámbito de lo público. Reflexión necesaria. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 9(9), 93 - 109.

Delamaza, G. (2002). Sociedad Civil y Construcción de capital social en américa Latina: ¿Hacia dónde va la investigación? *Polis* 1(2), 1-19. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/8711>

Díaz, F. (2014). *Estrategia para el desarrollo de competencias*. Ponencia realizada en el Encuentro Internacional Universitario: El currículo por competencias en la educación superior, Lima, Perú.

Díaz, J.J. (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En M. Benavides (Ed), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.

Dietz, G., & Olivera, I. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica* (39), 7-39.

DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields in organizational fields. *American Sociological Review* 48(2), 147-160.

Dore, R. (1976). *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Douglas, M., López, . L. J. A., & Gil, C. G. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza.

Durand, F. (2017). *Los Doce Apóstoles de la economía peruana. Una mirada social a los grupos de poder limeños y provincianos*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.) (2010). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Navarra: Traficantes de sueños.

Eisenstadt, S. (1973). El carisma, la creación de instituciones y la transformación social. *Revista de estudios políticos*, (187), 65-112.

Eisenstadt. (1974). Educación, ciencia, tecnología y crisis cultural en las sociedades tradicionales y modernas. *Revista de estudios políticos*, (194), 5-28.

Eisenstadt, S. (2013). América Latina y el problema de las múltiples modernidades. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y sociales*, 58(218) 153-164.

Eginli, I. (2010). *World Bank Education Policy: The Impact of World Bank Education Projects (1997-2007) on Turkey* [Documento de trabajo]. Recuperado de [https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/pais/research/researchcentres/csgr/news/doctoral\\_workshop\\_on/final\\_paper\\_eginli\\_apr\\_2010.pdf](https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/pais/research/researchcentres/csgr/news/doctoral_workshop_on/final_paper_eginli_apr_2010.pdf)

Espíndola, J.L. (2011). *Reingeniería educativa. Enseñar y aprender por competencias*. Santa Fe: Cengage Learning.

Espinosa, O. (2017). Educación Superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*, 35(39), 99-122.

Ewig, Christina (2012). *Neoliberalismo de la segunda ola. Género, raza y reforma del sector salud en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Fair, H. (2008). El sistema Global neoliberal. *Polis*, 7(21), 229-263.

Farrés Juste, O. (2010). El trasfondo económico de la ciudadanía. En Camps, V., *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales* (pp. 37- 54). Madrid: Trotta.

Fejes, A., & Nicoll, K. (2007). *Foucault and Lifelong learning. Governing the subject*. New York: Taylor & Francis Group.

Feldfeber, M. (2009). Educación “¿en venta?” Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher & F. Stubrin (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (1a Ed., pp. 135-161). Rosario: Homosapiens Ediciones CLACSO.

Ferlie, E., Musselin, C., y Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: A public management perspective. *Higher Education*, 56(3), 325–348.

Fernández, E. y Bernasconi, A. (2012). Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado. *Innovar: Revista de ciencias administrativas y sociales*, 22(46), 87-97.

Fernández, E., & Stock, M. (2007). Los límites de la gestión. Consideraciones sociológicas sobre la Gestión Universitaria en Chile y Alemania. *Universum*, 2(22), 120-121.

Ferreira de Sousa, E. (2010). *Direito a educacao. Requisito para o desenvolvimento do País*. Sao Paulo: Editora Saraiva.

Flores, J. (2001). El Decreto Legislativo 882 y la desnaturalización de la universidad. *Investigación Educativa*, 5(8), 8 – 15.

Frisancho, J. (2014). *¿Quién es el emprendedor?* [Nota]. Recuperado de <https://redaccion.lamula.pe/2014/08/23/quien-es-el-emprendedor/jorgefrisancho/>

Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4a ed, pp.301-316).

Frank, D., & Meyer, J. (2007). Worldwide Expansion and Change in the University. In G. Krücken, A. Kosmutzky, & M. Torca (Eds.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions* (pp. 17-72). Bielefeld: Transcript Verlag.

Gadea, C., & Quezada, J. (2008). Ser profesional en la Sociedad del Conocimiento. *Comunifé: Revista de Comunicación Social*, 8(8), 101-119.

Galcerán Huguet, Montserrat (2010). La mercantilización de la universidad. *REIFOP*, 13(2), 89-106. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014950008.pdf>

Galdo, V. (2012). *Visión histórica de la educación peruana (etapa republicana)* (1a ed.). Lima: Fondo Editorial de la Asamblea Nacional de Rectores.

Gamio, G. (2007). *Repensar la universidad* [Blog]. Recuperado de <http://gonzalogamio.blogspot.com/2007/04/repensar-la-universidad.html>

García-Guadilla, C. (2003). *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios: implicaciones del AGCS (GATS)*. Perú: Universidad de Lima.

Garfias, M. (2011). *La investigación en la universidad pública regional y los fondos del canon, 2004-2008*. Lima: IEP. Recuperado de [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/818/5/garfias\\_lainvestigacionenlauniversidad.pdf](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/818/5/garfias_lainvestigacionenlauniversidad.pdf)

Gimeno, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.

Gómez, F. (2005). Globalisation, Privatisation and Human Rights. En K. De Feyter & F. Gómez (Eds.), *Privatisation and Human Rights in the Age of Globalisation* (pp. 9-32). Antwerp: Intersentia.



Gómez, J. C. (2007). Chile: 1990-2007 Una sociedad Neoliberal Avanzada. *Revista Sociología*, (21), 53 - 78.

Gómez, J. C. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad Neoliberal (Chile:1990-2010)*. Santiago de Chile: CLACSO.

Gómez, M. R. (2011). El modelo educativo en competencias en el bachillerato mexicano y el desarrollo de habilidades de información. *InfoConexión*, (2), 1-28.

Gómez, S., Delgado, J., & Vidal M. D. (2010). Propuesta de aplicación de la teoría sociológica institucional como marco teórico para el análisis del emprendimiento corporativo. *Gestión Joven*, (5), 1 – 11. Recuperado de [http://www.elcriterio.com/revista/ajoica/contenidos\\_5/samuel\\_gomez\\_haro.pdf](http://www.elcriterio.com/revista/ajoica/contenidos_5/samuel_gomez_haro.pdf)

González, J. (2012). Social, cultural, and institutional dimensions of higher education as contexts to understand non-traditional students. *Plumilla Educativa*, 10(10), 19-27.

GRADE. (Productor). (2020, noviembre 30). *Pandemia y privatización educativa, con María Balarin* [Audio en podcast]. Recuperado de <https://open.spotify.com/episode/6jYAPbli5QGlpocwteko2U?si=-j7jJLEUSmGvZR2L64uDOW>

Guerrero, A. (2003). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.

Guzmán-Valenzuela C., & Barnett, R. (2013). Academic Fragilities in a marketized age: the case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 203 – 220 1-18.

Guzmán-Valenzuela, C., & Barnett, R. (2013). Marketing time: evolving timescapes in academia. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1120–1134.

Guzmán-Valenzuela, C., & DiNapoli, R. (2015). Competing narratives of time in the managerial university: the contradiction of fast time and slow time. En R. Barnett, C. Guzmán-Valenzuela, P. Gibbs, & O. Ylijoki (Eds.), *Universities in the Flux of Time* (pp. 154-168). Oxford: Routledge

Guzmán-Valenzuela, C. (2013) Challenging Frameworks for Understanding Teaching Practices in Higher Education: the end or the beginning?. *Qualitative Research in Education*, 2(1), 65- 91.

Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton, N.J: Princeton University Press.

Heifetz, A., & Minelli, E. (2006). *Aspiration Traps* [Documento de trabajo]. Recuperado de <http://unibs.it/online/dse/Home/Inevidenza/PaperdelDipartimento/documento5255.html>

Heifetz, A., & Minelli, E. (2015). Aspiration Traps, *The B.E. Journal of Theoretical Economics*, 15(2), 125-142. doi: <https://doi.org/10.1515/bejte-2013-0120>

Huber L., & Lamas, L. (2017). *Deconstruir el Rombo: Consideraciones sobre la nueva clase media peruana*. Lima: IEP

IELSAC. *Educación Superior y Sociedad*. Vol. 12 Núm. 1 2 (2007)

IESALC (2020) *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. En: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

INEI & Asamblea Nacional de Rectores (ANR) (2011). *II Censo Nacional Universitario*. Recuperado de <http://www.inei.gob.pe/estadisticas/censos/>

INEI (2014). *Estadísticas oficiales*. Recuperado de <http://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/expenditure-of-education-sector/>

INEI (2001). *Peru: Estimaciones y proyecciones de población 1950-2050. Urbana - rural 1970-2025*. Lima: INEI.

El Informador (2013, octubre 28). Más universitarias, pero en carreras "femeninas". Recuperado de <http://www.informador.com.mx/suplementos/2013/493741/6/mas-universitarias-pero-en-carreras-femeninas.htm>

Inglehart, R., & Wlezel, C. (2010). Changing Mass Priorities: The Link between Modernization and Democracy. *Perspectives on Politics*, 8(2), 551-567.

IPSOS & APOYO (2012). *Niveles socioeconómicos de Lima metropolitana* [Folleto informativo]. Recuperado de [https://www.ipsos.com/sites/default/files/publication/2012-11/MKT\\_Data\\_NSE\\_Lima\\_2012.pdf](https://www.ipsos.com/sites/default/files/publication/2012-11/MKT_Data_NSE_Lima_2012.pdf)

Iriarte, A. (2008). *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior. La universidad argentina y los nuevos desafíos*. Buenos Aires: Teseo.

Itatí, A. (2006). El acceso de las mujeres a los estudios universitarios (Siglo XIX). *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, (19), 375-417.

Jaramillo, F., & Zambrano, O. (2013). *La clase media en Perú: Cuantificación y evolución reciente*. Lima: BID.

Kanter, A. (2014). The promise and challenge of the United Nations convention on the rights of persons with disabilities. *Syracuse journal of International Law and Commerce*, (34), 287 - 321.

Kogan, L., Fuchs, R.M. y Lay, P. (2013) *No... pero sí: discriminación en empresas de Lima Metropolitana*. Lima: UP

Krücken, G., & Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor. En G. S. Drori, J. W. Meyer & H. Hwang (Eds.), *Globalization and organization: world society and organizational change* (pp. 241-257). Oxford: Oxford University Press.

Kurihara, K. (2013). Japanese Aesthetics and English Education in the Global Age. En Y. Hébert & A. Abdi, (Eds), *Critical Perspectives on International Education* (pp. 89 - 103). Rotterdam: Sense Publishers.

Labaree, F. (2007). *Education, Markets, and the Public Good*. Abingdon: Routledge.

Lamas, A. L. (2015). La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras. *Revista Peruana de Investigación científica*, (7), 127-151.

Lamas, A. L. (2016). *Universidad - empresa en la construcción de nuevas subjetividades juveniles en la ciudad de Chiclayo* (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima).

Lamas, A. L. (2017). "Somos una raza distinta que puede lograrlo todo": Educación universitaria y nuevas concepciones raciales en el Perú neoliberal. En M. Beck & V. Zavala, *Racismo y Lenguaje* (pp. 39-82). Lima: Fondo Editorial PUCP.

