

TSU AÑOS



UN LEGADO DE FORMACIÓN IGNACIANA

Heidi Diana Fritz Macías
Alejandra Noemí Espinosa Maciel
Claudia Araceli Cureño Montes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TSU
10 AÑOS

TSU AÑOS

UN LEGADO DE FORMACIÓN IGNACIANA

Heidi Diana **Fritz** Macías
Alejandra Noemí **Espinosa** Maciel
Claudia Araceli **Cureño** Montes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO.
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

[LC] LE 7.M564 A6.2023

[Dewey] 306.098 U55.2023

Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Programa Técnico Superior Universitario

TSU 10 años: un legado de formación ignaciana / Heidi Diana Fritz Macías, Alejandra Noemí Espinosa Maciel, Claudia Araceli Cureño Montes. – México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2023 – **Publicación electrónica**
ISBN: 978-607-8931-61-3

1. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Programa Técnico Superior Universitario - Historia 2. Universidad Iberoamericana Ciudad de México - Estudio y enseñanza (Educación media superior) - Historia 3. Educación media superior - Aspectos sociales - Ciudad de México. I. Fritz Macías, Heidi Diana. II. Espinosa Maciel, Alejandra Noemí. III. Cureño Montes, Claudia Araceli. IV. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Dirección del Programa Técnico Superior Universitario.

D.R. © 2023 Universidad Iberoamericana, A.C.

Prol. Paseo de la Reforma 880

Col. Lomas de Santa Fe

Ciudad de México

01219

publica@ibero.mx

Primera edición: 2023

ISBN: 978-607-8931-61-3

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización del editor. El infractor se hará acreedor a las sanciones establecidas en las leyes sobre la materia. Si desea reproducir contenido de la presente obra, escriba a: publica@ibero.mx

Hecho en México.

Tabla de contenido

Agradecimientos / **9**

Prólogo / **11**

Capítulo 1.

Antecedentes de la Educación Técnica Profesional (ETP) / 15

En nivel mundial / **17**

En América Latina y el Caribe / **19**

En México / **22**

Capítulo 2.

Los primeros pasos: hacia la construcción de una nueva oferta educativa en la Ibero Ciudad de México / 33

Una oferta educativa planeada desde la consolidación / **33**

La educación técnica al estilo de la Ibero / **38**

El alcance geográfico / **39**

Las finanzas / **40**

Los espacios físicos / **42**

La continuidad de estudios / **43**

Moción / **45**

Capítulo 3.

Consolidación del modelo: los procesos de gestión y operación / **49**

El diseño curricular: la SEP y la DSFI / **49**

Recomendaciones para cumplir el 70%-30% / **54**

La Dirección de Servicios Escolares: un trabajo colaborativo / **55**

Vinculación con el sector productivo / **57**

La docencia y los resultados de aprendizaje esperados / **62**

Testimonios / **68**

El Taller de Ética y Acción Social (TEAS) / **69**

Las coordinaciones y direcciones del programa / **70**

Primera etapa: la creación de una coordinación general / **70**

Segunda etapa de la coordinación general / **73**

Tercera etapa: de Coordinación General a Dirección / **78**

Capítulo 4.

Mirada hacia el futuro / **81**

Proyecto de investigación: Las trayectorias laborales de las y los egresados / **83**

Educación inclusiva con estudiantes sordos / **87**

Epílogo. Último capítulo de los programas de TSU en la Ibero / **83**

Referencias / **95**

Anexos / **99**

Testimonio del profesorado de TSU en Producción Gráfica / **99**

Testimonio adicional de una profesora de TSU en Producción Gráfica / **100**

Infografías del perfil sociodemográfico de la población de nuevo ingreso a los programas de TSU y Memoria fotográfica de eventos / **101**

Agradecimientos

La vitalidad de esta historia se descubre con la participación de personas y su paso por la Ibero en vinculación con la oferta educativa de Técnico Superior Universitario (TSU), al dar cuenta con sus propias palabras sobre la trayectoria durante 10 años, aportándole el calificativo de legado. Esto es lo que intentamos mostrar al realizar esta obra, una manera de conformar el registro en forma escrita, para la memoria de la comunidad de la Universidad Iberoamericana.

En este sentido, una década, con todos sus momentos, nos permite leer una realidad a partir de la cual se conoce una época de formación humanista dentro de nuestra institución educativa, el contexto histórico y cultural que la constituye, así como el escenario social en que se fue desarrollando a lo largo de este tiempo.

El relato nos abre dos grandes expectativas: por un lado, nos permite acercarnos a los distintos espacios subjetivos, desde donde se articulan las historias de la contribución personal y, por otro, queda también abierta la puesta en escena de una década con espacios, situaciones que transmiten una memoria colectiva haciendo referencias a las formas del trabajo académico, administrativo e investigativo, en este caso, de una comunidad dinámica.

Agradecemos profundamente su participación a los siguientes narradores que permitieron conformar el libro con sus testimonios orales. Se les menciona sin un orden específico: José Morales, S.J., Javier Prado, S.J., David Fernández, S.J., Sylvia Schmelkes, Edward Bermúdez, Dina Mejía, Patricia Espinosa, Alejandro Guevara, Claudia Celis, José Ramón Ulloa, Adriana Argumedo, Juan Eduardo García, Adriana Jiménez, Yolanda de la Parra, Jorge Meza, Luz María Rangel, Roberto Serna, Octavio Godínez, María Ofelia Béjar, Juan Pablo Limón, Caridad Mendoza, Paulina Oliveros, Pedro Solares, Olga Mijangos, Belinda Meixueiro, Raúl Espinosa[†] y Miguel Reyes.

Prólogo

Adriana Jiménez Romero

A 10 años de haber iniciado un proyecto educativo, cuyo objetivo fue la democratización del conocimiento mediante programas educativos innovadores y de calidad, nos detenemos para mirarnos e historizar el papel y los aportes que han logrado los programas de Técnico Superior Universitario (TSU), como parte de una universidad incluyente, diversa y plural. Este alto, generado por el cierre institucional de los programas en la Ibero Ciudad de México, nos lleva a producir este texto en el que condensamos el trabajo y, por consecuencia, el legado de formación ignaciana; lo hacemos mediante la recuperación de testimonios de quienes dieron inicio al proyecto de esta oferta educativa en la Universidad, la recopilación del archivo histórico de la Biblioteca Francisco Xavier Clavigero y la documentación de experiencias.

Este libro se compone de cuatro capítulos y un epílogo, en los que se van abordando desde los antecedentes de la educación terciaria hasta la actual situación, como una oferta educativa que ha dado respuesta a la creciente demanda, de nivel industrial y de servicio, de estudiantes y de las propias organizaciones productivas, para contar con personal capacitado ante un mercado global en continuo desarrollo.

El capítulo 1 describe el recorrido histórico dando seguimiento a los inicios y el desarrollo de la educación técnica en

nivel mundial, así como su puesta en marcha posteriormente en América Latina para centrarnos, más adelante, específicamente en México y cómo ha sido su evolución a través del tiempo, hasta hoy en día.

Para referirnos al proceso de planeación de esta iniciativa pensada desde un ambiente de consolación en el rectorado del Padre José Morales, reunimos en el capítulo 2 las ideas iniciales del proyecto, las cuales fueron desarrolladas por las y los actores y las áreas involucradas, en una tarea de gran magnitud y por la institución que se comprometió con el diseño cuidadoso y pertinente de los programas que habrían de operarse; esto, teniendo como meta la inclusión de población que, por diversas circunstancias y principalmente económicas, no había podido acceder a la educación superior en la Ciudad de México.

En el capítulo 3 se lleva a cabo la narración detallada de cómo fue el lanzamiento de los primeros TSU en la Ibero, ocurrido en 2013. Aquí mismo se explica la conformación de la Coordinación General de TSU, su organización a lo largo de cinco años para evolucionar hasta convertirse, en 2020, en la Dirección de los programas de TSU como unidad académica. Esta impulsó y dirigió siete carreras técnicas y tenía definido en su planeación estratégica la consumación de tres programas adicionales, los cuales se quedaron en proceso de registro. De igual manera, se narran los trabajos con áreas clave para la consolidación del modelo. Se enfatizan los procesos de gestión y operación llevados a cabo para lograr el posicionamiento dentro y fuera de la Universidad. También se abordan los retos que ha implicado la operación, el nombramiento de una nueva Coordinación y la conformación de una Dirección. De la mano con estas decisiones se detallan los avances alcanzados con esta oferta educativa hasta 2022.

En el capítulo 4 se encuentran los planes a futuro; algunos se quedaron en el tintero, otros lograrán cristalizarse al mismo

tiempo del egreso de la última generación: el proyecto de investigación y el trabajo de educación inclusiva.

