

---

## *La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores*

Roberto Rodríguez Gómez\*

### **Introducción**

**L**os procesos de crecimiento, expansión, diversificación, especialización y diferenciación de los sistemas de educación superior (SES), aunados a la generalización de la informática y de las telecomunicaciones, y vinculados a las tendencias de modernización productiva y globalización de los mercados, han dado lugar a nuevos escenarios y configuraciones en el panorama de la educación superior contemporánea. Un aspecto fundamental en la dinámica de cambios experimentada por los SES en el mundo se deriva de su papel en la formación de recursos intelectuales, con la capacidad de producir riqueza a medida que participan en la materialización de tecnologías, organización, inteligencia, productividad y consumo racional.

Las tesis en boga sobre el crecimiento económico resaltan el vínculo micro y macroeconómico entre el incremento de la base de conocimientos, la productividad y la competitividad<sup>1</sup>. En las economías desarrolladas hay suficiente evidencia como para demostrar que los sectores que utilizan sistemáticamente insumos de conocimiento científico y fuerza laboral educada crecen más rápidamente y generan mayores ganancias<sup>2</sup>. El reconocimiento social acerca de la importancia de la educación

---

\* Doctor en ciencias sociales (El Colegio de México). Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM, México). Investigador visitante del Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM, México). Profesor del posgrado en sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNAM, México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias. Director de la Revista de la Educación Superior (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México).

superior en los modelos nacionales de crecimiento y desarrollo, y sobre el valor del conocimiento y la información como factores de productividad y competitividad (Carnoy, 1994; Castells 1994 y 1998; Persaud, 2001), ha dado lugar a una demanda ampliada de formación superior. Por una parte, el sector moderno de la economía requiere en forma creciente competencias profesionales de nivel universitario y de postgrado. Por la otra, los jóvenes, y en medida creciente también los adultos, perciben en la formación universitaria una vía privilegiada para acceder a las limitadas oportunidades de empleo que ofrecen los segmentos más dinámicos de la economía formal. De esta manera, una renovada dinámica de crecimiento y expansión caracteriza a los sistemas de educación superior en los últimos años. Junto a ella se han experimentado múltiples transformaciones de orden académico y organizacional, entre las cuales cabe destacar, por su importancia, las siguientes:

- Expansión de la matrícula en todos los niveles y modalidades del sistema.
- Diversificación de tipos institucionales, funciones y fuentes de financiamiento.
- Presencia creciente de inversión privada en la oferta educación superior. Procesos de privatización y mercantilización de los servicios educativos. Modelos empresariales (*for profit*) y corporativos. Contratación de proveedores privados para realizar tareas complementarias a las funciones académicas (*outsourcing*).
- Alianzas estratégicas entre universidades, corporaciones y sector público. Consorcios.
- Convergencia (nacional e internacional) de modelos, respuestas y soluciones a través de la adopción o adaptación de lineamientos de política educativa recomendados y apoyados por organismos supranacionales, principalmente la banca multilateral (Rodríguez-Gómez y Alcántara, 2003, en prensa).
- Instancias de coordinación de nivel nacional y regional. Reformas de gobierno universitario y otros cambios normativos. Nuevos modelos de distribución de recursos en las instituciones.
- Interacción entre las instituciones y los grupos de interés, organizaciones disciplinarias y otros representantes de la sociedad civil.
- Descentralización, regionalización e internacionalización de la oferta pública y privada.
- Planeación estratégica, evaluación y rendición de cuentas. Acreditación y certificación de programas, establecimientos y sujetos.
- Mecanismos de aseguramiento de calidad académica (Campbell y van der Wende, 2001).
- Reforma académica y flexibilidad curricular. Modelos educativos basados en el aprendizaje y en la adquisición de competencias profesionales (Duke, 1992).

- Formas de aprendizaje a distancia. Tutorías remotas. Certificación de saberes y destrezas. Universidad virtual. Software educativo (courseware). Reciclamiento de competencias.

Estas transformaciones han ocurrido en un escenario de relativa retracción de las funciones estatales de rectoría económica y provisión de los satisfactores sociales. Es un hecho reconocido que, en los países en desarrollo, la demanda actual de educación superior supera con creces la capacidad de respuesta de los gobiernos. Si se toma como referencia a la región latinoamericana, se advierte que en sólo veinte años los SES nacionales transitaron de una condición de claro predominio público a otra en que el financiamiento mixto es una pauta general. La concurrencia de factores sociales, políticos y económicos explica este fenómeno. Entre otros aspectos, pueden ser referidos los siguientes:

- La fase de transición demográfica próxima al año 2000, en que la proporción del segmento de 15 a 25 años manifiesta una dinámica de crecimiento significativamente superior al resto de la población.
- Por razones estructurales, existe una tendencia cíclica y crónica al déficit fiscal. Además, las estructuras de hacienda pública en estos países han mostrado insuficiencias e ineficiencias también crónicas para gestionar y distribuir los recursos sociales.
- Los requerimientos de gasto en educación superior, ciencia y tecnología compiten con otras prioridades de gasto social y educativo que, en general, se perciben como más apremiantes.

En cambio, en los países desarrollados, la diversificación del financiamiento de la educación superior ha obedecido no sólo, y quizás no principalmente, a la problemática del déficit fiscal, sino también a la acción de fuerzas de mercado (predominantemente la aparición de proveedores de servicios educativos del sector privado que ofrecen formación vinculada a la oferta laboral existente), y a un cambio de enfoque en la distribución del gasto público, más concentrado en las necesidades de los “consumidores” (los estudiantes) que en los requerimientos de las instituciones (West, 1995; Feroso y Malo, 1996).

El conjunto de aspectos enunciados hasta este punto se puede sintetizar en tres grandes procesos: la creciente importancia de la educación superior como factor de desarrollo y competitividad; la creciente demanda de educación superior de parte del sector productivo y de la población; y la configuración de una dinámica de adaptación y cambio de los SES como respuesta a los desafíos del entorno.