Larner, W. (2012). Beyond commercialisation. *Social Anthropology*, 20(3), 287-289

Lavado, P. (2015). *¿A la Carrera por el Título? Un Modelo Económico sobre la Calidad de la Educación Superior Universitaria y el Subempleo Profesional*. Lima: INEI.

Larner, W. (s.f.). (2012), Beyond commercialisation. *Social Anthropology*, 20(3), 287-289.

Lemaitre, M. J., & Zenteno, M. E (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012*. CINDA: Santiago de Chile.

Lerner, S. (2005). Universidad y compromiso con el país. En C. Casalino (Ed.), *Temas de reflexión en torno a la universidad peruana: conversatorio "por una nueva reforma universitaria"*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Comisión de Coordinación de Reforma Universitaria.

Levy, D. (2002a). Private Higher Education's Surprise Roles. *International higher education* (33), 9-10.

Levy, D. (2002b). "Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education's Emerging Roles." Documento de trabajo. Texto original publicado como: Levy, D.C. (2006). The Unanticipated Explosion: Private Higher Education's Global Surge. *Comparative Education Review*, 50(2), 217-240. Recuperado de [http://www.prophe.org/cache/0033442\\_PROPHE-WP1.pdf](http://www.prophe.org/cache/0033442_PROPHE-WP1.pdf)

Levy, D. (2004). The new institutionalism: mismatches with private higher education's global growth. Documento de trabajo. Texto original publicado como: Levy, D.C. (2006). The New Institutionalism: Mismatches with Private Higher Education's Global Growth. En Meyer, H.D. & Rowan, B. *The New Institutionalism in Education*. Albany: State University of New York Press. Recuperado de [http://www.prophe.org/cache/0521274\\_PROPHE-WP3.pdf](http://www.prophe.org/cache/0521274_PROPHE-WP3.pdf)

Levy, D. (2006). *An introductory global overview: the private fit to salient higher education tendencies*. [Documento de trabajo]. Recuperado de [http://www.prophe.org/cache/0525296\\_PROPHE-WP7.pdf](http://www.prophe.org/cache/0525296_PROPHE-WP7.pdf)

Levy, D. (2008). Private Higher Education: Patterns and Trends. *International higher education*, (50), 7- 9.

Levy, D. (2013). The Decline of Private Higher Education. *Higher Education Policy*, 26(1), 25-42. Recuperado de: [http://www.prophe.org/cache/0542146\\_PROPHE-WP16.pdf](http://www.prophe.org/cache/0542146_PROPHE-WP16.pdf)

Liebman, A., Walker, K., & Glazer, M. (1972). *Latin American Students: A Six Nation Study*. Cambridge: Harvard University Press.

Lipset, S. M. (1982). The academic Mind at the top: the political behavior and values of faculty elites. *The public opinion quarterly*, 46(2), 143-168.

Little, A. (2000). Development Studies and Comparative Education: context, content, comparison and contributors. *Comparative education*, 36(3), 279-296.

Longwell-Grice, R., Adsitt, N. Z., Mullins, K., & Serrata, W. (2016). The First Ones: Three Studies on First-Generation College Students. *NACADA Journal*, 36(2), 34-46.

López, A. (2018). La universidad no hace al alumno, el alumno hace la universidad. aproximación a las decisiones educativas de las y los estudiantes de la universidad privada en Huamanga, departamento de Ayacucho (Tesis de Licenciatura). Recuperada de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13259>

Lor, P. J. (2019). *International and Comparative Librarianship*. Berlin, Boston: De Gruyter Saur. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110267990>

Lora, J., & Recéndez, C. (2004). La universidad Neoliberal y la crisis educativa de cómo año tras año, llegaron las evaluaciones. *Bajo el Volcán*, 4(7), 141-162.



Recuperado de  
<http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1692/1277>

Lorenzano, P., & De Abreu, C. (2010). Las teorías de alcance intermedio de Robert K. Merton y las concepciones clásica y estructuralista de las teorías. En R. Martins, L. Lewowicz, J. Mesquita, C. Celestino, & L. Pereira (Eds.), *Filosofía e historia da ciencia no ConeSul. Selecao de trabalhos do 6° Encontro* (pp. 482 – 492). Campinas: AFHIC.

Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 3(21), 187 -227.

Mainardes, E., Alves, H., & Raposo, M. (2010). La identificación de los stakeholders en una universidad portuguesa. *Revista de educación*, (362), 429-457.

Manzano, V. (2009). Qué cosa es esa de la Universidad Privatizada. *Opciones Pedagógicas*, (39), 112-124.

Manzano, V., & Torrego, L. (2009). Tres modelos para la universidad. *Revista de Educación*, (350), 477-489.

Mattei, U. (2013). *Bienes comunes. Un manifiesto*. Trotta: Madrid.

Mattei, U., & Nader L. (2013). *Saqueo. Cuando el Estado de Derecho es ilegal*. Palestra Editores: Lima.

Mazzela, S. (2016). Challenges and stakes in the construction of a private market in higher education in Tunisia. En D. Cantini (Ed.), *Rethinking Private Higher Education. Ethnographic Perspectives from the Middle East and beyond* (pp. 80- 97). Boston: Brill. Leiden.

McAteer, P., & Pino, M. (2011). *The Business case for creating a corporate University*. Corporate University Xchange. Recuperado de <https://docplayer.net/2881310-The-business-case-for-creating-a-corporate-university.html>

McCowan, T. (2004). The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality. *Journal of education policy*, 19(4), 453-472.

McMahon, W. W. (2009). *Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education*. Johns Hopkins University Press.

McGregor, F. (2001). *Reflexión sobre el Perú*. Lima: Fondo Editorial PUCP

Meyer, J., Ramírez, F., Frank, D., & Schofer, E., (2006). *Higher Education as an Institution* [Documento de trabajo]. Standford University. Recuperado de [https://cddrl.fsi.stanford.edu/publications/higher\\_education\\_as\\_an\\_institution](https://cddrl.fsi.stanford.edu/publications/higher_education_as_an_institution)

Meyer, J., & Bromley, P. (2012). *The Worldwide Expansion of “Organization”* [Documento de trabajo]. Recuperado de

<https://webfiles.uci.edu/schofer/classes/2012soc219IT/2012%20Meyer%20Bromley%20Exp%20of%20Organization%204.17.12.pdf>

Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of sociology*, 83(2), 340-363.

Ministerio de Trabajo, Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Trabajo y Promoción del Empleo (2005). Revisión de la remuneración mínima en Perú [Informe]. Recuperado de [https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol\\_econ/documentos/REVISION\\_DE\\_LA\\_RM\\_EN\\_PERU.pdf](https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/REVISION_DE_LA_RM_EN_PERU.pdf)

Mohman, K., Ma, W. y Baker, D. (2008) The Research University in Transition: The Emerging Global Model. *Higher Education Policy*, 21, 5–27.

Moncada, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. México D. F.: Trillas.

Montalbetti, M. (2010). *El futuro de las Humanidades II*. Lima: PUCP.

Montoya, L. (1995). *Nido de inquietudes. Universidades y jóvenes: políticas de desarrollo universitario, actores sociales y modernización educativa 1960-1993* (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima). Recuperada de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11308>

Mora, J.-G., & Vieira, M. J. (s.f.). *Governance and organisational change in higher education: barriers and drivers for entrepreneurialism*. Valencia University of Technology. Recuperado de <http://www.univnova.org/documentos/noenred/156.pdf>

Morales, L. C. (2009). Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación. *Reflexiones*, 88(1), 155-162.

Muñoz, C., & Victoriano, R. (2009). La escuela como espacio de formación ciudadana ¿Un desafío formativo pendiente? La voz de los profesores. En: R. M. Ávila, B. Borghi, I. Mattozi Rivero & P. L. Domínguez, *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 491 - 498). España: Patron.

Muñoz, C. (2010). El estudiantado y la formación ciudadana en la escuela. Una aproximación a partir de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación. En R. M. Ávila, M. P. Rivero & P. L. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 129 -137). España: Institución Fernando el Católico.

Muñoz, C. (2012). El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante?. En N. De Alba, F. García-Pérez, & A. Santiesteban (Coord.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 381-389). España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales

Muñoz, C., Victoriano, R., Luengo, H., Ansorena, C., & Nail, N. (2010). *El desafío de la formación ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular en lenguaje y comunicación y estudio y comprensión de la sociedad para la EGB*. Chile: FONIDE. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2008-UdeC-Munoz-3.pdf>

Muñoz, M., & Blanco C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la educación*, (38), 181-213.

Naciones Unidas (1998) Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción (ED-98/CONF.202/3). Mayores referencias: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)

Naidoo, R. (2007). *Higher education as a global commodity: the Perils and promises for developing Countries*. London: Observatory on Borderless Higher Education.

North, D. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge university.

Nota 22 (2013). "Umberto Eco: La Universidad debe ser "para una elite"" [Nota periodística]. Recuperado de <http://www.nota22.com/noticia/5971-umberto-eco-la-universidad-debe-ser-para-una-elite.html>

Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438.

Núñez, M. I. (2007). Las variables: estructura y función en la hipótesis. *Investigación Educativa* 11(20), 163- 179.

OCDE. (s.f.). *El programa de PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/41479051.pdf>

OECD (2015) *Estudio multidimensional del Perú Volumen 1: Evaluación inicial Mensajes principales*. Recuperado de: [https://www.oecd.org/dev/MDCR%20PERU%20Principales%20mensajes\\_FINAL.pdf](https://www.oecd.org/dev/MDCR%20PERU%20Principales%20mensajes_FINAL.pdf)

O'Connell, K. (2012). "No voy a ir a la universidad con pollera": La negociación de la identidad sociocultural desde la perspectiva de los estudiantes rurales andinos y amazónicos de una universidad pública (Tesis de maestría). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4976>

Olivera I., & Dietz, G. (2017). Educación Superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar las experiencias del dossier. *Anthropologica*, 35(39), 5-24.

Olivier, G. (2012). Reto de la educación superior privada en América Latina: entre la expansión y la resistencia. *IdeAs*, (2), 1-28. Recuperado de <https://journals.openedition.org/ideas/382>

Olssen, M., & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.

Orellana, V (2016) El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la universidad pública del siglo XXI. EN: *Revista Anales*, 7ma serie, 11, 95-115.

Orellana, N. (2020) *Mercados en disputa: Respuestas organizacionales de las universidades chilenas a la agenda de empleabilidad*. Tesis doctoral presentada en el Instituto de historia, Universidad de Leiden. Mayores referencias:

<https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/136964>

Palés-Argullós, J., Nolla-Domenjó, M., Oriol-Bosch, A., & Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (I): educación orientada a competencias. *Revista Educación Médica*, 13(3), 127-135. Recuperado de [https://www.um.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=ee6b088a-35a1-418d-92c5-3315202e2a0e&groupId=115466](https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=ee6b088a-35a1-418d-92c5-3315202e2a0e&groupId=115466)

Pasquier-Doumer, L., & Risso, F. (2015). Aspiration failure: a poverty trap for indigenous Children in Peru?. *World Development*, 23, 208-223.