A lo largo del documento se han incluido los testimonios de quienes participaron y siguen participando directamente en esta oferta educativa, a partir de una serie de entrevistas realizadas por el actual equipo de trabajo de TSU, en el marco de la pandemia por Covid-19, por lo que, todas ellas, a excepción de la entrevista con Sylvia Schmelkes, fueron realizadas virtualmente por medio de la plataforma de zoom.

En la Ibero, la intención al planear una oferta educativa técnica de corta duración, enfocada a abrir sus puertas a la población en condiciones de vulnerabilidad, ha significado materializar la misión del compromiso social con la sociedad y favorecer la democratización de los saberes, aunado al sello que, como institución jesuita, imprime en su educación humanista.

Capítulo 1

Antecedentes de la Educación Técnica Profesional (ETP)

De acuerdo con el Centro Internacional para la Educación y Formación Técnica y Profesional (UNESCO-UNEVOC, por sus siglas en inglés, *International Centre for Technical and Vocational Education and Training*) la educación y la formación técnica y profesional (EFTP) incluye los programas educativos orientados a impartir conocimientos y desarrollar destrezas para participar activamente del mundo del trabajo (UNESCO, 2019). Una definición empleada de manera frecuente es la que establece, bajo este término, las modalidades educativas que combinan el aprendizaje teórico y práctico pertinente para una profesión o campo ocupacional específico: la Educación Técnica Profesional (ETP). Esta incluye los programas formales de nivel superior, diseñados para ser impartidos a jóvenes al inicio de sus trayectorias profesionales y previo al ingreso al mercado del trabajo; pero también agrupa a trabajadoras y trabajadores que buscan profesionalizar sus competencias laborales y que cuentan con experiencia en su campo (OCDE, 2014).

En nivel mundial

Desde mediados del siglo xx, los índices de población de diferentes naciones del mundo muestran que se ha incrementado drásticamente el número de personas que se suman a la intención de ingresar a niveles de educación superior. Derivado de ello, en los países desarrollados, fue insuficiente la demanda y la oferta de instituciones con programas educativos acordes con las necesidades del entorno socioeconómico y político del momento. Para dar respuesta a esta creciente demanda y aliviar la presión que se empezaba a manifestar por parte de las y los estudiantes, se aprovecharon los sistemas de educación popular que contaban con estructuras que podían ampliarse.

Mientras tanto, en los países menos desarrollados se tenía una proporción alta de analfabetismo y había que realizar esfuerzos paralelos para garantizar una educación básica de calidad, en la medida que se lograba la expansión del nivel medio superior y superior, pero sin contar con los recursos suficientes.

La educación superior experimentó, en todo el mundo, diversos cambios a inicios de los años sesenta; fue entonces que el gobierno francés decidió formar jóvenes como Técnicos Superiores, creando una modalidad de egreso profesional, con una duración corta al término del bachillerato tecnológico. En 1966 surgieron los primeros *Institutes Univetsitaires de Technologie* (IUT), con formaciones tecnológicas diseñadas alrededor de áreas del conocimiento aplicables a diversos campos profesionales, con programas de dos años y que otorgaban el Diploma Universitario de Tecnología (DUT, por sus siglas en francés, *Diplome Universitaire de Technologie*) (Rousset y Rossi-Neves, 2017).

Los IUT, con sus características y estrategias de enseñanza, actualmente forman parte de las universidades francesas, y han sido el ejemplo para otros sistemas, entre ellos el de México.

Gozan de una amplia autonomía logrando articular su modelo educativo con las necesidades específicas de las industrias, y la última etapa de formación se desarrolla a través de la estadía profesional, lo que permite crear vínculos entre las y los futuros profesionales y las empresas, accediendo así al mundo laboral. La experiencia francesa tuvo influencia en otros países europeos al establecer programas educativos de nivel superior de corta duración para una rápida inclusión al empleo (Perrenaud, 2009, como se citó en Jiménez Romero, 2016).

En Alemania, desde la aparición de los oficios industriales, a principios del siglo xx, la formación profesional se ha ocupado de la transmisión de “capacidades profesionales”, aplicando el término de competencias (*Kompetenz*), que abarca el conjunto de conocimientos y destrezas para la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. A finales de 1960, se introdujo el concepto de “cualificación”, que fue adoptado por la pedagogía para la formación profesional. Las cualificaciones profesionales incluyen todos los conocimientos, las destrezas y las aptitudes necesarios para ejercer una determinada profesión; además, abarcan flexibilidad y autonomía, extendiéndose así a una base profesional más amplia (CGUT, 2008).

Para la década de 1970, la educación para la formación profesional y empresarial adoptó el concepto de competencia, a fin de dar respuesta a las transformaciones técnicas, económicas y sociales del momento, partiendo de que “se requieren cualificaciones que no se vuelvan obsoletas tan rápidamente o que no envejecan en absoluto” (CGUT, 2008, p. 24), como los conocimientos y las destrezas que trascienden los límites de una determinada profesión, por ejemplo las lenguas extranjeras, así como las aptitudes formales, como la autonomía de pensamiento y de acción, la flexibilidad metodológica y la capacidad de reacción, de comunicación y de previsión en las diferentes situaciones.

El modelo de Reino Unido destaca las funciones que se deben dominar y las competencias puestas en práctica dentro del lugar de trabajo. Los organismos industriales son establecidos por la dependencia gubernamental del Departamento de Educación y Empleo, quien tiene la responsabilidad de determinar cuáles industrias y cuáles profesiones serán cubiertas (Vega Gil, 2005).

Por otro lado, el modelo estadounidense pone énfasis en las competencias y las selecciona para que habiliten a una persona a fin de desempeñar las tareas requeridas en un determinado puesto de trabajo; es decir, se enfoca en las características indispensables para que el desempeño laboral sea efectivo y óptimo.

Ambos modelos educativos se fundamentan en comportamientos explícitos y normas basadas en resultados y en la investigación; los dos enfoques se relacionan con requisitos de desempeño laboral reales y se interesan por la producción; las normas y las competencias se definen con la participación activa de los interesados (CGUT, 2008).

En Australia encontramos otra larga tradición institucional de la ETP en el nivel nacional, donde las partes interesadas de los distintos sectores participantes emiten sus requerimientos y normas de la industria productiva para que al nivel terciario se establezca el sistema general de cualificaciones requeridas, a fin de atender la demanda de la fuerza productiva. La ETP representa el 65% de la matrícula total en los llamados *Technical and Further Education Institutes* (TAFE) aunque también existen instituciones educativas privadas (Sevilla, 2017).

El gobierno de Quebec implementó un modelo al inicio de la década de los 80, cuando llevó a cabo una reforma que tuvo como principal objetivo conformar una mano de obra altamente calificada, así como revalorar la formación profesional y acabar con la deserción que afectaba a ese sector educativo (CGUT, 2008, p. 32).

Al nivel mundial es evidente que existe un interés renovado y generalizado por la ETP, reconociendo su potencial para responder a los desafíos de equidad, productividad y sustentabilidad de las naciones. Múltiples organismos internacionales han desarrollado diversos esfuerzos y recursos para asesorar a varios países de la región en el fortalecimiento de sus sistemas de formación para el trabajo, de manera que sean más pertinentes y respondan mejor a las demandas del sector industrial y de la sociedad en general (Sevilla, 2017).

Los países pioneros, como son Francia y Alemania, han contado con el reconocimiento generalizado por su alto nivel de formación en las ETP y han colocado la atención precisamente en el desarrollo de calificaciones y grados especializados. Para el caso de Alemania, ha contado con el respaldo de la sociedad y se le considera un factor clave en el desarrollo económico de la nación, atribuyendo al sistema educativo las bajas tasas de desempleo, sobre todo en la población juvenil (Sevilla, 2017).

En América Latina y el Caribe

En América Latina y el Caribe se tiende a utilizar sus siglas para hacer referencia a la Educación y Formación Técnica Profesional, así como para agrupar a la ETP inicial y continua, buscando con ello contar con una visión integral de esta opción educativa que incluya también el aprendizaje en el trabajo, la formación permanente y el desarrollo profesional que conduce a la obtención de certificaciones. La ETP surgió en la región en el período comprendido entre 1940 y 1970 en diversas condiciones y bajo distintas concepciones. Este tipo de educación ha sido impartida de forma heterogénea y con normas institucionales y requisitos para la titulación variados, de acuerdo con las particularidades propias de los países, lo cual complica la elaboración de comparativos entre naciones (UNESCO, 2019).

Sin embargo, pese a su creciente importancia estratégica y el reconocimiento de los problemas estructurales que enfrenta la región, esta educación ha sido escasamente estudiada y puesta en una perspectiva de comparación entre naciones. La generación de estudios a nivel regional se ha visto limitada por la ausencia de diagnósticos nacionales y la escasa producción y publicación de información sobre ella en distintos países (Sevilla, 2017, p. 9).