En el contexto de estos cambios, ha tenido lugar la formación de un mercado de servicios de educación superior en el cual concurren los proveedores tradicionales de los servicios educativos (las instituciones de educación superior públicas y particulares) con “nuevos proveedores” que compiten por la demanda. En

la literatura especializada, la noción de “nuevos proveedores” hace referencia por un lado a un sector de empresas y corporaciones distinto del sector privado tradicional que se ha hecho presente en la oferta educativa superior y que se describe como el sector de universidades y centros de enseñanza superior de carácter empresarial o “*for profit*”. Por otro lado, se menciona a las organizaciones, públicas o particulares, que ofrecen educación superior (presencial o a distancia) a través de medios electrónicos, así como a las organizaciones que brindan medios de soporte y servicios complementarios a esta categoría de proveedores. Por varias razones, aunque principalmente por motivos económicos, la educación superior “virtual” ha representado una oportunidad de inversión atractiva para empresas con fines de lucro, aunque también, como veremos más adelante, una posibilidad de expansión para el sector público. En un documento publicado el año pasado por la Dirección General de Educación de la Comisión Europea se hace notar la importancia de este nuevo sector en el ámbito europeo, y se señala como factores de oportunidad que explican la presencia en dicho sector de la inversión privada a la facilidad de acceso a través del sistema de telecomunicaciones, la relativa ausencia de controles académicos de calidad, y la relativa carencia de instancias de protección a los consumidores (Reichert y Wächter, 2000).

La emergencia de nuevos actores y proveedores en el ámbito universitario es un proceso de gran interés para comprender la dirección de la educación superior en el futuro inmediato. El panorama es complejo y la dinámica es muy viva. A la par de procesos de cambio racionales y programados, están ocurriendo auténticas mutaciones en este campo. En esta presentación examinaremos algunas tendencias, como el modelo de educación superior empresarial y las universidades corporativas, la oferta de educación superior virtual, los consorcios y otras alianzas estratégicas, los nuevos flujos público-privado, y el mercado secundario de proveedores. Desde luego, se trata de una exploración introductoria que no pretende abarcar todo el panorama, sino mostrar algunos rasgos del rostro de la educación superior en los albores del siglo XXI.

## **El modelo empresarial de educación superior y las universidades corporativas**

En el ámbito estadounidense, en donde el sector de proveedores de educación superior con fines de lucro ha alcanzado un mayor nivel de desarrollo, se estima que los factores desencadenantes de la nueva oferta fueron principalmente dos. El primero se deriva del cambio de enfoque de la política de subsidio a la educación superior en Estados Unidos, cuya transición está marcada por la aprobación de sucesivas enmiendas al Acta de Educación Superior, a través de las cuales las instituciones de educación superior se vuelven sujetos de apoyo económico gubernamental (por medio de los denominados fondos Pell) y, asimismo, se concede la op-

ción de becas a estudiantes inscriptos en instituciones de este tipo (Breneman et al, 2000). El segundo factor identificado es el ya comentado desarrollo a escala del sector de nuevas tecnologías de la información. Richard S. Ruch, en su libro *Higher Ed, Inc.* publicado en el 2002, contrasta el nuevo modelo empresarial contra los rasgos típicos de las universidades privadas a partir de una serie de categorías.

Cuadro 1

***Comparación entre Instituciones de Educación Superior (IES)  
privadas tradicionales e IES empresariales***

	Modelo privado tradicional	Modelo empresarial <i>for profit</i>
Base impositiva	Exención de impuestos o subsidio público	Pago de impuestos (hasta 40% de los ingresos brutos)
Provisión de fondos	Donantes	Inversionistas
Capitalización	Fondos patrimoniales	Inversión privada de capital
Metáfora de actuación	<i>Stakeholders</i> (asociados)	<i>Stockholders</i> (accionistas)
Formas de gobierno	Similares a la universidades Públicas	Similares a las empresas
Orientación de la demanda	Prestigio	Ganancia
Orientación académica	Cultivo de conocimientos	Aplicación de aprendizajes
<i>Ethos</i>	Orientado por las disciplinas	Orientado por el mercado
Calidad	Calidad de resultados	Calidad de insumos
Locus de poder	Academia	Consumidores

Fuente: adaptado de Ruch (2001).

Aunque no se cuenta con una base estadística exhaustiva, algunos indicadores permiten dimensionar la magnitud del sector de educación superior empresarial en Estados Unidos. En primer lugar, se estima que hacia 1998 el número de instituciones de educación post-secundaria bajo la clasificación *for profit* superaba ya al de universidades públicas y particulares (The Futures Project, 2000; Breneman et al, 2000). Cabe advertir, contra este dato, que la enorme mayoría de las instituciones clasificadas en la categoría –más de 4 mil entre las 4.900 censadas– estaban concentradas en programas de dos años o menos sin opción a título profesional o de grado. En cambio, sólo había 196 IES *for profit* registradas con oferta de programas de cuatro años de duración (generalmente licenciaturas), y 518 con oferta de programas de dos años con opción a grado (mayoritariamente, maestrías en áreas administrativas y de negocios). En la actualidad, la matrícula de estudiantes en las instituciones *for profit* es de 365 mil personas, lo que representa una proporción insignificante en un universo de casi 15 millones de estudiantes en opciones de educación post-secundaria. No obstante, el número de establecimientos y la tasa de crecimiento del sector son indicativos de una tendencia en expansión.

Conviene agregar que en Estados Unidos la oferta de IES empresariales con opción a título o grado se encuentra concentrada en algunas instituciones de cobertura nacional, y en algunos casos, internacional. En este grupo se destacan la Universidad de Phoenix, los Institutos de DeVry Inc., los ITT Educational Services y la Universidad Strayer Inc. En conjunto estas cuatro instituciones concentran la mayoría de la matrícula, y tan sólo la Universidad de Phoenix, con una población escolar cercana a los 100 mil estudiantes (dato de 2001), abarca casi la mitad del total. En cambio, en el sector de instituciones *for profit* con opción exclusiva para certificados de nivel técnico superior, el grado de dispersión es muy alto.