Peluffo, M., & Knust, R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una "fatamorgana" o un modelo factible para la realidad latinoamericana? [Artículo]. Recuperado de [https://alcuenacional.files.wordpress.com/2011/12/competencias\\_peluffo.pdf](https://alcuenacional.files.wordpress.com/2011/12/competencias_peluffo.pdf)

Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles Educativos*, 30(120), 132 – 146.

Perry, C. (2001). A Structured Approach for Presenting Theses. *AMJ Australasian marketing journal*, 6(1), 63 – 85.

Pini, M. E. (s.f.). Análisis crítico del discurso como perspectiva en investigación comparada de políticas educativas. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wYE4iZmN9HgJ:www.saece.com.ar/docs/congreso1/Pini.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=pe>

Pini, M. E. (2010). Análisis crítico del discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 105 - 127.

Pollitt, C. (2007). The new public Management: An overview of its Current Status [Artículo]. Recuperado de [https://www.ramp.ase.ro/data/files/articole/8\\_01.pdf](https://www.ramp.ase.ro/data/files/articole/8_01.pdf)



Portocarrero, F. (2017). *La idea de universidad reexaminada y otros ensayos*. Lima: Universidad del Pacífico.

Powell, W. (2007). The New Institutionalism [Ensayo]. Recuperado de <http://web.stanford.edu/group/song/papers/NewInstitutionalism.pdf>

Prodonovich, S., Perry, L., & Taggart, A. (2014). Developing conceptual understandings of the capacity to aspire for higher education. *Issues in Educational Research*, 24(2), 174-189.

Ragas, J. (inédito). Modernization, Higher Education and radicalism during the cold war in the Andes.

Rama, C. (2010). El nuevo escenario de la educación superior privada en américa latina. *HISTEDBR*, 10(40), 3-23. Recuperado de [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art01\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art01_40.pdf)

Ramirez, Francisco y Christensen, Tom (2012). The formalization of the university: rules, roots, and routes. *Higher Education*, 65(6), 695-708.

Riba J. (2010). La educación permanente del ciudadano. En V. Camps, *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales* (pp. 139-150). Madrid: Trotta.

Rivera, F., Astudillo, P., & Fernández, E. (2009). Información y toma de decisiones: oficinas de análisis institucional en universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, (30), 162-178.

Rivera, F. (2013). Laicos, Católicos y Técnicos: Análisis comparativo de las experiencias de reforma universitaria en las universidades de Chile, Católica y Técnica del Estado. Chile 1960-1973 [Informe de investigación]. Recuperado de <https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/laicos-catolicos-y-tecnicos-analisis-comparativo-de-las-experiencias-de>

Rodríguez, A., & Alvarado, H. (2008). *Claves de la innovación social en América Latina Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL

Rodriguez, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: culpable o inocente?. *Ingeniare*, 20(1), 126-135.

Rodríguez, J., & Montoro, L. (2013). *La educación superior en el Perú: situación actual y perspectivas*. Lima: Departamento de Economía - PUCP. Recuperado de <https://files.pucp.education/departamento/economia/DDD370.pdf>

Rojas, J. (2006). La Sociedad Neoliberal. *Sociedad Hoy*, (10), 41-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/902/90201004.pdf>

Romero, C. y Sulmont, D. (2000). El estudio de los valores en el Perú. *Debates en Sociología*, (25-26), 245-281.

Romero, D. (2015, febrero 8). El compromiso privado con la educación. *El Comercio*.

Rosh White, N. (2007). 'The customer is always right?': Student discourse about higher education in Australia. *Higher Education*, 54, 593–604.

Sacristán, E. (2016). Teoría de la regulación (en especial, acerca de los fundamentos de la regulación). *Derecho PUCP*, (76), 77-104. doi: <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201601.003>

Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Sacristán, Á. Perez & J. B. Martinez, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.

Samudio, E. (2016). El acceso de las mujeres a la educación superior. La presencia femenina en la Universidad de Los Andes. *Procesos Históricos*, (29), 77-101. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/200/20044209005.pdf>

Sánchez, H., & Marquez A. (2010). *El impacto de la educación superior en las probabilidades de acceder a un trabajo decente en México, 2005-2009*. México: UNAM

Santos, B. D. S. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM.

Santos, B. D. S. (2007). *La Universidad en el siglo xxi Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES - UMSA.

Sartori, G. (1991). Comparing and Miscomparing. *Journal of Theoretical politics*, 3(3), 243-257.

Schwartzman, S. (1993). Policies for higher education in Latin America: the context. *Higher Education*, 25(1), 9-20.

Schademan, A. & Thompson, M. (2016). ¿Are College Faculty and First-Generation, Low-Income Students Ready for Each Other? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18 (2), 194–216.

Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Buckingham: Society Research of Higher Education – Open University Press.

Schendel, R. & McCowan, T. (2016) Expanding higher education systems in low- and middleincome countries: the challenges of equity and quality. *Higher Education*, 72, 407–411

Shleifer, A. (2005). Understanding Regulation. *European Financial Management* 11(4), 439–451.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2020). *Informe Bienal de Realidad Universitaria*. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/Informe%20Bial.pdf>

Schendel, R., & McCowan, T. (2016). Expanding higher education systems in low- and middle income countries: the challenges of equity and quality. *Higher Education*, 72(4), 407–411.

Shore, C & McLauchlan. (2012) Universities and the commercial construction of reality: reply to commentaries. *Social Anthropology*, 20(3), 298–303

Seclén, E. (2013). *¿A dónde van los que quieren salir adelante? El perfil de los estudiantes de las nuevas universidades privadas en Lima: el caso de la Universidad César Vallejo* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5133>

Seclén, E. (2014). ¿A dónde van los que quieren salir adelante? Estudiantes de nuevas universidades privadas y la búsqueda del éxito: el caso de la Universidad César Vallejo. *Debates en Sociología*, (39), 127-159.

Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la educación Superior (2011). *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación superior*. Temuco: EQUITAS.

Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Perspectivas*, (21), 27-53.

Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2014a). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243-261.

Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2014b). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. *Polis*, 13(38), 597-620. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682014000200026](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000200026)

Shattock, Michael (2013). University Governance, Leadership and management in a decade of diversification and uncertainty. *Higher education Quarterly*, 67(3), 217-233.

Shore, C., & Mclauchlan, L. (2012a). "Third mission" activities, commercialization and academic entrepreneurs. *Social Anthropology*, 20(3), 267-286.

Shore, C., & Mclauchlan, L. (2012b). Universities and the commercial construction of reality: reply to commentaries. *Social Anthropology*, 20(3), 298–303.

Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Jhon Hopkins University Press.

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the new economy. Markets, state and higher education*. Baltimore: Jhon Hopkins University Press.

Smyth, E., & McCoy, S. (2011). The dynamics of credentialism: Ireland from bust to boom (and back again). *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 91–106.

Sota, J. (2006). *El sentido de la II reforma universitaria en el Perú*. Ponencia para el seminario “las reformas en la educación superior en América Latina y El Caribe”.

Stevens, Mitchell y Gebre-Medhin, be (2015) Change in US Higher education. Manuscript prepared for annual review of Sociology Vol 42, 2016

Stevens, M., & Gebre-Medhin, B. (2016). Association, Service, Market: Higher Education in American Political. *Annual Review of Sociology*, 42(1), 121 – 142.

Stott, L., & Xosé R. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. Madrid: Centro de Innovación en Tecnología para el Desarrollo Humano de la Universidad Politécnica de Madrid (itdUPM)

SUNEDU (2015). *El modelo de licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano*. Lima: SUNEDU.

Távora, J.I. (2006). La regulación del poder de mercado y la transición a la democracia. En J. Cratbee (Ed.), *Construir instituciones: democracia, desarrollo y desigualdad en el Perú desde 1980* (pp. 211 - 236). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú -CISEPA.

Tedesco, J. C. (1992). *Educación y sociedad en América Latina. Algunos cambios conceptuales y políticos*. Santiago de Chile: CEPAL.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J. C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Buenos Aires: Fundación Jaime Bofill. Recuperado de <https://www.uoc.edu/dt/20367/20367.pdf>

Tilak, J. (2009). Higher education: a public good or a commodity for trade?. *Prospects*, 38(4), 449 – 466. Recuperado de <http://www.kritischestudenten.nl/wp-content/uploads/2011/09/higher-education-a-public-good-or-a-commodity1.pdf>

Tobón, S. (2013). *Formación Integral y Competencias*. Bogotá: Ecoe.

Tomasevski, K. (2005). Globalizing what? Education as a Human Right or as a Traded service?. *Indiana Journal of Global Legal studies*, 12(1), 1- 78.

Torres, C.A., Schugurensky, D. The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. *Higher Education*, 43(4), 429–455.



Torres, C. A. (2002). The State, Privatisation and Educational Policy: A Critique of Neo-Liberalism in Latin America and Some Ethical and Political Implications. *Comparative Education*, 38(4), 365-385.

Tribunal Constitucional. (2015). Sentencia del Tribunal Constitucional. Caso ley Universitaria. Recuperado de [00014-2014-AI 00016-2014-AI 00019-2014-AI 00007-2015-AI.pdf \(tc.gob.pe\)](#)

Trinidad, A., & y Gómez, J. (Coord.) (2012). *Sociedad, familia, educación. Una introducción a la sociología de la educación*. Madrid: Tecnos.

Truth and Reconciliation Commission (2003). *Final Report* (Chapter: Conclusions and recommendations). Recuperado de <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/>

Ucelli, F., & García, L. M. (2016). *Solo zapatillas de marca: Jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado*. Lima: IEP.

Ugochukwu, C. (2001). The theory of regulation: A review article. *Journal of Financial Regulation and Compliance*, 9(1), 67-80.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336_spa)

Vargas, J. (2015). Navegando en aguas procelosas. Una mirada al Sistema Universitario Peruano. En R. Cuenca (Ed.), *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades* (pp. 19 - 58). Lima: IEP

Vásquez, J., & Valenzuela, G. (2013). Del análisis institucional a la etnografía institucionalista: experiencias y conceptos franceses. Entrevista a Patrick Boumard. *Revista electrónica de investigación educativa (REDIE)*, 15(1), 1 - 17.

Vega-Tato, G. Z. (2009). Poniendo orden a las instituciones particulares de educación superior en México: una taxonomía aplicada a su complejidad y diversidad. *Revista de la Educación Superior*, 18(150), 37-60.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education. A political economy of global education reform*. NY: Teachers colleague press.

Verger, A., Steiner-Khamsi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325-340. doi <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>

Verger. A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2018). Constructing Low-Fee Private Schools as an Educational Model for the Global South: From Local Origins to Transnational Dynamics. En A. Verger, M. Novelli, & H.K. Altinyelken (Eds),

*Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (2a ed., pp. 255 - 276). London: Bloomsbury.

Whitley, R. (2012). Transforming Universities: National Conditions of their Varied Organisational Actorhood. *Minerva*, 50(4), 493-510.