La ETP posee ciertas características lógicas que sí son transversales entre los países; entre ellas está la de acoger a una población de menor nivel socioeconómico, que tradicionalmente ha sido excluida del sistema educativo formal o se ha visto imposibilitada de alcanzar niveles avanzados en educación. En general, las propuestas de ETP se desarrollaron como trayectorias posteriores a la formación secundaria; sin embargo, más adelante, a finales de siglo XX, fueron promovidas al nivel superior, conformándose así los programas denominados tecnicaturas y las escuelas vocacionales en varios países, además de otras ofertas de formación en artes y oficios que también fueron incorporadas dentro de este rubro. La promoción de la EFTP no solo se llevó a cabo por medio de los sistemas educativos, sino que también contó con la participación de las organizaciones de trabajadoras y trabajadores que la consideran como medio para la formación de capital humano.

La tasa bruta de matrícula en educación superior en América Latina y el Caribe fue creciendo a gran velocidad en los últimos quince años, pasando del 16.8% en 1990 a 22.7% diez años después, y subiendo con mayor proporción para situarse en el 46.5% en 2015, con lo cual ubica a la región solo por debajo de Norteamérica y Europa (UNESCO, 2019). El subsistema educativo de las ETP contribuye a esta expansión gracias a factores como la mayor cantidad de jóvenes que egresan del bachillerato y que desean acceder al nivel superior, y al creciente número de

planteles para educación superior, tanto públicos como privados. En toda América Latina, a inicios de 2000, se establecieron aproximadamente 2300 nuevos centros de estudios superiores y más de 30 mil programas de estudio, lo que significa que casi una cuarta parte de los centros educativos y la mitad de los programas fueron creados posteriormente (Ferreyra *et al.*, 2017).

Con el crecimiento de la demanda de educación superior, fueron surgiendo necesariamente estrategias de apoyos mediante becas y financiamiento, con lo cual sectores de la población que antes no habían tenido oportunidad de acceso a este nivel superior han podido continuar su formación. Así, en algunos países la demanda de programas técnicos de corta duración creció a un ritmo más acelerado que los programas de licenciaturas; sin embargo, todavía existe una notoria preferencia por carreras de larga duración en contraposición a las carreras técnicas. En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los programas de ETP han desempeñado un papel clave al aumentar el número de graduadas y graduados universitarios, ya que en 2012 aproximadamente un tercio de las y los jóvenes con un título de educación superior ostentaban uno de una carrera técnica o vocacional. Sin embargo, en América Latina, solo el 19% de las y los jóvenes matriculados en educación superior estaban cursando una carrera de ETP en 2013 (Ferreyra *et al.*, 2017).

El esfuerzo continuo en los países de América Latina se ha enfocado en un cambio de percepción de la ETP como una trayectoria que va logrando prestigio, y que aún requiere políticas públicas que apoyen su impulso, en atención a las demandas cambiantes del mercado, con énfasis en carreras de vanguardia en contextos donde cada vez más resulta fundamental la articulación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo.

Hoy en día, uno de cada cinco jóvenes (21%) entre 15 y 29 años no estudia ni está ocupado en el mercado laboral; esta situación perpetúa la inequidad y contribuye a la exclusión social de estas y estos jóvenes (OCDE/CEPAL/CAF, 2016, como se citó en Fiszbein *et al.*, 2018). Esta situación afecta desmesuradamente a las y los más pobres, que representan el 80% de esta categoría de los más bajos niveles educativos. La poca pertinencia educativa también está comprometiendo la capacidad del sector privado para encontrar personal cualificado. En vista de este panorama, es imprescindible que se continúe invirtiendo en iniciativas que mejoren la calidad y la pertinencia de la educación y la formación profesional en América Latina (Fiszbein *et al.*, 2018).

En México

Una vez que se ha esbozado someramente el contexto mundial y de América Latina a lo largo de la historia reciente, nos adentramos en los inicios de esta oferta educativa en nuestro país y su evolución, al tomar como modelo los institutos universitarios franceses; la aparición de distintas modalidades educativas para la población juvenil en crecimiento muestra una mayor demanda por formarse en el nivel superior del sistema educativo mexicano. La constitución de las primeras universidades tecnológicas ha significado la oportunidad para una cantidad de jóvenes y también adultos de formarse por competencias a fin de acceder, con mayores conocimientos y habilidades, a puestos de trabajo en un mercado cada vez más necesitado de personal preparado profesionalmente, en áreas que surgen a raíz del desarrollo de la tecnología que avanza velozmente en contextos globales cada vez más competitivos.

El desarrollo y la evolución de la educación técnica en México se dio a través de dos vías: la formación de ingenieras e

ingenieros y la formación en artes y oficios que surgieron de manera paralela.

A partir del siglo xvi, en la búsqueda de algunos países por lograr un desarrollo industrial ante los nuevos sistemas de producción y consumo, surgió la necesidad de contar con personas especializadas en el ámbito técnico; a pesar de esto la sociedad tardó en otorgarles el mismo prestigio que a quienes realizaban estudios universitarios, donde se privilegiaba el conocimiento teórico, pero el práctico no tenía cabida. Hasta antes de la Independencia, en México, la enseñanza técnica se ceñía a la educación informal, entre grupos de artesanos. Aunque no se cuenta con información específica, es lógico pensar que les enseñaban oficios, mediante clases especializadas sobre construcción, tallado de piedras y madera, además de las enseñanzas impartidas en las escuelas de los *calpulli*. Por otro lado, en la época de la Colonia los misioneros, como Fray Pedro de Gante, organizaban centros de estudio, siendo el primero la escuela de Artes y Oficios de San José de los Naturales, donde se enseñaba religión, lectura, escritura, latín, pintura, escultura, artesanías, bordado, y talleres; allí trabajaban canteros, herreros, carpinteros, albañiles, sastres y zapateros.

A finales del siglo xviii, comenzó la creación de instituciones de enseñanza técnica más formales, y en 1783 se fundó el Real Seminario de Minería, conocido como la “primera casa de las ciencias en México” y que, en 1792, se convirtió en el Colegio de Minería donde se difundían las ciencias aplicadas para convertirse, finalmente en 1867, durante el gobierno de Benito Juárez, en la Escuela Nacional de Ingeniería.

En 1785, se inauguró la Real Academia de las Nobles Artes de San Carlos, en la cual se enseñaba Arquitectura, Ingeniería y Obras Públicas. De igual manera, durante la Colonia y por solicitud del virrey Segundo Conde de Revillagigedo, se esta-

blecieron escuelas de hilado y tejido que tenían como objetivo, a través de nuevas técnicas, aprovechar la habilidad manual de los indígenas para integrarlos en la producción. De esta manera, en 1792, se estableció la primera escuela en Tixtla, hoy Guerrero, considerada como el primer establecimiento experimental para la enseñanza técnica y fabril que se instituyó en la Nueva España al nivel público. La creación de estas instituciones obedecía a los intereses del movimiento intelectual denominado Ilustración y a las tendencias de la Revolución industrial (Rodríguez, s.f).

En 1822, se fundó el Colegio Militar, donde se formaron las y los primeros ingenieros especializados en mecánica bélica, hidráulica y construcción, convirtiéndose varios de ellos, durante el siglo xx, en los mentores de diversas escuelas de ingeniería como el mismo Politécnico. En 1840, se creó la primera junta de fomento que buscaba impulsar la industria y el comercio. Cabe destacar que, de una de estas juntas, nació en 1845 el Instituto Comercial que actualmente es la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) y que pertenece al Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Hasta antes de la Independencia de México, la enseñanza técnica se ceñía a la educación informal entre grupos de artesanas y artesanos. En 1827, al concluir justamente el movimiento independentista, el gobierno se propuso impulsar el desarrollo económico; una de las prioridades fue la fundación de instituciones enfocadas en la preparación de técnicas, técnicos, ingenieras e ingenieros, con habilidades basadas en las ciencias y en los avances tecnológicos, en diversas áreas de la producción, para conducir al país hacia la modernización industrial, y la operación de la nueva maquinaria de producción de manufacturas.

La creación del Sistema de Educación Superior Tecnológica en México tuvo como objetivo, por un lado, iniciar entre los

grupos de la sociedad que eran predominantemente operadores de maquinaria una “alfabetización” del conocimiento científico y técnico, que les permitiera comprender los códigos de operación, mantenimiento y reparación de las nuevas y sofisticadas maquinarias y, por el otro, la adquisición y la difusión de conocimiento científico y tecnológico que se construía en las sociedades más industrializadas de la época.