Cuadro 2  
**Principales proveedores en Estados Unidos  
 de educación superior *for profit* (1998)**

Institución	Matrícula 1998	Estados Unidos	Internacional
ITT Educational Services	67	27	26.425
Computer Learning Centers Inc	27	10	8.600
DeVry Inc.	45	9	48.000
Corinthian Colleges	37	16	s/d
Quest Education	30	11	s/d
Whitman Education	24	13	7.000
Education Management	17	13	19.000
Argosy Education	14	8	s/d
Career Education	22	14	s/d
Strayer Education	12	3	10.449
EduTrek	7	3	s/d
International Education Medicine	NO	NO	6.600

Fuente: The Futures Project (2000).

Un caso particular del sistema de IES empresariales es el de las instituciones con propósitos de lucro pero escasa capacidad académica. Este sector es marginal en los países desarrollados, en que la acreditación representa el principal valor agregado en la oferta educativa privada, pero no en los países en vías de desarrollo, en que se ha desarrollado como alternativa a las insuficiencias de la oferta pública y como opciones de acceso para los sectores sociales sin posibilidades de sufragar las opciones privadas de buena calidad. En países como México, Brasil, Argentina o Costa Rica, para tomar ejemplos latinoamericanos, se carece aún de instrumentos suficientes para controlar esta clase de oferta, y aunque se desconoce su tamaño exacto por ausencia de una clasificación normalizada de los tipos institucionales de acuerdo a su calidad académica, se estima que puede estar atendiendo entre el 10% y el 20% de las matrículas totales respectivas.

En paralelo al desarrollo de las IES *for profit*, se ha gestado y desenvuelto el fenómeno de las denominadas “universidades corporativas”, categoría que comprende a los servicios de capacitación y entrenamiento especializado de empleados y candidatos a empleados en firmas y corporaciones. En su libro *Corporate Universities*, Jeanne Meister define a la universidad corporativa como una “sombra estratégica para el desarrollo de empleados educados, consumidores y proveedores que tiene la finalidad de apoyar las estrategias organizacionales de las empresas”. Como tales, las universidades corporativas han venido a sustituir a los antiguos departamentos de capacitación y entrenamiento; a diferencia de éstos, la universidad corporativa “provee el aprendizaje conjunto en el ámbito de la organización, mediante la administración de la educación como un proyecto empresarial” (Meister, 1998: 31).

Según los datos de Meister, si hacia 1988 existían 400 instituciones con esa denominación, en la actualidad se estima que existen aproximadamente 1.600 (incluyendo al 40% de las compañías clasificadas entre las 500 más poderosas del mundo según la lista *Fortune*), y es posible que hacia 2010 su número sea equivalente al de las IES tradicionales de Estados Unidos (Morrison, 2000). La lista actual de las principales universidades corporativas incluye empresas del sector productivo (por ejemplo General Electric, General Motors, Land Rover, Shell), del sector de bienes de consumo (Coca Cola, Marlboro, Mc Donalds), del sector comercial (Wal-Mart, Eddi Bauer, Best Buy, Home Depot, Target Stores), del sector financiero (por ejemplo American Express), del sector de entretenimiento (Disney, Universal) y, por supuesto, del sector de telecomunicaciones e informática (Apple, AT&T, Microsoft, Xerox, Motorola, Sun, Oracle).

Hasta ahora el propósito de estas instituciones no está centrado en el otorgamiento de títulos o grados universitarios, y en general las mismas carecen de acreditación académica. Su finalidad se concentra en ofrecer programas específicos para empleos específicos dentro de la firma o corporación, y en socializar los valores y conocimientos más apropiados para el desenvolvimiento personal dentro de la organización.

Considerando las “misiones” de diversas universidades corporativas, Anthony Fresina (1997) ofrece una tipología de prototipos conforme a sus propósitos organizacionales. El prototipo I es el de “reforzar y perpetuar”, y cumple el propósito de reproducir la “fórmula ganadora” (la Disney University –*the magic and the secrets*– y el Federal Express Leadership Institute). El prototipo II es de “cambio controlado” y tiene la finalidad de socializar nuevas orientaciones (*the answer*) de la corporación y promover las prácticas que se derivan (por ejemplo, el Amoco Learning Center, encargado de la actualización anual de casi 4 mil gerentes). El prototipo III es el de “conducir y ajustar” (*drive and shape*) y tiene la misión de promover la participación en el diseño de cambios y en la exploración de escenarios; esta misión ha sido asumida, por ejemplo, en las universidades

Motorola y General Electric. Fresina añade que estos prototipos no son mutuamente excluyentes, sino que expresan pasos graduales hacia la definición de un perfil ideal, caracterizado sobre todo en el prototipo III. En una perspectiva similar, Rademakers y Huizinga (2000), caracterizan a la evolución de las universidades corporativas a través de tres estadios: el estadio operacional, cuyo objetivo es la eficiencia del trabajo; el estadio táctico, cuya finalidad es el “alineamiento” entre la capacitación y la estrategia corporativa; y el estadio estratégico, cuya misión es la competitividad mediante ajustes en la estrategia corporativa a través de fórmulas de educación e investigación.

Varios analistas sugieren que el futuro de las universidades corporativas habrá de transitar entre dos escenarios. En primer lugar, la difusión del modelo desde las grandes corporaciones multinacionales hacia empresas de menor escala, lo que de hecho está sucediendo si se toma en cuenta que, en el presente, la proporción de UCs de empresas medianas es la mayor en el conjunto. Esta línea de desarrollo seguramente implicará la difusión del modelo en una tendencia centro-periferia, lo que también de hecho está ocurriendo y se demuestra con la proliferación de iniciativas de este tipo en países como Brasil, los países del sudeste asiático o las naciones europeas de desarrollo medio. En segundo lugar, se anticipa la apertura de las principales UCs hacia el mercado abierto, lo que significa trasladar las fórmulas de capacitación y certificación de las UCs hacia la demanda general de educación superior. Un buen ejemplo de esta tendencia es la National Semiconductor University del Silicon Valley en California, que conjuga la iniciativa de varias corporaciones informáticas para ofrecer, por medios virtuales y con pretensión de cobertura global, conocimientos y capacitación en el área de desarrollo computacional sin compromiso de empleo. Esta última fórmula se inscribe en la categoría de las denominadas *virtual training organizations* o VTO (Gordon) que según todo parece indicar es un escenario de convergencia tanto para las instituciones educativas privadas como para las públicas, lo que nos lleva al siguiente punto de la presentación.