World Bank (1987). *Education in sub-saharian Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion*. Recuperado de [documents1.worldbank.org/curated/en/276651468193498631/pdf/multi-page.pdf](http://documents1.worldbank.org/curated/en/276651468193498631/pdf/multi-page.pdf)

WTO. Communication from the United States, *Higher (tertiary) education, adult education and training*, S/CSS/W23, December 18. Recuperado de: [https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/FE\\_Search/FE\\_S\\_S009-DP.aspx?language=E&CatalogueIdList=104946,63271,89964,73241,81815,62871,85015,15361&CurrentCatalogueIdIndex=7&FullTextHash=&HasEnglishRecord=True&HasFrenchRecord=True&HasSpanishRecord=True](https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/FE_Search/FE_S_S009-DP.aspx?language=E&CatalogueIdList=104946,63271,89964,73241,81815,62871,85015,15361&CurrentCatalogueIdIndex=7&FullTextHash=&HasEnglishRecord=True&HasFrenchRecord=True&HasSpanishRecord=True)

Yamada, G. (2007). *Retornos de la educación superior en el mercado laboral: ¿vale la pena el esfuerzo?*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, CIES.

Yamada, G. (2012, setiembre 20). Subempleo profesional y acreditación de la calidad [Publicación de Blog]. Recuperado de <http://gustavoyamada.blogspot.com/2012/09/subempleo-profesional-y-acreditacion-de.html>

Yamada, G. y Oviedo, N. (2016) *Financiamiento de largo plazo para la educación superior: el reciente caso de Crédito 18*. Lima, Perú: MINEDU. Recuperado de [http://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/descarga/Serie9\\_Credito18.pdf](http://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/descarga/Serie9_Credito18.pdf)

Yamada, G., Castro J.F., Bacigalupo J.L., & Velarde, L. (2013). Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Apuntes*, 72(60), 7 – 32.

Ying, R. (2013). *Case study research and applications: Design and methods* (5a Ed.). Nueva York- Washington D.C.- Singapur: SAGE.

Zapata, G., & Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la educación*, (31), 191-209.

Zhao, Y., & Zhang, G. (2008). A comparative study of educational research in China and the United States. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(1), 1-17.

Zipin, L. (2006). Governing Australia's Universities: The managerial Strong-Arming of academic agency. *Social Alternatives*, 25(2), 26-31.



ANEXO 1: GUÍAS DE ENTREVISTA

## ENTREVISTA A ALTA DIRECCIÓN: RECTORES O VICERETORES

Muchas gracias por haber aceptado ser entrevistado. Esta información es de carácter confidencial y será utilizada de manera exclusiva en la investigación de mi tesis doctoral en sociología. Será grabada en audio por lo que se le pedirá se exprese de manera verbal su consentimiento para que la conversación sea registrada. Ningún nombre personal o institucional será citado de manera explícito en el documento de trabajo. ¿Acepta la entrevista y que sea grabada?

### 1. Presentación personal

1. Nombre
2. Cargo y tiempo en el cargo
3. Experiencia laboral previa
4. Tiempo vinculado a la Institución, ¿Ha ocupado otras funciones?
5. Breve semblanza de la gestión anterior: logros, retos y dificultades.
6. ¿Es docente, en qué cursos?
7. Responsabilidades tiene y qué tareas cumple
8. Por qué dedicarse a la vida universitaria
9. Cómo percibe que ha cambiado la educación superior en los últimos años, qué retos enfrenta, con qué capacidades se afronta
10. Cómo se sitúa la institución frente a los retos de la educación superior
11. Gestión del directorio actual: evolución, fortalezas y retos

### 2. Hablemos de Calidad

1. ¿Qué entendemos por la calidad educativa?
2. ¿Cómo la logramos? ¿Qué indicadores usamos? ¿Se aplica el paradigma de gestión por resultados? ¿Qué implicancias tiene esto en la PEI (planificación estratégica institucional)? ¿Qué otros instrumentos tienen de monitoreo del actuar institucional?
3. ¿Cómo se vincula la calidad de la gestión con el proyecto de universidad?
4. ¿Y qué efecto tiene con los procesos de enseñanza-aprendizaje?
5. ¿Cómo funciona la Oficina de Calidad Educativa? ¿Qué servicios brinda y cómo los brinda?
6. Enseñanza:
  - a. Condición de los docentes (ordinarios, TC, rate salarial)
  - b. Incentivos de carrera docente
  - c. participación en capacitaciones
  - d. procesos de ajuste
  - e. expectativas frente a los docentes (perfil actual y perfil deseado).

### 5. Investigación

- a. Productos de investigación
- b. Perfil de los investigadores (nacionales / internacionales / de la institución / de fuera)



- c. Fondos de promoción de la investigación, incentivos
- d. ¿existen institutos, centros especializados de investigación?  
¿redes con grupos externos?

### 3. Institucionales

1. Cuáles son los procesos de toma de decisión (i.e. creación de decanatos, carreras, cursos; direcciones generales)
2. Y de carácter administrativo (salarios, presupuesto anual, pensiones, inversiones, gestión del patrimonio)
3. Implicancias del ISO 9001, qué significa y qué retos institucionales implica. ¿Se han pensado en otro tipo de certificación de gestión?
4. ¿Diría que el ser una “empresa familiar” marca algunas características particulares en la gestión? ¿Cuáles serían?
5. Cómo se ejerce el gobierno de la universidad
6. ¿Existen mecanismos de participación estudiantil? Qué canales existen para conocer el desarrollo de la institución desde la mirada de los estudiantes

### 4. Modelo pedagógico

1. (Donde corresponda) Veo que la universidad desarrolla un modelo pedagógico vinculado al desarrollo de competencias, ¿qué significa esto?
2. ¿Qué implicancia tiene en términos del diseño de mallas curriculares?
3. ¿y de desarrollo de syllabus?
4. ¿Hay carreras en proceso de acreditación? Coménteme los pasos básicos del proceso y el estado de la cuestión ¿Por qué sería importante el proceso de acreditación?
5. Por qué cree Ud. que un joven estudiante elije venir a esta universidad, ¿qué encuentra en el proyecto institucional, en los recursos disponibles que lo hace una opción atractiva
6. Cómo cree que se van los estudiantes de la universidad, que han logrado y que estaría pendiente.
7. Qué se espera de los egresados como contribución a la sociedad peruana
8. Modelo de calidad educativa
9. Perfil del estudiante y tipo de profesional que se quiere formar.

### 5. Hablemos de la Universidad.

1. Valores que inspiran el proyecto de universidad
2. Identidad corporativa, cómo se construye, qué se busca proyectar
3. Proyecto institucional: expectativas y resultados

4. Política cultural
5. Expectativas sobre el proceso de implementación de la Ley Universitaria
6. El rol del SINEACE (Hoy COPAES)
7. Iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria
8. Política cultural
9. Cambios que se vienen a raíz de la nueva ley universitaria, ¿han cambiado sus estatutos? ¿Que sí y qué no, y qué implicancias tiene esto?

Muchas gracias por su tiempo.



## **ENTREVISTA A DIRECCIÓN ACADÉMICA: DECANOS O DIRECTORES DE CARRERA**

Muchas gracias por haber aceptado ser entrevistado. Esta información es de carácter confidencial y será utilizada de manera exclusiva en la investigación de mi tesis doctoral en sociología. Será grabada en audio por lo que se le pedirá se exprese de manera verbal su consentimiento para que la conversación sea registrada. Ningún nombre personal o institucional será citado de manera explícito en el documento de trabajo. ¿Acepta la entrevista y que sea grabada?

### **1. Presentación personal**

1. Nombre
2. Cargo y tiempo en el cargo
3. Edad
4. Tiempo vinculado a la Institución, ¿A ocupado otras funciones? ¿es docente, en qué cursos?
5. Perfil profesionales (campo y años de experiencia laboral, exp. Previa, grado de instrucción, exp. en gestión educativa)
6. Responsabilidades a su cargo

### **2. Hablemos de la Facultad**

1. Valores que impulsa la Facultad: misión y visión institucional
2. Instancias de coordinación administrativa, de gestión de cuadros académicos y de gobierno de la universidad
3. Iniciativas de responsabilidad Social Empresarial
4. Calidad en la gestión: cómo se entiende, cómo se promueve, cómo se gerencia y cómo se controla
5. Valoración de sus recursos humanos: administrativos y docentes
6. Perfil de sus docentes: cuantitativo y cualitativo
7. Fortalezas y retos institucionales
8. Valores corporativos y cultura institucional: buenas prácticas y cosas por mejorar

### **3. Hablemos de la Carrera de Derecho:**

1. Orientación de la carrera: qué tipo de abogado se espera formar
2. Implicancias del modelo de desarrollo de competencias
3. Hacia qué sector y con qué capacidades
4. Cómo se expresa esto en la malla curricular, el contenido de los syllabus, y el desarrollo de los cursos
5. Coménteme brevemente el modelo de formación por competencias

6. DONDE aplique: la carrera de derecho es "Derecho y Ciencia Política", qué implicancia tiene esto
7. Peso de los cursos de investigación.
8. ¿Existen mecanismos de nivelación de estudiantes? (tutores, cursos adicionales)
9. Organización de la carrera (horarios)
10. Requisitos para la graduación
11. Cursos de deontología: contenido temáticos y actitudinales

#### **4.Hablemos de la Universidad.**

1. Cómo se toman decisiones de carácter institucional (por ejemplo, creación de decanatos, carreras, cursos; direcciones generales)
2. Y de carácter administrativo (salarios, presupuesto anual, pensiones, inversiones, gestión del patrimonio)
3. ¿Existen mecanismos de participación estudiantil?
  - a. Si: Cómo funciona
  - b. NO: qué canales existen para conocer sus intereses y propuestas
4. Identidad corporativa, cómo se construye, qué se busca proyectar
5. Proyecto institucional: expectativas y resultados
6. Responsabilidad social universitaria y Política cultural

#### **5.Hablemos de los Docentes**

1. Perfil de los docentes, modo de reclutamiento,
2. Convenio, prácticas pre profesionales
3. Principales ocupaciones de los docentes
4. Actualización docente (modalidad)
5. Proporción Tiempo completo, Tiempo parcial y Tiempo parcial por asignaturas
6. Procesos de ordinarización docente
7. Salarios, pago por hora en caso de TPA, beneficios
8. Fortalezas del profesorado y retos por alcanzar

#### **6.Hablemos de Educación**

- 1.Cuál es la relación entre la investigación y la profesionalización en el diseño de la carrera. ¿Cómo se traduce esto a nivel institucional? (fondos, centros de investigación, publicaciones, convenios institucionales)
2. Cómo se entiende el concepto de calidad educativa
3. Carrera docente, incentivos, remuneraciones
4. Valoración de los procesos de acreditación y certificación (ISO´s)
5. Procesos en cursos a raíz de la nueva ley universitaria
6. Valoración del proceso de constitución del SUNEDU y del SINEACE



## 7.Hablemos de los Estudiantes

1. Perfil del estudiante de derecho de la facultad: orígenes sociales, académicos, económicos. Expectativas.
2. Qué relación guarda la facultad con los egresados y profesores, más allá de la enseñanza
3. Cómo cree que se van los estudiantes de la universidad, que han logrado y que estaría pendiente.
4. Qué se espera de los egresados como contribución a la sociedad peruana
5. Seguimiento a los egresados: a dónde van, qué puestos tienen

## 8.Lluvia de ideas, libre asociación:

1. Abogado
2. Abogado de éxito
3. Éxito laboral
4. Abogado empresarial
5. Emprendimiento
6. Líder
7. Cultura empresarial
8. Lucro
9. Formación integral
10. Carrera docente
11. Excelencia académica
12. Humanidades
13. Calidad académica
14. Investigación
15. Ética profesional
16. Creatividad

Muchas gracias por su participación.