Durante la Revolución tecnológica que se dio en el siglo XIX y ante la renuencia de las universidades de mayor prestigio de esa época, que se encontraban en Europa y América, por incorporar la educación técnica en sus actividades académicas, se fundaron las primeras Escuelas Superiores enfocadas a la preparación de técnicos con los conocimientos y las habilidades que requería la producción capitalista industrial (Ruiz Larraguivel, 2011). Aunado a esto, el interés por establecer las primeras industrias textiles e impulsar las antiguas, como la minería, detonó aún más la urgencia de contar con personal capacitado para trabajar en las primeras fábricas, dando lugar a que, por decreto presidencial, se fundara, en 1856, e inaugurara en marzo de 1857, la primera Escuela Técnica Oficial, “la Nacional de Artes y Oficios”; allí se impartían clases de mecánica, herrería, diseño, carpintería, talabartería, tejido e hilado, sastrería, hojalatería, alfarería y tornería. En 1959, la Escuela se cambió a la Unidad Profesional de Zacatenco (Rodríguez, s.f).

En 1900, ya había ocho escuelas de artes y oficios funcionando en diferentes ciudades del país, las cuales eran primarias prácticas que formaban obreros de “primera y segunda clase”. Con años adicionales de estudio, las y los alumnos podían llegar a ser electricistas, maquinistas y jefes de taller. A pesar de enfrentar un alto nivel de deserción y poca valoración de sus estudios, hubo estudiantes, egresadas y egresados, que lograron tener

empleos bien remunerados o consolidar el funcionamiento de sus propios talleres (Weiss y Bernal, 2013).

A partir de ese momento, comenzaron a crearse instituciones tecnológicas en diversos países, siendo México uno de ellos. En la primera mitad del siglo xx se logró el sistema dual con la apertura de la Universidad Nacional de México, en 1910 (Ruiz Larraguivel, 2011).

Durante la Revolución mexicana se creó, en 1915, la Dirección General de Educación Técnica, ya que en esta época se buscaba que la educación técnica tuviera orden y organización institucional. Otro acontecimiento importante en la historia de esta rama de la educación, ocurrido también en 1915, fue la transformación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos e Ingenieros Electricistas. Esto originó la conjunción de las dos vías principales que dieron lugar al desarrollo de la educación técnica: la de las y los ingenieros y la de artes y oficios. Dicha fusión se consolidó en 1936, con la creación del IPN, que integraba a diversas escuelas de Ingeniería y de otras profesiones relacionadas con la producción, en tres niveles: prevocacional, vocacional y profesional, colocándose así a la cabeza de la educación técnica mexicana.

En lo que respecta a las escuelas politécnicas, es primordial especificar que el concepto “politécnica” se refiere a la integración de varias técnicas (por ejemplo, mecánica con electricidad) o a la yuxtaposición de técnicas articuladas institucional y curricularmente, como las del IPN, siendo las matemáticas y la física la base de las diversas técnicas “politécnicas”. Es importante mencionar que la primera Escuela Politécnica Nacional de Francia (fundada en 1794) ha influenciado el sistema de educación técnica en México, así como la difusión de su ideario en las escuelas de ingeniería y en las de artes y oficios en todo el mundo, desde el siglo xix. Otro aspecto relevante es que en el

modelo “politécnico” se privilegiaba lo científico y lo teórico sobre la práctica, lo cual ha sido una constante que ha obstaculizado, de alguna manera, la formación práctica por factores como la carencia de equipo en los talleres o las dificultades para gestionar espacios de práctica, visitas y estadias en las empresas (Weiss y Bernal, 2013).

A principios de los años cuarenta, aún era evidente la falta de personas con la preparación necesaria para contribuir en el proceso de industrialización del país; ante la escasez, en la provincia, de escuelas de nivel medio superior y superior, de carácter técnico, una gran cantidad de estudiantes se dirigieron al Distrito Federal, donde se encontraban las instituciones educativas, lo cual dio paso también a problemas como la deserción y el desarraigo. Como resultado de esta situación, comenzaron a crearse Institutos Tecnológicos (IT) en distintas ciudades del país. Asimismo, la iniciativa privada también realizó acciones encaminadas a resolver las necesidades de personal capacitado, aunque enfocándose en la preparación del dirigente industrial o empresario y no en la educación de carácter social; esto dio lugar, en 1943, al establecimiento del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y en 1946 el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) (Rodríguez, s.f).

Los primeros IT fueron creados en 1948, en los estados de Chihuahua y Durango. En la década de los setenta, siguiendo la línea de desconcentración geográfica de los estudios superiores en el país, se fundaron 31 institutos en diferentes entidades federativas. De igual manera la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) edificó cinco nuevas escuelas de estudios profesionales en zonas suburbanas del Distrito Federal, y el IPN erigió más centros educativos en otras zonas de la capital del país (Ruiz Larraguivel, 2011).

En 1976, se creó el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (Cosnet), encargado de la coordinación, la evaluación y la investigación del sector de la Educación Técnica en todos los niveles y programas, y un año después se constituyó la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), órgano de la Secretaría de Educación Pública (SEP), responsable de la educación tecnológica y la capacitación para el trabajo en el país, cubriendo todos los niveles y las modalidades educativas, desde la secundaria técnica y el bachillerato tecnológico hasta licenciaturas, ingenierías y programas de posgrado (Ruiz Larraguivel, 2011).

A partir de 1968 se dio un gran impulso a la educación técnica, lo cual generó el sistema de educación llamado “tecnológico”, que quedó bajo el control de la SEP Federal. En 1969 algunos de los planteles del IPN dedicados al área industrial se convirtieron en centros de estudios tecnológicos, industriales y de servicios (CETI), o centros de estudios científicos y tecnológicos (CECYT) de nivel medio superior, los cuales serían el modelo institucional y curricular seguido durante las décadas siguientes (Weiss y Bernal, 2013).

Entre 1970 y 1990 los IT iniciaron un acelerado crecimiento desconcentrándose de las ciudades más importantes del país. Entre 1990 y 2010 el nivel técnico superior creció un 220%, lo que se traduce en un 24.5% de la matrícula de ese nivel.

A partir de los años noventa, la educación técnica comenzó un proceso de descentralización; esto significó, por un lado, transferir el control administrativo y el financiamiento operativo de las escuelas del gobierno federal a los gobiernos estatales y, por el otro, ampliar la oferta educativa a las localidades más pequeñas y rurales a través de la creación de organismos descentralizados de los gobiernos de los estados con participación (Weiss y Bernal, 2013).

Con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLCAN) entre México, Canadá y Estados Unidos en 1992, el país se sumó a la competitividad comercial internacional, lo que ocasionó que las empresas nacionales modificaran los contenidos de los puestos de trabajo, y formularan perfiles profesionales más integrales y exigentes. Asimismo, las nuevas instituciones ya no partían de la concepción de educación tecnológica que imperaba a mediados del siglo xx (relacionada con las artes industriales y operación de maquinaria); por el contrario, se visualizó una educación tecnológica más integral que se convirtió en una disciplina intelectual, no práctica. En este sentido, se considera que la educación superior tecnológica actual, requiere una formación que incluya habilidades comunicativas, aplicación útil del contenido y trabajo en equipo, lo cual implica que los contenidos educativos tengan mayor pertinencia respecto a los requerimientos actuales de las empresas. Otro aspecto que se consideró importante ante las nuevas exigencias fue la necesidad de incorporar, en el currículo, la realización de estadias o estancias en las empresas, que permitiera relacionar experiencias prácticas y conocimientos teóricos. Ante este proceso transformador de la educación superior, surgieron nuevas formas de organización académico-administrativas, con regímenes jurídicos descentralizados de los gobiernos estatales y esquemas de financiamiento compartidos entre la federación y el gobierno estatal en particular (Ruiz Larraguivel, 2011).

En 1991, dando continuidad a la idea de diversificar las opciones de educación superior, surgieron en México las Universidades Tecnológicas (UT) como organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales, en los cuales se imparten carreras de dos años de duración, por las que se obtiene el título de Técnico Superior Universitario (TSU). La Coordinación

General de Universidades Tecnológicas (CGUT) enfatiza que su modelo educativo se sustenta en cinco atributos:

- 1) pertinencia, que implica una correspondencia entre los aprendizajes obtenidos y los requerimientos del mercado laboral y el sector productivo;
- 2) intensidad, se refiere a optimizar los tiempos, los recursos y los esfuerzos durante el proceso de enseñanza aprendizaje;
- 3) continuidad, se refiere a la posibilidad que tiene el estudiantado de seguir con estudios de licenciatura, ingeniería o especialización;
- 4) polivalencia, significa no especializarse en alguna área del conocimiento, es decir, obtener habilidades comunes a varias áreas afines;
- 5) flexibilidad, consiste en facilitar la formación multidisciplinaria.