## **Virtualización de la educación superior**

Como ya se ha mencionado, una de las fuerzas motoras del mercado emergente de educación superior ha sido la explosión de nuevas tecnologías de información y telecomunicaciones. En el mundo académico las ventajas de estos desarrollos fueron evidentes desde sus albores. De hecho, la primera expansión de la red digital se debe a su uso académico<sup>3</sup>. Estas tecnologías han sido también aprovechadas por la iniciativa privada y las grandes corporaciones y, más recientemente, por la intersección del mundo académico y el mundo empresarial.

El inventario del *Futures Project*, que comprende hasta febrero de 2001, da cuenta de 1.180 instituciones que ofrecen servicios de educación en línea. Este



número abarca desde la oferta de cursos aislados hasta programas de posgrado completos en línea. Algunas de las estadísticas de tal inventario dan una imagen, quizás no exhaustiva pero sí aproximada, del universo de la educación superior “virtual”. De acuerdo al tipo de institución que ofrece servicios educativos en línea, los datos se distribuyen así: el 51% de la oferta corresponde a IES públicas, el 17% a IES privadas, el 5% a consorcios, el 8% a instituciones “puramente virtuales” (generalmente privadas), el 6,4% a escuelas de leyes, y el resto a otras modalidades. El 27% de la oferta es *for profit*.

De la muestra total se seleccionaron 602 programas que ofrecen algún tipo de certificación de los estudios. La distribución correspondiente es: Diploma de curso, 56,3%; Certificado vocacional o de competencias, 16,5%; Profesional asociado, 13,2%; Licenciatura (*Bachelor*), 13%; Maestría 18,5%; Doctorado, 3,4%. La proporción restante (6%) corresponde a otras modalidades de certificación. En esta misma muestra, el 76% de las instituciones ofrecen, además de los programas en línea, modalidades de educación convencionales.

Además de la tipología académica de la oferta disponible en el medio de las universidades virtuales, hay otros rasgos que permiten diferenciar dicha oferta. Autores como A. Sangrá (2001) y R. Middlehurst (2001) distinguen diferentes modelos con base en sus tecnologías de distribución (*delivery system*). Los prototipos son básicamente tres: sincrónicos, asincrónicos y mixtos. El primer tipo representa las modalidades presenciales tradicionales que hacen uso de tecnologías informáticas, mientras que el segundo caracteriza a los entornos virtuales de aprendizaje propiamente dichos, en los que ocurre un uso intensivo e interactivo de las nuevas tecnologías informáticas y de telecomunicaciones.

En el contexto de los países desarrollados, el uso de recursos informáticos para apoyar la formación universitaria tradicional se ha extendido a gran velocidad. Según el informe de la Web-Based Education Commission de los Estados Unidos, hacia 1999 cerca del 40% de los cursos universitarios empleaba recursos de Internet en su programa, mientras que el 15% los utilizaba en 1996. Se estima también que, actualmente, el 60% de los cursos universitarios utilizan correo electrónico, contra el 20% en 1995 (Web-based Education Comision, 2000). El mismo reporte contiene datos que expresan el acelerado movimiento de las universidades estadounidenses hacia la oferta de cursos de aprendizaje a distancia como complemento de la oferta presencial típica. Según los datos disponibles, en 1998 el 62% de los *colleges* con carreras de cuatro años ofrecía modalidades de educación a distancia, pero se estima que en 2002 se alcanzará el porcentaje de 85% y que la cantidad de alumnos inscriptos en cursos universitarios a distancia supere la cifra de 2 millones (Web-based Education Comision, 2000).

Desde luego, la movilización de las universidades hacia las ofertas educativas a distancia basadas en tecnología informática ha implicado la conformación de un amplio mercado de proveedores de programas y contenidos educativos.

Además de los proveedores privados especializados en *e-learning*<sup>4</sup>, se han desarrollado varias iniciativas de carácter cooperativo para favorecer el acceso a recursos para el aprendizaje a distancia. Un caso destacado dentro de esta categoría corresponde a la iniciativa denominada *Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching* (MERLOT), la cual se inició como parte del Sistema de Telecomunicaciones de la Educación Superior de Indiana (IHETS), en colaboración con la Comisión de Indiana para la Educación Superior, para abastecer de contenidos a la oferta educativa a distancia. El MERLOT pronto se convirtió en una iniciativa de carácter multiestatal de servicio público y contenido abierto concentrada en dos objetivos concretos: ofrecer una colección de materiales de aprendizaje, y favorecer la integración de las comunidades de profesores y estudiantes que participan en la educación a distancia<sup>5</sup>.

A la par del desarrollo de formas de educación superior a distancia arraigadas en establecimientos universitarios, ha cobrado cierta importancia la modalidad de “universidades virtuales”, que implica la oferta de carreras y postgrados completos sin componente presencial e incluso sin establecimiento físico de respaldo. En este nuevo “territorio” se destaca la Universidad de Phoenix, que cuenta en la actualidad con más de cien campus en Estados Unidos y Puerto Rico, con instalaciones en Canadá y Holanda y con un campus virtual en el que participan estudiantes-trabajadores de todo el planeta. El “campus virtual” de la Universidad de Phoenix atiende a más de 25 mil estudiantes (una cuarta parte de su matrícula total) y funciona a través de “grupos de aprendizaje” compuestos por núcleos de ocho a catorce estudiantes, y pequeños “equipos de aprendizaje” para tareas específicas. Los estudiantes progresan acreditando sólo un curso a la vez. En la actualidad esta universidad ofrece formación en la modalidad presencial, la modalidad en línea y una nueva modalidad mixta denominada FlexNet, y concentra su oferta en disciplinas del área administrativa, negocios, salud (enfermería), informática y servicios generales. En Canadá el ejemplo sobresaliente es la Universidad Athabasca, institución centrada en educación abierta y a distancia que ofrece títulos profesionales y de postgrado en una amplia gama de disciplinas para estudiantes canadienses y extranjeros.