## **ENTREVISTA A DIRECTORA DE CALIDAD EDUCATIVA**

Muchas gracias por haber aceptado ser entrevistado. Esta información es de carácter confidencial y será utilizada de manera exclusiva en la investigación de mi tesis doctoral en sociología. Será grabada en audio por lo que se le pedirá se exprese de manera verbal su consentimiento para que la conversación sea registrada. Ningún nombre personal o institucional será citado de manera explícito en el documento de trabajo. ¿Acepta la entrevista y que sea grabada?

### **1. Personales.**

1. Nombre
2. Cargo y tiempo en el cargo
3. Edad
4. Tiempo vinculado a la Institución, ¿ha ocupado otras funciones? ¿es docente, en qué cursos?
5. Experiencia previa

### **2. La Dirección / Oficina de calidad**

1. Desde cuándo existe
2. Qué funciones tiene
3. Cuántas personas
4. Cómo se vincula a las facultades, a los docentes, a los estudiantes
5. He visto en la publicidad institucional, qué significa esto de (colocar slogan publicitario)

### **3. La calidad**

1. Cómo entender la calidad educativa universitaria
2. ¿Hay paradigmas? ¿Cuál es el de la institución?
3. Existe un debate entre universidades de investigación y universidad de enseñanza, qué piensa sobre esto
4. Si pensáramos en la institución como una universidad de calidad en la gestión y enseñanza, ¿cuáles serían los indicadores?
5. Cómo se entiende innovación
6. Si hacemos investigación, cómo se gestiona (fondos, dirección, incentivos)
7. Cómo se afrontan los retos de la diversidad de los alumnos

### **4. Medios y técnicas**

1. Cómo medimos la calidad, con qué metodología (de dónde sale, de dónde la hemos aprendido o cómo la estamos construyendo)

2. Qué instrumentos usamos, quién los elabora y cómo se validan
3. Uso de TIC: qué lugar tienen, para qué sirven, ¿es obligatoria?
4. Cómo se hacen las evaluaciones a:
  - Docentes: criterios, métodos y técnicas
  - Estudiantes: criterios, métodos y técnicas
  - Cuerpos administrativos (gestión): criterios, métodos y técnicas

### **5. Adecuaciones ante la nueva ley universitaria**

1. Cambios que se vienen a raíz de la nueva ley universitaria,
2. Estatutos: ¿han cambiado? Que sí y qué no... y qué implicancias tiene esto?
3. Fortalezas y retos institucionales para la adecuación
4. Valores corporativos y cultura institucional: buenas prácticas y cosas por mejorar

Muchas gracias por la entrevista.



## ENTREVISTAS CON DOCENTES

Muchas gracias por haber aceptado ser entrevistado. Esta información es de carácter confidencial y será utilizada de manera exclusiva en la investigación de mi tesis doctoral en sociología. Será grabada en audio por lo que se le pedirá se exprese de manera verbal su consentimiento para que la conversación sea registrada. Ningún nombre personal o institucional será citado de manera explícito en el documento de trabajo. ¿Acepta la entrevista y que sea grabada?

### Datos personales

1. Nombre completo
2. Cargo y tiempo en el cargo
3. Edad
4. Tiempo vinculado a la Institución
5. ¿Ha ocupado otras funciones? ¿qué dedicación tiene? ¿qué cursos imparte?
6. Perfil profesional: campo y años de experiencia laboral, experiencia previa, grado de instrucción, experiencia en gestión educativa.
7. Grado académico
8. Institución de procedencia

### Conversemos sobre la labor docente

1. Motivaciones y rutas personales para enseñar en la universidad
2. Cómo llegamos a enseñar a esta universidad
3. Horas de dedicación a la docencia total, a la docencia en esta universidad.
4. Diseño de clases: cómo desarrollamos la dinámica en el aula, retos que afrontamos, objetivos que buscamos los docentes

### Calidad educativa

1. Qué entendemos por calidad educativa
2. Cómo la alcanzamos
3. Qué recursos tenemos para eso
4. Qué nos falta.
5. Procesos de acreditación y certificación: ventajas y desventajas

### El Modelo basado en Competencias

1. Diseño de los syllabus y malla curricular: proceso de elaboración, actualización, reforma.
2. Valoración sobre diseño, fortalezas y aspectos a mejorar
3. Métodos pedagógicos: cómo enseñar derecho



4. Métodos de evaluación: ¿sentimos que los alumnos aprenden? ¿Que sí y que no? ¿por qué? El peso de los cursos de investigación versus cursos profesionalizantes (litigio), cómo hacer el balance
5. Si fueran estudiantes con *background* académico, ¿sería necesario este modelo?

### **La universidad**

1. Cambios en la gestión académica
2. Satisfacción la labor docente: autoevaluación y auto percepción. Retos por afrontar, satisfacción laboral y satisfacción profesional. Perspectivas
3. Retos en el entorno laboral: valoración del proyecto institucional, fortalezas y debilidades, perspectivas y sugerencias para el fortalecimiento de la universidad en el mejoramiento de la labor docente.

### **Los estudiantes**

1. Cuáles son los orígenes sociales y económicos de nuestros alumnos: barrios, colegios de procedencia, sector socioeconómico
2. Cómo se imaginan a sus familias
3. Cómo es que los estudiantes eligieron esta universidad, que primó en ese proceso
4. Perfil vocacional: por qué estudian lo que estudian, qué proyecciones tienen ellos respecto a su futuro profesional, expectativas
5. Capacidades académicas y personales: seguridad personal, lecto-escritura, razonamiento casuístico, capacidad de argumentar
6. Participación de los alumnos en seminarios u otras actividades académicas extracurriculares, RSU, proyección social, grupos de estudio
7. Cómo están nuestro egresados, en qué puestos de trabajo, haciendo qué funciones
8. Cómo te imaginas a tus estudiantes el primer año de egresado, a los 5, a los 10
9. Qué dificultades crees que puedan tener en su labro profesional
10. En tu percepción, ¿cuál es el rol que deben tener los egresados de "Derecho y Ciencia Política" en la sociedad peruana?

### **Cambios en la educación superior**

1. Desde nuestras experiencias como estudiantes, cómo ha cambiado la universidad
2. ¿Estamos frente a un nuevo perfil de estudiante?
3. Opinión sobre ley universitaria y retos enfrentamos como docente en el proceso de acreditación y de adecuación a la ley universitaria

Muchas gracias por su participación.

## ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Gracias por acceder a esta entrevista que servirá para una investigación sobre jóvenes universitarios. Esta conversación será grabada en audio y será utilizada sólo con fines académicos ¿aceptas la grabación?. Por favor si alguna de las preguntas te hace sentir incómodo/a no dudes en hacérmelo saber y si prefieres no contestar a alguna de ellas, también. ¿Estás de acuerdo?

### 1. Datos personales

1. Nombre completo.
2. Edad:
3. Distrito y zona de residencia:
4. Carrera que cursa.
5. Ciclo de estudios.
6. Año de ingreso a la universidad:
7. Modalidad de ingreso:
8. Colegio de estudios secundarios:
9. ¿Ha cursado estudios técnicos o universitarios anteriormente? ¿Dónde? ¿hasta qué nivel llegó?
10. ¿Trabajas?
  - SI: ¿En dónde? ¿Qué puesto tienes y qué tareas tienes? ¿Cómo llegaste ahí? ¿Cuánto te pagan? ¿En qué usas tu dinero?
  - NO: ¿Cuál te gustaría que fuera tu primer trabajo? ¿Y cómo crees que lo conseguirás? ¿Qué harías con tu primer sueldo?
11. ¿Cuál es tu nota promedio?
12. ¿Tienes hijos?
  - SI: ¿cómo ha afectado esto tus estudios o tu trabajo? ¿quién se encarga de su cuidado en las horas en las que tu estudias o trabajas? ¿Tienes pareja?
    - NO: ¿desde cuándo te haces cargo tu solo/a de tu hijo? ¿alguien te apoya particularmente? ¿cómo?
    - SI: ¿Qué tareas asumes tú y cuál tu pareja? ¿alguien los apoya de manera especial?
  - NO: ¿Qué pasaría si tuvieras un niño ahora? ¿Qué cambios tendrías que hacer?
13. ¿A quién afecta más el tener niños en la época de estudios universitarios, a varones o mujeres? ¿Por qué?

### 2. Hablemos de tu familia

1. Cuéntame un poco sobre tu familia, con quién vives
2. ¿Tu casa es propia o alquilada?
3. ¿Vives con otros parientes?
  - NO, vivo solo: ¿Dónde vive tu familia más cercana? ¿desde cuándo vives solo? Cuéntame un poco tu rutina cotidiana.

- NO, vivo solo con mis padres: ¿Cómo te llevas con ellos?
  - Si, vivo con otros parientes: ¿cuántas cocinas hay en tu casa?
4. ¿A qué se dedica tu madre? ¿tu padre? ¿Hasta qué nivel pudieron estudiar?
  5. ¿Dónde nacieron?
    - Si son migrantes: ¿en qué año llegaron a Lima? ¿Siempre han vivido en la misma casa o se han mudado, de dónde a dónde?
    - Si nacieron en Lima: ¿Siempre han vivido en la misma casa o se han mudado, de dónde a dónde?
  6. ¿Se involucran en tu vida universitaria?
  7. ¿Qué significa para ellos que tu estudies en la universidad? ¿y que estudies derecho específicamente?
  8. ¿Quién te apoya más en tu educación? ¿y cómo lo hace?
  9. ¿A qué se dedican tus hermanos?
  10. ¿Hay alguien más en la familia cercana que haya ido a la universidad?

### 3. .Hablemos de la universidad

1. Breve línea de tiempo educativa: desde el colegio hasta la actualidad
2. ¿Por qué decidiste ir a la universidad? ¿Por qué no optar por otro tipo de educación superior como la tecnológica? ¿Cuál es para ti la diferencia más importante entre educación técnica y la universitaria?
3. ¿Para qué sirve ir a la universidad?
4. ¿Y por qué decidiste venir a ESTA universidad?
5. ¿Qué significa ser universitario para ti?
6. ¿Qué piensan tus papás de que estudies en la universidad? ¿Y qué estudies en ESTA universidad?
7. ¿Y qué piensan tus amigos del colegio? ¿del barrio?
8. ¿Qué es lo que más te gusta de venir a la universidad? ¿y lo que menos?
9. ¿Para qué sirve ir a la universidad?
10. Dime cinco universidades que conozcas (Nombres)
11. ¿Pensante en estudiar en otra?
  - SI: ¿A cuál? ¿postulaste a otras universidaes, cuáles? ¿y qué pasò? ¿Qué hizo que finalmente elegirías esta?
  - NO: ¿Cómo conociste esta universidad y qué hizo que te decidieras solo por esta?
12. ¿Cuánto pagas en la universidad y quién solventa tus estudios?
13. ¿En qué es buena tu universidad y qué le falta? ¿Qué imagen crees que tiene frente a otras?
14. ¿Qué es lo que más te gusta de venir a la universidad? ¿y lo que menos?