Cabe mencionar que, con el tiempo, estos atributos han variado al igual que las funciones de las UT; por ejemplo, la CGUT en 2000 mencionó que procuraban brindar una formación integral en el aspecto cultural, artístico y deportivo, además de incluir la formación práctica y tecnológica especializada (Flores Crespo, 2009).

Otra opción del sector público en cuanto a educación superior tecnológica son las Universidades Politécnicas (UP), con un modelo educativo basado en competencias profesionales, con carreras que ofrecen tres ciclos de formación con salidas laterales:

- a) Técnico superior en dos años;
- b) Licenciatura en tres años, y
- c) Especialidad tecnológica en cuatro años.

La primera UP se inauguró en 2001 en la ciudad de San Luis Potosí (Ruiz Larraguivel, 2011).

Actualmente, el sistema público de la educación superior tecnológica tiene tres subsistemas y una institución nacional:

- El sistema de institutos tecnológicos (IT) en sus dos vertientes: IT federales dependientes directamente de la SEP y los IT descentralizados o estatales, bajo el control de la entidad federativa donde se asienta la institución.
- El sistema de universidades tecnológicas (UT).
- El sistema de universidades politécnicas (UP).
- El Instituto Politécnico Nacional (IPN), con el régimen de órgano desconcentrado de la SEP.

A continuación, se enlistan datos importantes y actuales sobre las instituciones que conforman el sector público de la educación superior tecnológica en México.

En 2014 se creó por decreto presidencial la institución de educación superior tecnológica más grande de México, el Tecnológico Nacional de México (TecNM), como un órgano desconcentrado de la SEP, que sustituye a la unidad administrativa que se hacía cargo de coordinar este subsistema de educación superior. El TecNM está constituido por 254 instituciones, de las cuales 126 son Institutos Tecnológicos Federales, 128 Institutos Tecnológicos Descentralizados, cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (Cenidet). En estas instituciones, el TecNM atiende a una población escolar de más de 600 mil estudiantes en licenciatura y posgrado en todo el territorio nacional, incluida la Ciudad de México.

En 2020, la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas fue nombrada Dirección, contando

actualmente con 120 UT en todo el país, excepto en la Ciudad de México, con dos subsistemas: tecnológicas y politécnicas; allí se encuentran estudiando alrededor de 360 mil estudiantes. Estos subsistemas cuentan con un modelo educativo basado en competencias (“el saber hacer”), otorgando créditos transferibles para que quienes concluyen la carrera técnica puedan continuar, si lo desean, con una licenciatura o ingeniería. En estos casos, las y los egresados, acceden a una doble titulación, como TSU, al finalizar seis cuatrimestres en dos años, continuando después con estudios de licenciatura en la misma Universidad (a través de cinco cuatrimestres más) o, si lo prefieren, en otras universidades públicas o privadas que cuenten con esta opción. Asimismo, después de veintinueve años de haber sido creadas, en 2020 las UT comenzaron a tener posgrados dentro de su oferta educativa, y actualmente se desarrolla la primera generación de Maestría. En lo que respecta a la UP, al egresar se obtiene un título de Profesional Asociado; además, desde su creación han contado con la opción de posgrados (Castillo, 2020).

El IPN es la institución tecnológica más importante del país; su oferta educativa, tanto al nivel de licenciatura como de posgrado, la convierte en la principal formadora de ingenieras e ingenieros en las áreas tecnológicas más avanzadas, así como en las áreas profesionales y ocupacionales regularmente de mayor demanda en las empresas industriales y de servicios (Ruiz Larraguivel, 2011).

Bajo este contexto, la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, sensible y consciente de la realidad de muchas y muchos jóvenes que no podían acceder a la educación superior o que no contaban con un empleo digno que les permitiera un crecimiento personal y profesional, decidió iniciar el diseño de una nueva oferta educativa superior: Los programas de Técnico Superior Universitario (TSU).

Capítulo 2

Los primeros pasos: hacia la construcción de una nueva oferta educativa en la Ibero Ciudad de México

Una oferta educativa planeada desde la consolidación

La Ibero realizó un análisis e identificó que su proyecto educativo atendía mayoritariamente a un segmento de la población socioeconómicamente beneficiado, por lo que, al tener la misión de “siempre en función de la sociedad que queremos ayudar a construir” (CPAL, 2005, p. 6), el entonces rector, José Morales Orozco SJ, a través de la Vicerrectoría encabezada por Javier Prado Galán SJ, encomendó el trabajo de formular e implementar un proyecto para atender a otro tipo de población, aun cuando ya existía un programa de becas en la institución.

En la memoria de Yolanda de la Parra, primera coordinadora general de los programas de TSU, se mantiene este recuerdo:

Había una preocupación importante del rector, el Padre José Morales, en el sentido de qué estaba pasando con los ninis, jóvenes que ni estudian, ni trabajan, lo que lo impulsó para abrir una puerta a esos jóvenes que estaban en la imposibilidad económica y social para seguir estudiando.

Se vivía un contexto de falta de oportunidades, como ahora mismo lo seguimos percibiendo, con gran escasez de espacios en la educación pública. Este proyecto ha significado, desde

sus inicios, cambiar muchas vidas al brindar la opción de una educación técnica superior.

Al inicio no se tenía claro el nivel educativo que se iba a ofrecer; se pensaba en algo subsidiado y sin necesidad de estudios de nivel medio superior. Sin embargo, en la investigación realizada por Edward Bermúdez, académico del departamento de Diseño, en la que analizó diferentes modelos, se propuso pensar en la opción de los programas de TSU, y en un ambiente de “consolación de fe, esperanza y caridad”, como lo explica el Padre Javier Prado SJ, se decidió iniciar el diseño de un modelo educativo característico de la Compañía de Jesús: “con el objetivo de formar [...] no solo en lo técnico, sino también [desde] la formación humana, la formación integral de las personas” (J. Prado, entrevista, 7 de julio de 2020).

Al Padre David Fernández, recién llegado a la Ibero como rector, le correspondió consolidar los primeros pasos del proyecto de TSU. La falta de trabajo y la dificultad para incorporar a jóvenes en edad laboral a las empresas en la cadena productiva y sin poder incorporarlos en el sistema educativo, fueron dos razones de peso para que perdurara el programa:

No es un asunto de responsabilidad de las personas, es un asunto de estructuras sociales; eso me parece que es decisivo para ponderar el valor de los programas de Técnico Superior Universitario. Nuestro país es de amplio desempleo, por lo menos es del 15%, por los modos en que lo miden y también que no existen espacios suficientes en educación superior para incorporar a las y los muchachos. Se trataba de que se profesionalizara con eficiencia y eficacia a jóvenes para que se incorporaran con competencia dentro del mercado laboral; si no podían esperar a cursar los cuatro o cinco años de una licenciatura y que tuvieran una formación con sello ignaciano y humanista, de suerte que los hicieran también capaces de discernir su propia realidad y la realidad del país. Me parece que esto es lo propio de la oferta de la Ibero. La mayoría de las y los jóvenes están fuera de la educación superior, por una

incapacidad del Estado de ofrecer una alternativa, y además no pueden conseguir trabajo; entonces, ese es el contexto en el que surgen los programas de Técnico Superior Universitario.

Una vez decidido que la oferta educativa que respondía a la necesidad de formar a las y los jóvenes de la zona vulnerable de Santa Fe eran los programas de TSU, se constituyó un grupo de discusión con investigadores que formaban parte del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad; ellos precisamente habían realizado trabajos de investigación concretos sobre la oferta educativa de otras instituciones de nivel medio superior y superior y, aunque al inicio solo se consideraron universidades públicas, también se hizo una revisión de lo sucedido en algunas privadas que se pudieran considerar dentro de las ofertas similares a la de la Ibero, así como otras que tienen programas no necesariamente bajo el mismo enfoque de la Universidad, sino como una especie de proyectos o instituciones alternas que dan atención a la población como la que la Ibero tenía en mente, para los programas de técnico superior.

Finalmente, el Padre Morales SJ, presentó la idea de esta nueva oferta educativa a la Unidad de Innovación, Aprendizaje y Competitividad (UIAC) y posteriormente al Patronato de la Ibero (FICSAC), donde reconoció haber encontrado un total apoyo. Fue entonces cuando empezó el acercamiento a las universidades tecnológicas a través de visitas, revisión de modelos educativos y perfiles de ingreso y egreso para obtener insumos y así construir un modelo de educación técnica humanista.