En el contexto de la educación superior “virtual” han tomado presencia algunos proveedores de apoyo: por ejemplo, organizaciones con función de *brokers*, como la Globewide Network Academy o la Electronic University Network, que ofrecen el servicio de vincular la oferta y la demanda de esta clase de educación. Asimismo existen varias organizaciones que son “portales” para informar a posibles estudiantes de la oferta de programas y cursos on-line en determinada región, como por ejemplo el California Virtual Campus.

Una tendencia interesante aunque todavía marginal en el terreno de la educación superior es la convergencia de los fenómenos de virtualización y globalización de la educación superior que origina la posibilidad de auténticas “ciber-universida-

des”, cuyo caso precursor lo ilustra la International University (“The University of the Web”) creada en 1993 y acreditada en Estados Unidos en 1997 (Pease, 1998).

Otra tendencia importante y en la actualidad en pleno desarrollo es la que corresponde a la formación de consorcios de universidades virtuales y universidades convencionales con servicios de educación superior a distancia. En algunos casos la idea es desarrollar auténticos sistemas nacionales e internacionales de educación superior virtual, como por ejemplo la *Canadian Virtual University* (que agrupa a universidades públicas y particulares, como las de Athabaska, Quebec, Brandon, Royal Roads, Manitoba, Brandon, Laurentian, Newfoundland, Moncton, Cape Breton, New Brunswick y la Open Learning Agency), la *Finnish Virtual University* (en la que participan más de 20 IES de Finlandia, la mayoría públicas) y la *African Virtual University*, proyecto patrocinado por el Banco Mundial y otras agencias, que provee educación superior en dieciséis naciones africanas con el apoyo de académicos de universidades de primer nivel en Estados Unidos y Europa.

En América Latina se están expandiendo las modalidades de educación superior no presenciales, aunque todavía se desconocen sus alcances. Por ejemplo, el 29 de octubre de 2001, el diario argentino *La Nación* publicó un reporte en el que se indica:

“Mientras en el país se multiplica el número de programas de grado, postgrado y actualización *on line* ofrecidos por universidades e instituciones, quienes quieren cursarlos no cuentan con ningún aval oficial sobre su calidad, más allá del buen nombre de la institución que los dicta y cobra por ellos. Más aún: en el país no existen datos oficiales sobre la oferta de carreras *on line* hoy disponibles, ni datos estadísticos sobre la cantidad de alumnos que las cursan. Y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) no cuenta con criterios específicos para considerar la educación virtual” (*La Nación*, 2001).

En el mismo reporte se reconoce, no obstante, la presencia de una oferta “virtual” centrada en instituciones de educación superior de buena calidad, como es el caso de la Universidad Virtual de Quilmes y las Universidades Nacionales de Mar del Plata y del Nordeste, así como la oferta de cursos de capacitación profesional de la UBAnet.

Similar es el caso de México, en que en la oferta virtual concurren instituciones públicas y particulares de calidad irreprochable, como la UNAM y el ITESM, con ofertas sin control de calidad académica o respaldo de acreditación certificado. Según el reporte de Víctor Guerra, hacia 1998 existían en México 28 instituciones con oferta de educación a distancia de nivel universitario, ocho de ellas operando a nivel nacional o regional, y el resto en el plano estatal. De ellas, sólo cuatro eran privadas (ITESM, Anáhuac, La Salle y Regiomontana).

## **El sistema de certificación de competencias en tecnología informática (TI)**

A lo largo de la década de los '90, acompañando a los impresionantes desarrollos en el campo del cómputo y de la informática, surgió, se desarrolló y entró en su apogeo un sector paralelo al de la educación formal post-secundaria, basado en la certificación de competencias en tecnología informática. Este sector ha sido principalmente desarrollado y controlado por las corporaciones de cómputo y *software*, aunque también ha dado lugar a la presencia de otros proveedores e intermediarios; es transnacional; opera prácticamente al margen de controles gubernamentales; funciona a través de la Internet y la World Wide Web; y se basa en la oferta de certificados en lugar de diplomas, títulos o grados. El fenómeno se explica por la convergencia de varios factores, principalmente por la creciente demanda de personal capacitado en el manejo de equipos y programas, y en función de las necesidades, también crecientes, de adquisición de competencias por parte de usuarios y consumidores.

En 1989 se ofreció el primer título o certificado profesional (Certified Novell Engineer, CNE) de este tipo. Desde entonces y hasta la fecha se han establecido más de 300 programas de certificación diferentes. El número exacto de individuos que han conseguido certificados de competencia en TI es impreciso, aunque una estimación conservadora habla de 1,6 millones de personas certificadas y más de 2,5 millones de certificados emitidos, cifras que excluyen los certificados de manejo de paquetes de cómputo genéricos (Adelman, 2000: 10). Se estima que aproximadamente la mitad de los estudiantes certificados son de nacionalidad estadounidense, y el resto son de otros países. Existe escasa información disponible sobre el perfil demográfico y académico de los estudiantes certificados, aunque hay evidencia de que el número de aspirantes que cuentan al menos con grado de bachiller o equivalente es mayoritario.

La siguiente estadística, tomada del más reciente reporte de la Oficina de Investigación y Mejoramiento Educativo del Departamento de Educación de los Estados Unidos, indica los principales proveedores primarios y el número de certificados emitidos hasta el año 2000.