#### 4. Género y universidad.

- SI ES MUJER:
  - a. ¿te tratan igual que a tus compañeros hombres y mujeres de parte de los profesores? ¿de las autoridades? ¿de los administrativos?
  - b. ¿en qué es igual y en qué es diferente?
  - c. ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes hombres y mujeres?
  - d. ¿Te ha pasado que un profesor/ autoridad o administrativo tenga una actitud que te incomode o te haga comentario inapropiado un por ser mujer (insinuaciones, miradas indebidas)
    - i. SI: ¿qué te dijo? ¿hizo algo que te intimidara? ¿una propuesta? ¿Qué hiciste?
    - ii. NO: si fuera el caso, ¿qué harías?
  - e. ¿Te ha pasado con un compañero de clase?
    - i. SI: ¿qué te dijo? ¿hizo algo que te intimidara? ¿una propuesta? ¿Qué hiciste?
    - ii. NO: ¿Qué harías?
  - f. ¿Sabes de alguna estudiante o profesora que le haya pasado algo así?
  - g. ¿Cómo es la relación entre profesores y profesoras? ¿Cómo se tratan? ¿y entre profesoras y autoridades? ¿Y entre administrativas (secretarias por ejemplo) y autoridades?
  - h. ¿Cómo crees que la universidad reaccionaría si se conociera un caso caso de acoso sexual? ¿Tomaría alguna acción, por qué si o por qué no?
- SI ES HOMBRE:
  - a. ¿Es igual el trato entre hombres y mujeres de parte de los profesores? ¿de las autoridades? ¿de los administrativos?
  - b. ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes hombres y mujeres?
  - c. ¿Conoces algún caso de estudiantes mujeres que hayan pasado por actitudes incómodas/ comentarios inapropiados / propuestas indecentes de parte de otros estudiantes? ¿de profesores, autoridades o administrativos? ¿y profesoras o administrativas (secretarias) que hayan pasado por algo así?
    - i. SI: ¿Y sabes qué pasó? ¿se hizo algo al respecto?
    - ii. NO: ¿Crees que existen esos casos en esta universidad?
  - d. ¿Cómo es la relación entre profesores y profesoras? ¿Cómo se tratan? ¿y entre profesoras y autoridades? ¿Y entre administrativas (secretarias por ejemplo) y autoridades?



- e. ¿Cómo crees que la universidad reaccionaría si se conociera un caso de acoso sexual? ¿Tomaría alguna acción, por qué si o por qué no?

#### 4.Hablemos de la carrera

1. ¿Por qué estudias Derecho?
2. ¿Alguien te impulsó / inspiró a estudiar esta carrera? (indagar por influencias familiares, escolares, empleabilidad)?
3. ¿Pensante en estudiar otra carrera, cuál? ¿Y qué hizo que finalmente elegirías esta?
4. ¿Qué es lo mejor que tiene tu formación?
5. Coméntame sobre tus profesores, cómo son, qué te gusta de ellos y qué no.
6. ¿sientes que aprendes en clase? ¿cómo aprendes más?
7. ¿Qué es lo que más te gusta de estudiar? ¿y lo que menos?
8. ¿A quién crees que la va mejor como profesional, a los hombres o las mujeres? ¿Y por qué?
9. ¿Crees que hay machismo en las instituciones públicas en las cuáles practicas o vas a trabajar? ¿Cómo se nota eso? ¿Y qué efecto va a tener en el desarrollo profesional de las mujeres?
10. Además de estudiar, ¿qué otras cosas te gustan hacer?

#### 5.Hablemos de tu futuro

1. Dame las características que para ti tiene “un buen trabajo” (indagar por sector público/privado), puesto, sueldo, otros elementos simbólicos como prestigio, etc)
2. ¿Cuál crees que es tu mayor fortaleza para conseguir un buen trabajo? ¿Cuál tu mayor debilidad?
3. Dame las características que para ti tiene “una buena educación universitaria” (indagar por concepciones de calidad, prestigio, habilidades)
4. Qué esperas lograr, encontrar a futuro
5. ¿A qué esperas dedicarte cuando acabes la carrera? ¿Cómo lo lograrás?
6. ¿A qué rama del derecho quisieras dedicarte?
7. ¿En qué puesto?
8. ¿Crees que lo lograrás? ¿Cuál crees que es tu mayor fortaleza para conseguir un buen trabajo? ¿Cuál tu mayor debilidad?
9. ¿Qué es para ti el éxito personal? ¿profesional? ¿laboral?
10. ¿Qué es para ti el éxito personal? ¿profesional? ¿laboral?

11. El sector justicia es un sector con muchos problemas de corrupción. Como futuro abogado, ¿qué piensas de esto?
12. ¿Qué crees que puedes aportar al ejercicio del derecho? ¿y a la sociedad peruana?
13. ¿Crees que hombres y mujeres que tengan el mismo título o grado profesional, van a ganar lo mismo? ¿por qué?
14. ¿Crees que hombres y mujeres van a tener las mismas oportunidades de ascenso en el trabajo? ¿alguno de ellos, hombres o mujeres, van a tener problemas especiales? ¿cuáles serían?

Finalmente te propongo un ejercicio. Te pido por favor que a cada palabra que diga, tú me digas lo primero que te viene a la mente, tendrás 4 segundos para cada respuesta. Vamos:

- Abogado
- Abogado/a de éxito
- Mujer de éxito
- Éxito laboral
- Abogado empresarial
- Emprendimiento
- Seguridad económica
- Líder
- Cultura empresarial
- Formación integral
- Carrera docente
- Excelencia académica
- Humanidades
- Calidad académica
- Investigación
- Ética profesional
- Creatividad

Muchas gracias por tu tiempo.

## ANEXO 2: PERFIL DE LOS ENTREVISTADOS DE LAS AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

### 1. UNIVERSIDAD PRIVADA DE INGENIERÍA

#### **RECTORADO**

**Rectora.** La actual rectora de la UPI es médica cirujana graduada de la Universidad Cayetano Heredia (UPCH) y cuenta con una especialización en cardiología realizada en los Estados Unidos. Ha sido docente de la UPCH por más de 25 años, haciendo tenido varias jefaturas y direcciones, el Vicedecanato de la facultad de ciencias y fue Vicerrectora académica. A mediados de los años noventa fue invitada a ser Directora Académica de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Luego ocupó el cargo de Vicerrectora académica, habiendo sido impulsora de la creación de la facultad de ciencias de la salud. En marzo del 2014 recibió la invitación de la UPI para trabajar como asesora académica de la universidad y luego fue elegida por el directorio como Rectora.

**Vicerectora Académica de Gestión y Humanidades.** Historiadora de la Pontificia Universidad Católica del Perú con una Maestría en Educación Superior en la Universidad Andrés Bello de Chile y estudios de doctorado en Dirección y administración de empresas por la Universidad Politécnica de Cataluña. Ha sido docente de historia en la PUCP y de cursos de humanidades en institutos tecnológicos como Toulouse Lautrec y Cibertec. Este último, fue comprado por la UPC. Institución a la cual pasó como Directora del área de humanidades a mediados de los noventa. Ahí ocupó el cargo de Secretaria general y Directora de servicios universitarios hasta el 2013, que fue invitada a entrar a la UPI

#### **DIRECCIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA**

**Directora de Calidad.** Psicóloga educacional de Pontificia Universidad Católica del Perú, obtuvo su Maestría en Fundamentos de la Educación en Estados Unidos. Trabajó en una universidad del grupo Laureate, en el Ministerio de educación, en la Dirección de Asuntos Académicos de su universidad de origen. Su campo profesional ha estado vinculado al trabajo con los profesores y diseño curricular. Fue convocada a trabajar en la UPI porque el gerente era compañero de su promoción de la universidad y conocía que se había especializado en calidad educativa.

**Personal calidad educativa nro 1.** Educadora con mención en primaria de la PUCP, experiencia de trabajo en gestión académica en el centro de investigaciones de servicios educativos y en la dirección informática académica de la PUCP, 27 años.

**Personal calidad educativa nro.2.** Antropóloga de la PUCP, 28 años.

**Personal calidad educativa nro 3.** Licenciada en Psicología educacional de la PUCP, 30 años.

### **FACULTAD DE DERECHO Y RELACIONES INTERNACIONALES**

**Decano.** Abogado egresado de San Marcos. Mientras fue estudiante universitario fue profesor de religión, literatura e historia en un colegio religioso. Hizo una maestría en relaciones internacionales en la Universidad San Martín de Porres y fue por muchos años funcionario del Ministerio de Relaciones Exteriores. Ahí conoció a un Viceministro, fundador de la especialidad de relaciones Internacionales donde fue Director de la Carrera, docente a tiempo completo y actualmente Decano. También es docente de la Escuela diplomática y la Escuela Superior de Guerra.

**Directora de la Carrera de Derecho.** Abogada egresada de San Marcos, de 33 años. Lleva cuatro en la UPI, primero como Coordinadora académica y ahora como Directora de la carrera. Su trabajo consiste en monitorear la gestión académica de la facultad (horarios, docentes, seguimientos de mallas, etc).

### **DOCENTES**

**Docente nro. 1 UPI.** Economista de la Universidad Nacional del Callao, con maestría en Administración Pública en Bélgica, donde residió. Dictó cursos de economía, estadística y administración en dos Institutos Técnicos en Lima antes de enseñar en la UPI. Es docente a tiempo completo en la especialidad de Derecho y Relaciones Internacionales

**Docente nro. 2 UPI.** Abogado y Procurador de defensa y abogado litigante en derecho civil. Con 15 años de experiencia en la docencia universitaria en cursos como metodología de la investigación científica, introducción al derecho y acto Jurídico. Ganó un concurso para una posición a tiempo completo en la UPI, donde lleva 10 años de docencia a tiempo completo.

**Docente nro. 3 UPI.** Historiador de la Pontificia Universidad Católica del Perú y con una Maestría en Educación en la misma casa de estudios. Ha sido docente por asignaturas toda su vida profesional, hizo una trayectoria en cooperación internacional y luego trabajó en una universidad del grupo Laureate como docente universitario y en la unidad de calidad educativa a tiempo completo. Actualmente es docente a tiempo completo en la UPI en el Departamento de Humanidades y a tiempo parcial en otra universidad privada.



## 2.UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR.

### RECTORADO

**Vicerector Académico.** Es italiano de nacimiento, cuenta con un doctorado en educación una universidad católica de Milán en educación, con una Maestría en la Universidad Marcelino Champagnat en filosofía de la educación y tiene formación en filosofía en el pregrado. Vive en Lima desde 1992 y su vinculación con la Iglesia católica viene desde su adherencia al Movimiento Comunión y Liberación, que tiene como uno de sus objetivos más importantes el trabajo en la formación de jóvenes a través de la educación. Era profesor de filosofía en un liceo italiano y vino a Perú invitado por miembros del movimiento en el Perú para enseñar a nivel universitario en cursos de historia, doctrina social de la iglesia, antropología filosófica entre otro. A finales de los noventa el obispo de una de la diócesis de lima lo invitó a participar del proyecto institucional de crear una universidad católica. Desde ahí ha ocupado varios cargos directivos en la universidad.