Hubo respaldo y simpatía de parte de empresarias y empresarios que necesitan tener colaboradores cualificados [...] en Alemania, por ejemplo, por cada cinco técnicos profesionales hay una licenciada, licenciado, ingeniera o ingeniero, y en México es al revés, por cada diez licenciadas y licenciados se tiene

una o un técnico como persona capacitada que no solamente ejecute, sino que además piense sus procesos técnicos con innovación y creatividad.

Para la Ibero, la creación de los programas de TSU ha sido uno de los proyectos más destacados, realizado a partir de la conciencia social para responder a la necesidad que hay en México de formar profesionistas, no en un nivel de licenciatura o maestría, sino técnicos, que por mucho tiempo se ha pensado que necesita este país.

Sin embargo, no había que perder de vista que uno de los mayores retos que se observaron en otras instituciones era que las y los egresados de TSU se enfrentaban a una sociedad poco consciente de los alcances del nivel y, por lo tanto, la oferta laboral era escasa o nula; por eso, uno de los propósitos de la Ibero fue crear programas y al mismo tiempo generar alianzas con las empresas de la zona, donde las y los egresados pudieran contar con un empleo decente: digno y justo. Al respecto comenta Sylvia Schmelkes:

... hay una problemática económica muy seria, es muy evidente que los empleos no son los mismos de antes, hay una precarización e informalización del empleo y junto con eso viene una desconfianza en la educación como motor de movilidad social [...] una dificultad para el acceso, porque siempre hay costos de oportunidad y los indirectos. Ante una situación económica difícil, antes era muy común que la gente combinara trabajo con estudio y cada vez es más difícil hacer eso, justamente porque el empleo se precariza o se vuelve mucho más estricto y los salarios inferiores impiden cubrir estos costos, tanto los directos como los de oportunidad. Por otro lado, las y los jóvenes quieren algún tipo de movilidad social, el crimen organizado y el pandillerismo son una amenaza porque les ofrecen ingresos que de otra forma no conseguirían; sin embargo, las familias se preocupan más porque tengan una formación profesional y vivan de eso, entonces las opciones de Técnico Superior Universitario ofrecen algo que de alguna manera mitiga estas difi-

cultades y, por otro lado, también hay más evidencia de que así como los egresados de licenciatura no encuentran empleo, los egresados de TSU más fácilmente lo encuentran vinculado con su profesión; como técnicos están formados en una cosa muy específica; es decir, la relación entre lo estudiado y el trabajo es muchísimo más estrecha.

Este propósito fue el que ayudó a definir la oferta educativa con base en la oferta laboral de la zona; la Universidad entonces, se apoyó en las alianzas con las que contaba para que la oferta educativa, que por su modelo debía ser mayormente práctica, fuera considerada por los futuros empleadores y así asegurar su correspondencia y pertinencia en el medio:

Queremos [...] con la educación tecnológica superior [...] satisfacer [...] las necesidades de los sectores productivos pero, sobre todo, contribuir al empleo digno en nuestro país, superar la precarización laboral que se ha generado con el modelo económico implementado en los últimos años (Fernández, 2020, p. 166).

Desde la Dirección General de Vinculación Universitaria, en otoño de 2020, a cargo de Jorge Meza, se buscaba fortalecer los lazos de vinculación laboral, con ofertas para los egresados de TSU que fueran justas, en espacios donde se comprendiera y valorara el nivel de estudios.

Desde la Dirección de Egresados y Desarrollo Profesional cuidamos mucho las ofertas de las empresas que llegan; hemos apoyado en la medida de nuestras posibilidades a los egresados de TSU en todo lo que es prepararlos para las entrevistas, hacer su CV, tratarlos de formar en habilidades blandas hasta ayudarlos a conseguir trabajo. Tenemos que hacer que los egresados realicen esa defensa de su desarrollo profesional.

La educación técnica al estilo de la Ibero

Las instituciones educativas confiadas a la Compañía de Jesús —como la Universidad Iberoamericana—, tienen como propósito la formación integral de personas para una mejor sociedad (Secretariado para la Justicia Social y la Ecología, 2016), de tal manera que el paso por la institución no solo se vea dirigido por el cúmulo de conocimientos y habilidades relacionados con una actividad profesional, sino también complementado a través de la formación de una conciencia crítica y la promoción de los valores de la responsabilidad, la colaboración y la justicia.

La postura crítica que asume la Ibero ante los entornos que no favorecen la justicia la ha llevado a que, desde su recinto, se busquen alternativas para contribuir a un cambio social, y para ello ha explicitado un modelo educativo compuesto por una “visión sintética de enfoques pedagógicos y una representación ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje” (UIA, 2012, p. 3 como se citó en Jiménez Romero, 2016).

Otro de los desafíos a los que se enfrentó la Universidad al decidir ampliar su oferta educativa fue el adaptar el modelo de educación técnica a su visión humanista, marcando así una diferencia grande que más adelante invitó a la reflexión y la guía de otras universidades en México y América Latina.

Conciliar el modelo de educación tecnológica con el humanista llevó a diseñar uno socialmente comprometido, que trascendiera lo operacional y se enfocara en la democratización, tanto de saberes como de condiciones laborales. Para ello fue preciso pensar no solo en los objetivos del modelo, sino también en los medios: el alcance geográfico, las finanzas, los espacios físicos, la continuidad de estudios.

El alcance geográfico

El proyecto educativo se proyectó como un programa para incidir sobre las poblaciones próximas a Santa Fe, es decir, sectores sociales geográficamente cercanos y la mayoría marginados. Esta planeación se consideró a la luz de las empresas colindantes y la viabilidad para que las y los estudiantes realizaran sus estadías en la misma zona en la que vivían, trabajaban y estudiaban. Sin embargo, la realidad fue que el programa llamó la atención en otros lugares.

Se creía que acudiría la población cercana a la Ibero, pero desde la primera generación se tuvieron estudiantes pertenecientes a colonias lejanas como Iztapalapa, Nezahualcóyotl o el Estado de México. Esto constituyó un doble reto para ellas y ellos pues, por un lado, implicaba sacar adelante sus estudios y, por otro, trasladarse hasta la Universidad, lo que impactaba tanto en sus tiempos como en sus gastos.

Desde que se empezó a registrar la localidad de las y los estudiantes, la mayoría ha provenido de las alcaldías tanto de Álvaro Obregón como de Cuajimalpa (entre el 40% y el 60%), y el resto de la población pertenecía a las alcaldías de Coyoacán, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Azcapotzalco, Benito Juárez, Iztacalco, Iztapalapa, Tlalpan, Miguel Hidalgo y a los municipios de Naucalpan de Juárez y Ecatepec de Morelos, principalmente. A partir de 2015, se registró el ingreso de estudiantes de distintos estados, como Tlaxcala, Hidalgo, Morelos y Veracruz, que correspondió a menos del 5% de la población general.

En este sentido, la Universidad abrió el diálogo y construyó el puente entre empresas que buscaban técnicos calificados y personas con deseos de superación personal y profesional, sin importar su lugar de residencia.

Las finanzas

Los programas de TSU se estructuraron desde un mismo pensamiento: carreras dirigidas a poblaciones con un nivel socioeconómico medio bajo, que buscaran formarse en corto tiempo con el objetivo de tener mejores condiciones de trabajo, o ascender laboralmente una vez culminada su carrera técnica. Si bien no se tenía claro cuáles eran las posibilidades de las y los aspirantes, se definió, “por prueba y error” una colegiatura muy baja: \$300. A decir de la propia Yolanda de la Parra, casi era un regalo, con lo cual las y los aspirantes se sorprendían de obtener un título de la Ibero con el pago de esas colegiaturas.

Con costos, las personas de las primeras generaciones fueron de escasos recursos, que buscaron adquirir herramientas prácticas más que teoría y que, dado el nombre y prestigio de la Ibero, se les abrían puertas en diferentes centros de trabajo. De acuerdo con la Dirección del Patronato de la Ibero, se trataba de brindar apoyo con un acento humanista a la población localmente cercana, sin importar la edad de las y los estudiantes, y siempre con la intención de favorecer su calidad de vida por medio de un claustro preparado y con la misma calidad de toda la academia y prestigio de la Institución. Comenta en entrevista Dina Mejía:

Este es un proyecto incluyente, no importa la edad que tengan o el nivel socioeconómico de las personas que vamos a aceptar; sabemos que no son de excelencia para lograr una beca, sabemos que no solo tienen problemas económicos, sino académicos.

Desde este planteamiento en el que se define la población a quien iba dirigida el programa, se concluyó que este tendría que ser un proyecto subsidiado por la Universidad, ya que las colegiaturas y los servicios en los costos regulares limitaban el acceso.

Después de un largo diálogo se decidió que el programa estuviera subsidiado al 90%, de tal forma que las y los estudiantes efectuaran el pago del 10% restante en lo referente a colegiaturas; poco a poco el subsidio se fue ampliando a otros servicios como los de tramitación escolar.