Cuadro 3

**Proveedores primarios y certificados en tecnología informática (2000)**

Proveedores	Certificados
Microsoft Certified Professional (MCP)	521.639
Microsoft Certified Solutions Developer (MCSD)	27.427
Microsoft Certified Systems Engineer (MCSE)	279.745
Other Microsoft Certified Professional Programs	218.841
Certified Cisco Design Associate (CCDA)	4.000
Certified Cisco Design Professional (CCDP)	2.000
Certified Novell Engineer (CNE)	17.500
Certified Novell Administrator (CNA)	37.000
Other Novell Certifications	1.800
Oracle (all certifications)	2.400
Certified Info Systems Security Professional (CISSP)	100
Citrix Certified Associate (CCA)	800
A+ (Computer Technology Industry Association)	15.000
Other Computer Technology Industry Assoc Certifications	1.500
Institute for Certification of Computing Professionals	5.000
National Association of Communication Systems Engineers (all Certifs.)	1.800
Others (Baan, Sybase, SAP, Adobe, etc.)	4.378
<b>Tota</b>	<b>1.442.026</b>

Fuente: Adelman (2000: 9).

Nota: no están considerados algunos proveedores importantes, como SUN, IBM y Compaq. Se estima que el cuadro incluye a dos terceras partes de la oferta primaria.

Tanto las corporaciones de software como las asociaciones de la industria de cómputo, además de cumplir la función de proveedores primarios, determinan los estándares de competencias y actúan como cuerpos acreditadores al autorizar a otras entidades, incluso a las instituciones educativas formales, para operar como “centros educativos autorizados” o como “socios de entrenamiento” (*training partners*). Tal procedimiento ha dado lugar a una compleja estructura de proveedores secundarios que ofrecen capacitación para enfrentar los exámenes correspondientes. Entre las empresas de mayor cobertura en este sector se destacan firmas multinacionales como Global Knowledge, Azlan y New Horizon. El mercado secundario se ha extendido en la mayoría de los países a través de diversos mecanismos de alianza comercial. También es creciente la participación de instituciones de enseñanza superior en este terreno, sobre todo de instituciones privadas y de la mayoría de las “universidades virtuales”. Aunque las IES públicas en to-

do el mundo ofrecen programas independientes de capacitación en TI, las corporaciones de cómputo cuentan con la ventaja de la propiedad intelectual de sus desarrollos en hardware y software, lo que explica en buena medida las tendencias de concentración apuntadas.

Una característica importante del sistema de capacitación en TI es que ha requerido de la participación de agencias encargadas de la administración de exámenes. Las principales compañías que se encargan de tal función son Prometric, Cart-Global y Virtual University Enterprises (VUE). Prometric, la principal agencia, opera cerca de 2.500 centros en 140 países, mientras que VUE administra más de 1.500 centros, incluyendo 20 en México. Las agencias examinadoras no otorgan la certificación sino que entregan los resultados a los proveedores primarios.

El ritmo de expansión y la complejidad creciente del sistema han hecho necesarios nuevos controles y modelos de estandarización. Bajo ese criterio se estableció, en mayo de 2000, el Consejo de Certificación de Cómputo (Council on Computing Certification), cuyos propósitos centrales son la determinación de estándares en todo el proceso (diseño de contenidos, enseñanza, exámenes, certificación), la acreditación de programas de certificación y el diseño de un currículo general de competencias en TI, basado en una jerarquía de niveles de conocimiento y de dominio de destrezas. Estas líneas de desarrollo apuntan a la conformación de un sistema cuasi-formal de certificación de competencias más aproximado a la estructura curricular de las formaciones profesionales convencionales, y con potencial de competencia en el dominio de los sistemas de educación tecnológica profesional y de educación superior.

## Bibliografía

- Adelman, Clifford 2000 *A parallel postsecondary universe: the certification system in information technology* (Washington D.C.: Government Printing Office).
- Altbach, Philip G.; Robert O. Berdahl y Patricia J. Gumpert (eds.) 1999 *American higher education in the twenty-first century. Social, political and economic challenges* (Baltimore: The John Hopkins University).
- Athey, Thomas H. 1998 “The challenge of non-traditional universities in 21<sup>st</sup> century higher education”, en *The Cal Poly Pomona journal of interdisciplinary studies*, Pomona, California, Vol. 11, Otoño.  
<<http://www.csupomona.edu/~jis/1998/althey.pdf>>
- Bennell, Paul y Terry Pearce 1998 “The internalization of higher education: exporting education to developing and transitional economics”, Sussex, Inglaterra, Institute of Development Studies) Working Paper N° 75.
- Bowie, Norman E. (ed.) 1994 *University-business partnerships. An assessment* (Boston: Rowman & Littlefield Publishers).
- Boyd-Barrett, Oliver 1999 “European and North American models of distance education”, en *The Cal Poly Pomona journal of interdisciplinary studies*, Pomona, California, Vol. 12, Otoño.  
<<http://www.csupomona.edu/~jis/1999/boyd-barrett.pdf>>
- Breneman, David W. y William N. Haarlow 1998 *Remedial education: costs and consequences* (Washington, D.C. Thomas B. Fordham Foundation).  
<<http://www.edexcellence.net/library/remed.html>>
- Breneman, David W.; Brian Pusser y Sarah E. Turner 2000 *The contemporary provision of for-profit higher education: mapping the competitive market* (University of Virginia, Charlottesville, EUA) Working paper.
- Callan, Patrick. M. y Joni E. Finney (eds.) 1997 *Public and private financing of higher education. Shaping public policy for the future* (Phoenix: American Council on Higher Education, The Oryx Press).
- Campbell, Carolyn y Marijk van der Wende 2001 *International initiatives and trends in quality assurance for European higher education* (Helsinki: ENQA Occasional Papers, The European Network for Quality Assurance in Higher Education).
- Carnoy, Martin 1994 “Universities, technological change, and training in the information age”, en Salmi, Jamil y Adriaan M. Verspor (eds.) *Revitalizing higher education* (Oxford: Pergamon Press).

Castells, Manuel 1994 “The university system: engine of development in the new world economy”, en Salmi, Jamil y Adriaan M. Versppor (eds.) *Revitalizing higher education* (Oxford: Pergamon Press).