### FACULTAD DE DERECHO

**Secretario Académico de la Facultad de Derecho.** Egresado de Filosofía y Teología de la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, con un Magíster en Teología. También es abogado y magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lleva 10 años vinculado a la UPI, siendo responsable de la facultad de derecho y docente de la misma unidad. Ha sido docente de la Universidad Marcelino Champagnat y actualmente también tiene clases en la Maestría de derecho de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Coordinador Facultad de Derecho. Abogado. Proviene del sector público, habiendo trabajado en la Presidencia de Consejo de Ministros, el Ministerio de Justicia y la Academia de la Magistratura, así como en una ONG en temas jurídicos. Es responsable del funcionamiento administrativo de la facultad, donde lleva 2 años vinculado.

### UNIDAD CENTRAL DE CALIDAD ACADÉMICA Y ACREDITACIÓN

**Jefa de la Unidad de Calidad.** Docente a tiempo completo de la Facultad de educación, lleva 12 años vinculada la UCP. Es licenciada en educación con mención en Biología y Química de la Universidad Nacional Marcos de San Marcos y es egresada de la maestría en gestión educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha estado vinculada a la facultad

de Educación de la PUCP, habiendo desarrollado investigaciones para el postgrado en educación y los cargos que he desempeñado son desde la coordinación académica en la facultad, la coordinación de maestrías en la escuela posgrado de esta universidad. Fue invitada como docente a tiempo parcial a la universidad y progresivamente, fue contratada a tiempo completo y comenzó a ocupar cargos en la Facultad hasta ser designada Jefa de la Unidad en el 2003.

**Personal Calidad Educativa.** Es docente de la facultad de educación en el curso de currículo y planificación curricular, egresada de la Universidad San Martín de la especialidad Educación secundaria en lenguaje y literatura. Llegó a la universidad mediante un proyecto con el Ministerio de Educación y desde el 2007 le ofrecieron cursos en la Facultad de Educación con dedicación a tiempo parcial. Desde el 2010, se encuentra a tiempo completo con horas de dedicación en la UCCAA. Además es evaluadora de sistemas de acreditación participa como especialista de la Facultad de la UPI.

## DOCENTES

**Docente nro.1.** Abogado de profesión, egresado de la PUCP, hizo una maestría en administración en la Universidad de Maastricht y es candidato a doctor en Filosofía de la UNMSM. Ejerce como abogado en la práctica privada. Su familia regenta una universidad privada en la sierra central. Al momento de la entrevista era docente a tiempo parcial en el curso de lógica jurídica en la UCP, por invitación del Secretario Académico, quien fue compañero de promoción en el pregrado.

**Docente nro. 2.** Docente egresada de la Facultad de Educación de la UCP en la especialidad de educación primaria, hoy docente a tiempo parcial en cursos de Lengua, Metodología y Redacción en la UCP. Antes de culminar la carrera, recibió una beca de la universidad y participó de un intercambio con la Universidad Católica de Milán, ciudad donde pudo también hacer prácticas en un colegio. Al regresar y graduarse, trabajó un tiempo en el Ministerio de educación y en una ONG, siendo luego invitada a participar en un concurso docente de su facultad. También es docente en la Universidad Ricardo Palma y trabaja en un ONG haciendo tutorías para estudiantes en riesgo.

**Docente nro.3.** Abogado de la PUCP, con maestría en derecho civil y comercial en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Es Procurador Público por más de 20 años y docente universitario a tiempo parcial en universidades como la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Universidad Alas Peruanas, Universidad Privada Simón Bolívar. Ejerce también como abogado independiente, llevando casos del Obispado y participa activamente de la Pastoral de la parroquia. Fue invitado a enseñar por el Obispo y actualmente lleva dos años vinculado a la UCP.

ANEXO 3: LISTA DE UNIVERSIDADES TIPIFICADAS POR COSTO

## ALTO COSTO

1. Pontificia Universidad Católica Del Perú
2. Universidad De Lima
3. Universidad De Piura
4. Universidad Del Pacífico
5. Universidad Peruana Cayetano Heredia
6. Universidad Esan
7. Universidad Le Cordon Bleu
8. Universidad Científica Del Sur
9. Universidad Peruana De Ciencias Aplicadas
10. Universidad San Ignacio De Loyola
11. Universidad De Ciencias Y Artes De América Latina

## MEDIANO COSTO

1. Universidad De San Martín De Porres
2. Universidad Ricardo Palma
3. Universidad Inca Garcilaso De La Vega
4. Universidad Privada Antenor Orrego
5. Universidad Jaime Bausate Y Meza
6. Universidad Andina Del Cusco
7. Universidad Privada De Tacna
8. Universidad Continental
9. Universidad Femenina Del Sagrado Corazón
10. Universidad Antonio Ruiz De Montoya
11. Universidad Peruana Unión
12. Universidad Católica San Pablo
13. Universidad Marcelino Champagnat
14. Universidad Católica San María

15. Universidad Católica Santo Toribio De Mogrovejo
16. Universidad San José (Facultad De Teología Pontificia Y Civil De Lima)

## BAJO COSTO

1. Universidad La Salle
2. Universidad Para El Desarrollo Andino
3. Seminario Bíblico Andino
4. Seminario Evangélico De Lima
5. Universidad Católica Sedes Sapientiae
6. Universidad De Ciencias Y Humanidades
7. Universidad Católica De Trujillo Benedicto XVI
8. Universidad Privada Del Norte
9. Universidad Tecnológica Del Perú
10. Universidad Norbert Wiener
11. Universidad Peruana Los Andes
12. Universidad Privada San Juan Bautista
13. Universidad Católica Los Ángeles De Chimbote
14. Universidad Tecnológica De Los Andes
15. Universidad Privada Telesup
16. Universidad Autónoma Del Perú
17. Universidad Autónoma De Ica
18. Universidad Autónoma San Francisco
19. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez
20. Universidad Ciencias De La Salud
21. Universidad Científica Del Perú
22. Universidad De Ayacucho Federico Froebel
23. Universidad De Huánuco
24. Universidad Politécnica Amazónica S.A.C.
25. Universidad De Lambayeque
26. Universidad Global Del Cusco
27. Universidad Interamericana Para El Desarrollo
28. Universidad José Carlos Mariátegui
29. Universidad Juan Pablo II



30. Universidad Latinoamericana Cima
31. Universidad María Auxiliadora
32. Universidad Marítima Del Perú
33. Universidad Particular De Chiclayo
34. Universidad Peruana Austral Del Cusco
35. Universidad Peruana De Arte Orval
36. Universidad Peruana De Ciencia E Informática
37. Universidad Peruana De Integración Global
38. Universidad Peruana De Investigación Y Negocios
39. Universidad Peruana Del Centro
40. Universidad Peruana Del Oriente
41. Universidad Peruana De Las Américas
42. Universidad Peruana Simón Bolívar
43. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo
44. Universidad Privada Arzobispo Loayza
45. Universidad Privada Autónoma Del Sur
46. Universidad Privada De Huancayo Franklin Roosevelt
47. Universidad Privada De Ica
48. Universidad Privada De La Selva Peruana
49. Universidad Privada De Pucallpa
50. Universidad Privada De Trujillo
51. Universidad Privada Juan Mejía Baca
52. Universidad Privada Leonardo Da Vinci
53. Universidad Privada Líder Peruana
54. Universidad Privada Peruano Alemana
55. Universidad Privada San Carlos
56. Universidad Privada Sergio Bernales
57. Universidad Privada Sise
58. Universidad San Andrés
59. Universidad San Pedro
60. Universidad Santo Domingo De Guzmán
61. Universidad Santo Tomas De Aquino De Ciencia E Integración
62. Universidad Señor De Sipán

63. Universidad Cesar Vallejo
-------------------------------

64. Universidad Alas Peruanas
-------------------------------



#### ANEXO 4: UNIVERSIDADES PRIVADAS PERUANAS POR TIPO IDEAL. UN EJERCICIO DE CARACTERIZACIÓN

##### **Universidades Académicas.**

En el caso peruano, se han agrupado bajo este paradigma a universidades de primera generación, encontrándose a la PUCP, la Universidad Pacífico (UP), la Universidad Privada Cayetano Heredia (UPCH); entre otras universidades de alto costo, siendo de las primeras instituciones de oferta privada en educación superior en el Perú.<sup>156</sup> En sus orígenes, dos de ellas están vinculadas a la iglesia católica -a la congregación de los Sagrados Corazones y a la Compañía de Jesús- y dos a importantes gremios profesionales como son el gremio médico y el comercial-industrial. Esta agrupación se ve también reflejada en la conformación de una asociación llamada el Consorcio, asociación civil sin fines de lucro creada en 1996 que agrupa a las universidades académicas de la tipología que cuenta con un órgano de gobierno integrada por los rectores de las cuatro universidades y tiene como objetivo el desarrollo de la investigación y el intercambio de conocimiento en sus miembros. Asimismo, podemos situar acá a la Universidad de Piura (UDEP), fundada en 1969 vinculada al grupo católico llamado Opus Dei, y más recientemente, a la Universidad Ingeniería y Tecnología (UTECH, la única de segunda generación), vinculada a un importante grupo empresarial en el campo de la construcción y tecnología. Salvo UTECH, todas ellas contaban con autorizaciones definitivas de funcionamiento antes de la entrada en vigencia de la ley universitaria. Todas ellas son universidades de carácter asociativas y tienen sede en la ciudad de Lima, aunque la sede principal de la UDEP se encuentra en Piura (y una filial en Lima). Constituyen el 4% de la oferta universitaria total y el 6.5% de la oferta privada<sup>157</sup> y agrupaban el 6% de la matrícula universitaria privada al 2015. En términos de volumen de matrícula, estas universidades tienen un promedio de matrícula variable, siendo que la más antiguas pueden tener nivel de matrícula de casi 20 mil estudiantes, y las más nuevas, menos de mil. En términos académicos, se trata de

<sup>156</sup> Mayor información: <http://www.consorcio.edu.pe/>

<sup>157</sup> ANR (2014) Directorio Universitario 2014

universidades con los mayores niveles de selectividad en el universo privado (se estima que sólo el 30% de los postulantes por examen regular ingresa) y teniendo en promedio un 34% de docentes ordinarios.<sup>158</sup> En su conjunto, ofrecen grados y títulos en todos los campos del conocimiento y en todos los niveles (pregrado, maestría y doctorados) aunque hay algunas especializadas en las ciencias de la salud, las ciencias sociales y humanidades o la ingeniería. Como experiencia durante del proceso de licenciamiento, algunas de ellas han logrado acceder a un licenciamiento por 10 y 8 años, duración a la que se accede debido a su nivel de producción científica y los incentivos para la carrera docente. Todas las universidades de este conjunto fueron licenciadas por la SUNEDU, siendo muchas del primero grupo de universidades en aprobar el procedimiento de evaluación entre el 2016 y el 2017. Si bien la mayoría son de primera generación, hay algunas de la segunda que se han plegado a este grupo identitario, habiendo asociativas pero también societarias. Tienen un limitado alcance territorial (casi no cuentan con filiales).