El costo subsidiado permitió que una gran mayoría de estudiantes proveniente de sectores desfavorecidos, pudiera integrarse a una opción de educación superior de calidad e incluyente, puesto que quienes cursaron estos programas de 2014 a 2017 contaban con un ingreso mensual de entre \$2600 y \$6799 ubicándoles en nivel D¹. En 2018, hubo un incremento en los estudiantes de TSU con nivel socioeconómico D+². Durante 2019 hubo un equilibrio en la población que se ubicaba en los niveles socioeconómicos D y D+. Es importante considerar que, para estos años, ya se contabiliza el ingreso a seis programas de TSU, que daban un total de 194 estudiantes. El perfil socioeconómico de la población estudiantil en los programas de TSU se concentró en los niveles E y D. De las y los estudiantes que se encontraban en el nivel D+, 19 tenían de uno a dos dependientes económicos, cuatro de tres a cinco dependientes y 21 no tenían dependientes. De las y los estudiantes que se encontraban en el nivel C, cuatro tenían de uno a dos dependientes económicos, dos de tres a cinco dependientes y seis no tenían dependientes.

Con estos datos afirmamos que los programas de TSU de la Ibero fueron de inversión social y que favorecieron el logro de los proyectos escolares de las y los estudiantes, no solo por la

¹ De acuerdo con la clasificación de los niveles socioeconómicos en México, en este nivel, que representa el 56% de los hogares, la cabeza de familia tiene estudios hasta primaria. El acceso a internet en la vivienda es muy bajo (de solamente 4%). Cerca de la mitad del gasto (46%) se dedica a la alimentación y solo el 16% al transporte y comunicación.

² En este nivel encontramos que en seis de cada diez hogares (62%) la persona responsable tiene estudios mayores a primaria. El 22% cuenta con conexión fija de internet en la vivienda. El gasto en alimentación se incrementa a 42% y el gasto en educación es del 7%.

oportunidad que representó para ellas y ellos el incorporarse a una universidad de prestigio y a bajo costo, sino por la posibilidad de acceder a una educación de calidad. Dos testimonios de nuestros estudiantes dan cuenta de ello:

Porque tiene un prestigio y una calidad de estudio superior; asimismo, es una oportunidad de entrar en un ambiente agradable, y pues el reconocimiento que da también el salir de esta institución (hombre, 20 años).

Encontré que da facilidades a las personas de bajos ingresos y es una escuela de altos recursos (mujer, 25 años)³.

Los espacios físicos

Definir cuántos estudiantes podía albergar la Universidad y cuántas carreras podía ofrecer también fue controversial, ya que quienes cursaban la licenciatura concentraban la mayoría de la población, así como la cantidad de salones y laboratorios que se ocupaban en algunos horarios, lo cual sobrepasaba la capacidad máxima de las instalaciones. Así, a las y los estudiantes de TSU se les asignó un único horario de clases vespertino, nocturno y sabatino, que de igual manera generó compatibilidad con las necesidades laborales y familiares del perfil al que iban dirigidos los programas. De esta manera se utilizaban espacios físicos, como salones, laboratorios, salas, auditorios, que generalmente no estaban ocupados.

Sin embargo, la cantidad de estudiantes que llegaban cada año fue rebasando lo planeado de acuerdo con la oferta; es decir, se tenía programado que conforme se abriera un programa nuevo, se incrementaría la población, pero llegó un momento en que los nuevos ingresos fueron superando la capacidad instalada

³ Testimonios tomados de Jiménez Romero y Fritz (2022).

para los horarios destinados a TSU, pues en un período se llegó a tener a más de 500 estudiantes.

La continuidad de estudios

De acuerdo con la Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas de la SEP, la continuidad se refiere a la posibilidad de transferir los estudios técnicos al siguiente nivel educativo, con opción de obtener un título de licenciatura. En el caso de la Ibero, y de acuerdo con el testimonio compartido en la entrevista con David Fernández, los programas de TSU fueron pensados como terminales, es decir, sin necesidad de una continuación de estudios superiores, ya que se sostuvo que la figura del TSU, por sí misma, contaba con el valor correspondiente a su formación de corta duración con intensa carga práctica, para que los estudiantes se incorporaran inmediatamente al campo laboral cubriendo las demandas del mercado.

En opinión de Sylvia Schmelkes, la necesidad que tuvieron las universidades tecnológicas de abrirse a las licenciaturas fue por presión de la propia demanda, y así lo hicieron en las UT del país. En este momento ya es posible transitar de una carrera técnica superior a una licenciatura. Por un lado, esta decisión no es congruente, ya que estas carreras estaban pensadas para un sector específico de la población, es decir, carreras de corta duración para una pronta inserción al mercado laboral. Por otro, está la argumentación de que no se le puede cerrar el camino a las y los jóvenes, atendiendo a que tienen libertad de elegir en su afán de seguir creciendo profesionalmente. Bajo estos dos argumentos la Dirección de TSU, en septiembre de 2020, convocó a un grupo de académicos y académicas para analizar, en un seminario, su viabilidad y las condiciones que tuviera la Universidad para ello. El seminario se tituló “Análisis sobre la

continuidad de estudios para egresados y egresadas de TSU"; su propósito fue examinar la pertinencia y la conveniencia de la continuidad hacia las licenciaturas afines dentro de la Ibero.

Derivado de las reflexiones, fruto de este seminario, se concluyó que ofrecer un programa de continuidad podía generar contradicción con los fines de la oferta educativa actual de la Ibero al nivel licenciatura, con las finanzas y las becas. Empero, la Universidad no podía cerrar la opción de alcanzar una posición aspiracional: la que otorga un título y una cédula de licenciatura. Bajo esta premisa surgió la idea de construir un concepto de continuidad de estudios diferente al que está estipulado en los atributos de los programas de TSU de las UT; un concepto cristalizado con el sello de la Ibero y con una visión de equidad educativa y justicia social.

Se propuso, entonces, que la continuidad de estudios se comprendiera como un conjunto de procesos de formación, capacitación, actualización y certificación que se ofrecen a estudiantes y egresados de los programas de TSU, con el propósito de profesionalizar e incrementar sus competencias laborales, bajo un modelo integral y humanista. Los medios para llevarlo a cabo estarían puestos en la oferta de educación continua y en la acreditación de conocimientos.

Estas propuestas no llegaron a ver la luz, pues cuando se iban a poner en marcha los programas de TSU cerraron su ingreso.

Fue enriquecedor escuchar cómo cada uno y cada una vivió la experiencia del TSU desde su propia posición; fue un reto conciliar ideas de origen, con conceptos como equidad y justicia, con visiones financieras y estratégicas. El seminario constituyó un espacio para reflexionar y reconocer los fines, los medios y las capacidades. Se elaboró el informe correspondiente, a partir del trabajo y la reflexión.

Moción

El desarrollo de las carreras técnicas de la Ibero se expresó como una solicitud interna desde la lógica de la espiritualidad y el carisma ignaciano de la Compañía de Jesús, como un proyecto educativo de fe, esperanza y caridad. Su propósito fundamental era llegar a un sector de la población mayor, con características sociales distintas a los y las estudiantes adscritos a la Universidad. Se trataba de alcanzar a un sinnúmero de habitantes de la Ciudad de México y ofrecerles un medio escolarizado para impulsar un cambio hacia una vida más digna, coincidente con el acceso a una educación de calidad y excelencia, desarrollo de habilidades para el trabajo, adquisición de mejores empleos y una formación integral humanista. La parte estructural de los programas se orientó de acuerdo con la oferta y la demanda del sector laboral que coincidía con el desarrollo de la industria mexicana, es decir, la necesidad de personas profesionistas preparadas para el mercado creciente, pero además respondía a políticas gubernamentales respecto al acceso a la educación superior. Otro aspecto importante fue la perspectiva de incluir un perfil de estudiantes con experiencias sociales distintas; estudiantes con estudios truncaos, personas de estratos sociales medio y bajo sin posibilidad de acceso a una educación privada y de calidad, madres y padres de familia y personas con edades que oscilaban entre los 20 y 50 años. Así, la figura de la y el estudiante TSU representó la cohesión entre las expectativas internas de un enfoque espiritual y la concreción de un proyecto educativo que pusiera en marcha una formación diferenciada por sus valores y, con ello, brindar la oportunidad de ampliar el espectro de atención.

El Patronato de la Universidad Iberoamericana, en la voz de su directora general, Dina Mejía, nos muestra el apoyo que se dio a la decisión del rector con el Padre José Morales en su implementación:

... si algo caracteriza a las universidades jesuitas es su modelo educativo y el apego que tienen por ayudar a quienes más lo necesitan. En ese sentido, sensibles a la realidad económica del país, la implementación de los programas de Técnico Superior Universitario fue para brindar una oportunidad a aquellas personas jóvenes y adultas, de recibir una educación universitaria acorde con sus necesidades laborales.