Castells, Manuel 1998 “Information technology, globalization and social development”, ponencia presentada en la *Conference on Information Technologies and Social Developoment* (Ginebra: UNRISD) 22-24 de junio. <<http://www.unrisd.org/infotech/conferen/castelp1.htm>>

Clark, Burton R. 1998 *Creating enterpreneurial universities. Organizational pathways of tranformation* (Oxford: Pergamon Press).

Cohen, Wesley; Richard Nelson y John Walsh 1996 *Links and impacts: new survey results on the influence of University research on industrial R&D* (Pittsburgh, EUA, Carnegie Mellon University, Department of Social and decision Sciences) Multicopia.

Colclough, Christopher 1996 “Education and the market: which parts of the neoliberal solution are correct?”, in *World Development* (Quebec, Canadá) N° 24, Vol. 4,

Cook, W. Bruce y William F. Lasher 1996 “Toward a theory of fund raising in higher education”, en *The Review of Higher Education* (Boston, EUA) N° 20, Vol. 1.

Coraggio, José Luis y Adolfo Vispo (coords.) 2001 *Contribución al estudio del sistema universitario argentino* (Buenos Aires: CIN y Miño y Dávila editores).

Davenport, Thomas y Laurence Prusak 1999 *Ecología de la información* (México: Oxford University Press).

Diagne, Mactar 2000 “The African virtual university. Bridging the knowledge gap for development”, en *TechKnowLogia* (Vienna, Virginia, EUA) Enero-Febrero. <<http://www.TechKnowLogia.org>>

Dieuzeide, Henri 1994 *Les nouvelles technologies* (París: Nathan).

Dirr, Peter J. 1999 “Distance and virtual learning in the United States”, en Farrell, Glen M. (ed.) *The development of virtual education: a global perspective* (Vancouver: The Commonwealth of Learning).

Dirr, Peter J. 2001 “The development of new organizational arrangements in virtual learning”, en Farrell, Glen M. (ed.) *The changing faces of virtual education* (Vancouver: The Commonwealth of Learning).

Domínguez Villalobos, Lilia y José Warman Gryj 1995 *Tecnología y competitividad en un nuevo entorno* (México: UNAM).

Duke, C. 1992 *The learning University. Towards a new paradigm* (Buckingham: SRHE-Open University Press).



- Farrell, Glen M. (ed.) 1999 *The development of virtual education: a global perspective* (Vancouver: The Commonwealth of Learning).
- Fermoso, Julio y Salvador Malo 1996 *Más allá de la autonomía* (París: CRE-Columbus-UNESCO).
- Foray, David y Bengt-Åke Lundvall (eds.) 1996 *Employment and growth in the knowledge-based economy* (París: OCDE).
- Fresina, Anthony J. 1997 *The three prototypes of corporate universities* (Corporate University Review) Enero-Febrero.  
<[http://www.ekw-hrd.com/pdf/3\\_Prototypes.pdf](http://www.ekw-hrd.com/pdf/3_Prototypes.pdf)>
- Goedegebuure, L.; F. Kaiser; P. Maassen y E. de Weert 1993 "Higher education policy in international perspective: an overview", en Goedegebuure, L. et al. (eds.) *Higher education policy: an international comparative perspective* (Oxford: Pergamon Press).
- Goedegebuure, L.; F. Kaiser; P. Maassen; L. Meek; F. Van Vught y E. de Weert 1993 "International perspectives on trends and issues in higher education", en Goedegebuure, L. et al. (eds.) *Higher education policy: an international comparative perspective* (Oxford: Pergamon Press).
- Gordon, Edward E. s/d *A Renaissance for Learning in American Business* (Corporate University Review).
- Hall, Brandon 2002 *Directory of E-Learning Providers*  
<<http://www.brandon-hall.com/elprovidir.html>>
- Huusey, Deirdre and Carla Spartos 1999 "Eminent domain: scavenging for funds in the age of for-profit education", en *The Village Voice* (New York, EUA) 13-19 January.  
<[http://www.villagevoice.com/issues/9902/hussey\\_spartos.php](http://www.villagevoice.com/issues/9902/hussey_spartos.php)>
- Larsen, Kurt; Rosemary Morris y John Martin 2001 *Trade in educational services: trends and emerging issues* (París, OECD) Working Paper N° 3.
- Machado dos Santos, Sérgio 2000 "Introduction to the theme of transnational education", in *Conference of the Director General for Higher Education*.  
<<http://www.crue.upm.ex/eurec/transed.htm>>
- Malhotra, Yogesh 2002 *A Case for Knowledge Management*.  
<<http://www.kmbook.com>>
- Meister, Jeanne C. 1998 *Corporate universities: lessons in building a world-class work force* (Nueva York: McGraw Hill).
- Middlehurst, Robin 2001 *Quality assurance implications of new forms of higher education* (Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education ENQA) Occasional Papers N° 3.
-

Montaño Hirose, Luis 2001 “Los nuevos desafíos de la docencia. Hacia la construcción –siempre inacabada– de la universidad”, en Barga Álvarez, Antonio y Luis Montaño Hirose (eds.) *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias* (México: UAM- Porrúa).

Morrison, James L. 2000 “Corporate Universities: An Interview with Jeanne Meister”, en *Vision* (University of North Carolina, Chapel Hill, North Carolina, EUA) Julio-Agosto.

<<http://horizon.unc.edu/TS/vision/2000-07.asp>>

Neave, Guy 2001 “Diversidad y fragmentación: ¿una nueva arquitectura para la educación superior europea?”, en Gacel, Jocelyne y Ricardo Ávila (coords.) *Las universidades de hoy. Su perspectiva futura* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara).

Newman, Frank y Jamie Scurry 2001 “Higher Education in the Digital Rapids”, in *The Futures Project* (Brown University, Providence, Rhode Island, EUA). <<http://www.futuresproject.org/>>

Newmarch, Jan 2001 “Lessons from open source: intellectual property and courseware”, in *First Monday* (Copenhagen, Suecia) N° 6, Vol. 6, Junio

<[http://firstmonday.org/issues/issue6\\_6/newmarch/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue6_6/newmarch/index.html)>

Noble, David 1998 “Digital diploma mills: the automation of higher education”, in *First Monday* (Copenhagen, Suecia) N° 1, Vol. 3, Enero

<[http://firstmonday.org/issues/issue3\\_1/noble/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue3_1/noble/index.html)>

Patterson, Glenys 1999 “The learning university”, en *The learning organization* (MCB University Press, Bradford, Inglaterra) N° 1, Vol. 6.