### **Universidades empresariales.**

Son en su mayoría universidades formadas en el marco del DL 882 (segunda generación) siendo que tres de estas instituciones provienen de la experiencia en educación técnica desde los años 80 y una de una Escuela de Negocios formada en los años 60; vinculadas a las necesidades de un mercado laboral gerencial. Todas ellas son miembros de la Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior - FIPES, asociación civil fundada en el 2009 que agrupa universidades empresariales y varias de las profesionalizantes de la tipología planteada (FIPES incluye además a varios centros tecnológicos superiores y otras universidades de medio costo, incluyendo asociativas)<sup>159</sup> y que tiene como uno de sus objetivos institucionales “velar por la vigencia y el desarrollo de la iniciativa privada y de la libertad en la educación.” Encontramos

<sup>158</sup> Cifra obtenida del promedio de las páginas web institucionales

<sup>159</sup> Mayor información: [http://www.fipes.pe/index.php?id\\_idioma=1&m=18&m2=3](http://www.fipes.pe/index.php?id_idioma=1&m=18&m2=3)



universidades como Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Universidad ESAN (ESAN), o la Universidad Científica del Sur (UCS), entre otras. Cuantitativamente hablando, estas universidades son mayoritariamente de carácter societario (salvo una) y constituyen el 4% de la oferta universitaria total y el 6.5% de la oferta privada<sup>160</sup> y agrupan el 10% de la matrícula universitaria privada.<sup>161</sup> En términos de volumen de matrícula, este conjunto tiene un promedio de matrícula variable, siendo que la más grande puede contar con más de 50 mil estudiantes y una de las más nueva y especializada, unos 700. Salvo dos de ellas, todas contaban con autorizaciones definitivas de funcionamiento antes de la entrada en vigencia de la ley universitaria. Asimismo, se trata de universidades con bajos niveles de selectividad en el universo privado, estimándose que cerca del 80% de los postulantes por examen regular ingresa.<sup>162</sup> En términos académicos, se trata de universidades con bajos niveles de profesionalización de la carrera docente, teniendo en promedio un 7% de docentes ordinarios. En su conjunto, ofrecen grados y títulos en todos los campos del conocimiento (aunque con menos peso en las humanidades que sus pares) y en todos los niveles (pregrado, maestría y sólo una cuenta con doctorados) aunque hay algunas especializadas en *Hospitality* y ciencias gráficas). Al igual que el primer grupo, todas las universidades de este conjunto fueron licenciadas por la SUNEDU, siendo también muchas del primer grupo de universidades en aprobar el procedimiento de evaluación entre el 2016 y el 2017, obteniendo el licenciamiento por 6 años.

### **Universidades profesionalizantes.**

En este conjunto, se han encontrado 20 universidades, que concentran el 14% de la oferta nacional, el 21% de la oferta privada y el 47% de la matrícula en universidades privadas. En términos de volumen de matrícula, este conjunto tiene un promedio de matrícula de 20 mil estudiantes, teniendo algunas

<sup>160</sup> ANR (2014) Directorio Universitario 2014

<sup>161</sup> Cifra sacada sobre la información disponible. No todas las instituciones parte de este universo enviaron información al INEI. Fuente: INEI (2010) II Censo Universitario Perú

<sup>162</sup> Cifra obtenida del promedio de las páginas web institucionales

instituciones atípicas a la media una de 50 mil estudiantes y otra de 700. Académicamente hablando, se trata de universidades con selectividad moderada y con un promedio de 10% de docentes ordinarizados. En el caso de las universidades profesionalizantes de medio costo, se trata de 8 universidades de primera generación constituidas entre finales de los años 60's y comienzos de los ochenta, todas ellas formadas como asociaciones sin fines de lucro y vinculados a diversos sectores profesionales. Aquí encontramos universidades como la Universidad Ricardo Palma (URP), la Universidad Inca Garcilazo de la vega (UIGV), la Universidad San Martín de Porres (USMP), y algunas privadas del interior del país. En el caso de las profesionalizantes de bajo costo en este mismo grupo encontramos universidades privadas formadas en los años 80 y 90, tanto en Lima como en regiones, y que muchas provienen de una experiencia educativa previa en institutos de formación tecnológica. Algunas de ellas, cuentan además con el respaldo económico de pertenecer a transnacionales educativas como la Universidad Privada del Norte perteneciente al Grupo Laureate; o a grupo económicos nacionales con una creciente inversión en el campo educativo, como la Universidad Tecnológica del Perú parte de la Corporación Intercorp; o a varias de importante alcance macroregional como la Universidad San Pedro con sede en Chimbote. Se han catalogado bajo este universo un total de 12 universidades, entre asociativas y societarias. En términos de su experiencia durante del proceso de licenciamiento, obtuvieron un licenciamiento regular por seis años, obteniendo 7 de ellas, en ambos estratos, denegatoria de licenciamiento institucional debido al incumplimiento de condiciones básicas de calidad. Por otro lado, son instituciones que han tenido que afrontar procesos de fiscalización por incumplimiento al Reglamento de Infracciones y Sanciones de la Sunedu por destinar fondos de la universidad a fines no educativos prohibidos por la ley (como por ejemplo, en bienes y servicios ajenos al funcionamiento de la universidad). En términos de asociatividad, varias son parte de Fipes pero también de nuevas redes como ASUP.

#### **Universidades formativas.**

Este grupo de 15 universidades también es diverso en términos de nivel socioeconómico, encontrándose un grupo de medio y de bajo costo. Casi todas fueron licenciadas y agrupan el 10.5% de la oferta nacional, el 16.5% de la oferta privada el 7% de la matrícula privada. En términos de volumen de matrícula, este conjunto tiene un promedio de matrícula de 4400 estudiantes, con excepción de una que cuenta con tres filiales regionales y cuya matrícula llega a los 10 estudiantes y dos de identidad confesional, que no sobrepasa los 300 matriculados. En las universidades formativas de medio costo encontramos 8 universidades católicas que dicen de sí mismas prestar un servicio social, basadas en principios de justicia, responsabilidad y solidaridad, así como la preocupación por las personas y sus valores morales. Estas universidades tienen además convenios con organizaciones pares en el mundo (red de universidades marianistas, católica-arzobispales o jesuitas). Entre ellas, encontramos universidades de primera y segunda generación tales como la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), la Universidad Peruana Unión (UPU), la Universidad Católica San María, entre otras. Entre las formativas de bajo costo, al igual que sus pares de medio costo, varias provienen de seminarios religiosos (católicos y evangélicos) abiertos a estudiantes seculares, constituyen universidades católicas dependientes de diócesis católicas; y a universidades laicas que buscan una formación para aportar a procesos de desarrollo local. Se trata de modelos de universidad poco hegemónica que hacen mención a la formación de una comunidad universitaria y se definen a sí mismas como centros de formación humanista o religiosa. Son además universidades pequeñas cuyo estudiantado no sobrepasa los 5 mil estudiantes. Son todas ellas universidades asociativas. Acá se encuentran 8 universidades con sede en Lima y en regiones. Todas son universidades de segunda generación.

**Universidades mercantiles.**

Constituye el grupo más diverso de universidades, habiendo 45 universidades entre asociativas y societarias, siendo todas de segunda generación y con autorización provisional. Las más conocidas son la Universidad César Vallejo, las Peruanas, Telesup (entre las más grandes) pero también universidades más pequeñas en Lima y regiones, siendo muy diversas en su constitución, pudiendo ir desde pequeñas organizaciones educativas con cerca de 200 estudiantes, hasta las de mayor alcance masivo, siendo que dos de ellas concentran el 29.9% de la matrícula privada. Hasta entrada la nueva ley universitaria, muchas tenían propuestas de menos tiempo de estudio (ciclos consecutivos) y con una apuesta abierta por la expansión en el territorio. Constituían el grueso de universidades privadas en la ciudad de Lima y en el país en general; encontrándose en todas las regiones del país y las más grandes, crecen bajo la modalidad de filiales y de cursos semipresenciales en todo el territorio nacional. En términos de oferta académica, ofrecen carreras tradicionales con bajos niveles de especialización. Llama la atención que, salvo pocas excepciones, no están afiliadas a ningún espacio gremial. Cuantitativamente hablando, constituyen el grupo mayoritario de la oferta educativa conformando el 31.6% de la oferta privada total. A nivel de matrícula, salvo por tres excepciones (dos que congregaban una matrícula promedio al 2015 en torno a los cien mil estudiantes y una de cerca de 25 mil), se tienen como promedio de matrícula 1500 estudiantes. En términos de ordinización docente, tienen un promedio de 12% de docentes ordinarios. Una de las peculiaridades de estas universidades está vinculada al origen de sus grupos promotores, variable especialmente importante en el escenario de tratarse de universidades nuevas en el escenario de la oferta. Mientras los otros tipos de instituciones tienen detrás de ellas a grupos educativos con experiencia previa en otros niveles (básica, tecnológica), cuerpos corporativos con larga data en el sistema educativo (como la iglesia católica), transnacionales educativas o grupos económicos con experiencia en gestión institucional; estas universidades son en su mayoría resultados de emprendimientos económicos familiares y en muchos casos, vinculados además de redes clientelares de carácter político. Esta situación se expresa a su vez en su limitado alcance de asociatividad en términos de que la mayoría de ellas pertenece exclusivamente a una red, la Asociación de Universidades del Perú (ASUP), formada en el



2014 en el marco de la reforma universitaria en respuesta al cierre de la Asociación Nacional de Rectores y en oposición a la nueva regulación.<sup>163</sup> Es decir, que más allá de la coyuntura de encontrarse en una posición crítica frente al proceso mismo de reforma universitaria, parecerían no formar parte de ninguna red de universidades, pudiendo decir que se trata del grupo menos articulado del resto de grupos mencionados. Y que son además las de menor nivel de institucionalización en términos de un proceso de evaluación para funcionar (contaban sólo con autorización provisional de parte del CONAFU) e incluso son el grupo con mayores denuncias por las condiciones en las que se brinda el servicio educativo ante el órgano Indecopi.<sup>164</sup> Asimismo, se encuentran en este grupo universidades abiertamente vinculadas al financiamiento de partidos políticos, estando además sus promotores investigados por lavados de activos. A nivel de licenciamiento, 38 de 45 instituciones obtuvieron una denegatoria de licencia por no contar con condiciones básicas de calidad.

---

<sup>163</sup> ASUP está conformada por 62 universidades, siendo 45% de ellas universidades públicas y 55% universidades privadas de todo el país (28 públicas y 34 privadas). Del total universidades afiliadas, si bien encontramos universidades privadas provenientes de las todas las tipologías propuestas, encontramos una presencia mayoritaria de universidades de bajo costo que a su vez no se encuentran afiliadas a ningún otro gremio, a diferencia de sus pares.

<sup>164</sup> Mayores referencias: <https://elcomercio.pe/economia/peru/son-10-universidades-sancionadas-indecopi-211463> Revisado el 20 Nov 2017