Pease, P. 1998 “A new model for the new media: international university”, in *GATE Conference 1998. The changing face of transnational education: moving education-not learners* (Englewood, Colorado, EUA).

<[http://www.edugate.org/conference\\_papers/new\\_model.html](http://www.edugate.org/conference_papers/new_model.html)>

Persaud, Avinash 2001 “La brecha del conocimiento”, en *Foreign Affairs* (ITAM, México D.F.) N° 2, Vol. 1, Verano.

Phipps, Ronald A.; Katheryn V. Harrison y Jamie P. Merisotis 1999 *Students at private, for-profit institutions* (Washington D.C.: National Center for Education Statistics, Department of Education).

Pusser, Brian (en prensa) “For-Profit Higher Education and the Emerging Market for Knowledge: Implications for University Governance,” in *Australian Universities Review*, Sydney, Australia, 2001.

Rademakers, Martyn y Nicoline Huizinga 2000 “How Strategic is Your Corporate University”, *The New Corporate University Review*, vol. 6, núm. 6, nov-dic. <<http://www.traininguniversity.com/>>

Readings, Bill 1996 *The university in ruins* (Cambridge y Londres: Harvard University Press).

Reichert Sybille y Wächter Berndt 2000 “The globalization of education and training: recommendations for a coherent response from the european union”, Directorate-General for Education and Training, European Commission, Bruselas. <<http://europa.eu.int/comm/education/global.pdf>>

Rodríguez Gómez, Roberto y Armando Alcántara (2003, en prensa) “Towards a unified agenda for change in Latin America higher education?: the role of multilateral agencies, en: S. Ball, G. Fischman y S. Gvirts, Education, Crisis and Hope: Tension and Change in Latin-America, Nueva York, Routledge-Falmer.

Ruch, Richard S. 2001 *Higher Ed Inc. The rise of the for-profit university* (Baltimore, Maryland, EUA, John Hopkins University Press).

Ruíz Durán, Clemente 1997 *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento* (México: ANUIES).

Sangrá, Albert 2001 “La calidad de las experiencias virtuales de educación superior”, Cuadernos IRC, vol. 6, Barcelona, España  
<<http://www.cuadernosirc.com/>>

Scarpetta, Stefano; Andrea Bassanini; Dirk Pilat y Paul Schreyer 2000 *Economic growth in the OECD area: recent trends at the aggregate and sectoral level* (París: Economic Department, OECD) Working Papers N° 248.

Scott, P. 1998 “Massification, internationalization and globalization”, in Scott, P. (ed.) *The globalization of higher education* (Buckingham: OUP & SRHE).

Slaughter, Sheila y Larry L. Leslie 1999 *Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university* (Baltimore: The John Hopkins University Press).

Snyder, Thomas D. y Charlene M. Hoffman 2001 *Digest of education statistics 2000* (Washington D.C.: Department of Education, National Center for Education Statistics).

Taylor, Kit Sims 1998 “Higher education: from craft-production to capitalist enterprise?”, in *First Monday* (Copenhagen, Suecia).

Teichler, Ulrich 1988 *Changing patterns of the higher education system: the experience of three decades* (Londres: Jessica Kingsley).

The Futures Project 2000 *A briefing on for-profit higher education* (Providence, Rhode Island, EUA: Brown University) Octubre.  
<<http://www.futuresproject.org>>

---

University of Phoenix 2001 *2001-2002 Fact Book* (Phoenix, Arizona: University of Phoenix).

Waldman Mitnick, Gilda 2000 “Los rumbos de la educación superior: tendencias y desafíos”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (México) Año XLIV, N° 180.

Web-Based Education Commission 2000 *The power of internet for learning. Moving from promise to practice.*  
<<http://www.ed.gov/offices/AC/WBEC/FinalReport/>>

Wertz, Richard 2000 *Issues and concerns in the privatization and outsourcing of campus services in higher education* (Columbia University, New York, EUA: National Center for the Study of Privatization in Education). Occasional Paper Series N° 10, Noviembre.  
<<http://www.ncspe.org/>>

Wertz, R. D. y D. Gribenas 1998 *Privatization of campus services at community colleges in the United States. An analysis of the current status* (Staunton, Virginia: National Association of College Auxiliary Services).

West, P. W. A. 1995 “Le financement des universités. Un défi pour les responsables”, en *Gestion de l'enseignement supérieur* (París, OCDE) N° 1, Vol. 8.

Young, Cynthia *Academic capitalism in a public ivy* (University of Louisville, Louisville, Kentucky, EUA) Work Place N° 2, Vol. 1.  
<<http://www.workplace-gsc.com/workplace2-1/young.html>>

## **Notas**

1 Véase, por ejemplo, el resumen del debate internacional sobre este aspecto elaborado por Domínguez y Warman (1995).

2 Consúltese al respecto los casos recopilados por Foray y Lundvall (1996), así como el estudio de la OCDE reportado en Scarpetta et al (2000). Véase también Malhotra (2002).

3 Baste recordar que la WWW fue creada en 1989 por Tim Barners-Lee del CERN para facilitar la comunicación entre físicos de alta energía en diferentes centros de los Estados Unidos.

4 Para un panorama completo sobre los proveedores privados de e-learning consúltese Hall (2002), obra que ofrece un repertorio completo de proveedores y es actualizada cuatro veces al año.

5 Véase el sitio web de MERLOT en <<http://www.merlot.org>>. Sobre las características y el desarrollo de la iniciativa, véase el sitio: <[http://www.ihets.org/learntech/merlot/whatis\\_m.html](http://www.ihets.org/learntech/merlot/whatis_m.html)>