Se trataba de algo nuevo en la Ibero. El acercamiento a los programas que tuvieron las autoridades universitarias, como lo narra Patricia Espinosa, directora Divisional, fue con la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl: “Nos abrieron las puertas, nos dieron su *know how*, tuvimos reuniones con ellos y posteriormente también se trabajó con el Tecnológico del Valle de Chalco”.

El equipo que estaba colaborando en el diseño curricular también asistió a la Universidad Tecnológica Fidel Velázquez en el Estado de México; ambas visitas sirvieron para conocer el diseño del modelo educativo implementado y su operatividad. Claro que el modelo educativo se adaptó a la visión de la Ibero, por lo que se construyó uno que combinara lo tecnológico con el componente de formación humanista. Las y los involucrados coincidieron en que se trabajó de manera sólida para que el TSU no fuera visto como un estudio de educación superior de menor calidad y que se fuera logrando su posicionamiento. Al paso del tiempo, se puede hablar del crecimiento que tuvo el programa para convertirse en una oferta educativa consolidada, con prestigio y con un equipo experto en este modelo, según lo expresa Adriana Jiménez durante su gestión como directora de los programas de TSU:

Se constituye como un proyecto muy al estilo Ibero, se tenía que hacer, a pesar de las dificultades y complicaciones; en cualquier proyecto es necesario que haya una persona que crea en él, visualice el potencial; en mi área, puedo pensar esa fue mi aportación (Jiménez, 2022).

Capítulo 3. Consolidación del modelo: los procesos de gestión y operación

En enero de 2013 se conformó la primera generación del primer programa de TSU en la Ibero: Hoteles y Restaurantes. Se inició con 48 estudiantes, 12 profesores y un plan de estudios que se veía promisorio, pero que su diseño estuvo caracterizado por el ensayo y el error; sin embargo, fue la base para ofrecer otras opciones⁴ (Jiménez Romero, 2018). Detrás de este inicio hubo una gran cantidad de esfuerzos orquestados por las gestiones de la Vicerrectoría Académica, gracias a las cuales áreas estratégicas como Diseño Curricular, Servicios Escolares, Promoción, Acreditaciones, los Departamentos académicos, lograron en conjunto consolidar el modelo e ir cristalizando su objetivo: transformar las vidas de las y los estudiantes.

El diseño curricular: la SEP y la DSFI

Los programas de TSU fueron recibidos como un proyecto que respondía a una necesidad social y profesional claramente detectada; desde el diseño curricular implicaba una propuesta innovadora y contextualizada y, por lo tanto, representaba un reto que se asumió en la Dirección de Servicios para la For-

⁴ Tomado del discurso de la inauguración del 5o. aniversario de los programas de TSU, en 2018.

mación Integral (DSFI) con mucha motivación y compromiso, reflexionando las diferencias entre niveles académicos y realizando propuestas. Sin embargo, esto no eliminaba del todo los cuestionamientos internos, específicamente en cuanto al tipo de población al que se dirigía y los ajustes al costo de las colegiaturas que conllevaba; además, implicaba abrir las puertas de la Universidad a la diversidad, haciendo muchos ajustes en su dinámica interna, que hoy en día se siguen realizando adecuaciones para lograr una universidad inclusiva y diversa, que enriquezca a la comunidad en general.

El equipo que se involucró en el diseño curricular narra que fue un proceso complejo interna y externamente, pues los departamentos académicos habían recibido instrucciones de iniciar con propuestas de programas, pero no se tenía aún el conocimiento de las especificaciones para el diseño de un currículo de TSU requeridos en la SEP. En ese entonces, el vicerrector, Javier Prado Galán SJ, le encomendó a José Ramón Ulloa, quien fue director de la DSFI, que asignara al Programa de Desarrollo Curricular y Evaluación (PDCE) el liderazgo en la elaboración de lineamientos de planes de estudios de este nivel educativo, marco conceptual y operativo, para así acompañar a los equipos de los departamentos en un diseño mucho más claro y viable. Al trabajo previo se le realizaron muchos ajustes, pues lo que se había definido desde la DSFI, con base en una investigación exhaustiva, era diferente a lo que se había trabajado previamente en cuanto a resultados de aprendizaje, estrategias didácticas, pero también en horarios, población, perfil de egreso, alcances.

Al constituirse como un proyecto nuevo, aún no se creaba el Comité de Planes de Estudio (COPE) de TSU, por lo que fue un trabajo colaborativo de acompañamiento de parte del equipo, dirigido por José Ramón Ulloa y conformado por Claudia Celis,

Adriana Argumedo y Adriana Jiménez, quienes fueron integrando el trabajo de diseño curricular. A la par, se creó una comisión externa para realizar visitas a otras universidad e instancias oficiales, con el fin de conocer los registros y los formatos empleados.

De manera integral se revisó la oferta de programas similares, así como la evaluación de necesidades sociales; para considerar el área de empleabilidad, se conformó un consejo consultivo que incluía a empresarias y empresarios que pudieran orientar y fundamentar los programas, impactando también en la sensibilización y la concientización para fijar el posicionamiento del nivel educativo y sus alcances.

Adentrándonos en la elaboración de los planes de estudio, cuya tarea fue toda una experiencia, fue necesario considerar las particularidades de las carreras técnicas, lo cual requirió una adecuación de los procesos formativos a los que la Ibero estaba acostumbrada a promover. Al respecto, parte del equipo de quienes colaboraban o aún colaboran en lo que antes era la DSFI, después la de Desarrollo y Acompañamiento Educativo (Didaie) y ahora conformada como la Dirección de Innovación Educativa (DIE), compartieron que hubo muchas cosas que operativamente desconocían y que tuvieron que ir construyendo conforme se avanzaba en el diseño y desarrollo curricular, por ejemplo:

- Claudia Celis comentó que no alcanzaban a vislumbrar cómo repercutía para las y los estudiantes y la operación de los programas, el reprobado materias para poder pasar al siguiente semestre o el cálculo de los créditos que era completamente diferente a la contabilidad de los créditos de licenciatura o posgrado.
- Sobre el diseño de los planes de estudio, Adriana Argumedo comentó que hubo casos en los que la propuesta inicial era parecida a una especialidad o una licenciatura comprimida,

por lo cual era importante considerar las características que le correspondían a cada nivel educativo, y eso fue lo que justamente se hizo para la creación de los programas de TSU; es decir, se llevó a cabo un análisis externo, de pertinencia y de operación, para poder responder a sus peculiaridades desde su creación.

- José Ramón Ulloa comentó que se adaptó el proceso de elaboración de las carátulas, de las Guías de Estudio Modelo (GEM) y de las asignaturas del Área de Reflexión Universitaria (ARU), ahora Reflexión Transdisciplinaria, así como la formación docente, al contexto y necesidades de los programas de TSU. En dicha adaptación colaboraron las personas que en ese momento coordinaban los programas ya que, por lo general, eran profesionistas involucrados y especializados en el área, además de que, a través de ellas y ellos, se podía tener contacto con las empresas y así reclutar docentes con el perfil que se requería.

Sobre el proceso de elaboración de las GEM y de las carátulas, Claudia Celis, quien en ese entonces coordinaba el PDCE, comentó que se reunía con su equipo para pensar sobre el diseño y, de manera particular, compartió que les costó mucho trabajo lograr que los materiales se entendieran, que fueran manejables para las y los docentes. Además, el haber colaborado con profesorado de licenciatura y posgrado fue una ventaja, a pesar de que no conocían tanto lo que implicaba trabajar con programas de TSU.

Por su parte, Adriana Argumedo, comentó que las guías y carátulas de TSU tuvieron que ser mucho más específicas, ya que debían diseñar bajo la modalidad de 70% práctica y 30% teórica, además de que tenían que incluir actividades con docente e individuales, así como métodos de evaluación pertinente. El inicio del trabajo fue complicado porque se contaba con un equipo de trabajo pequeño. José Ramón Ulloa compartió que una de

las implicaciones de este proceso fueron los acuerdos de la SEP bajo los cuales se diseñaron los programas; en el caso de TSU fue el acuerdo 279, que marcaba diferencias en las carátulas, GEM y conteo de créditos.

Adriana Argumedo se hizo cargo de diseñar las GEM para el profesorado, aunque realmente consistió en un trabajo colaborativo por parte de los miembros del equipo de la DSFI, que fueron asignados a este proyecto, de manera particular, José Ramón Ulloa, Adriana Jiménez, Adriana Argumedo y Claudia Celis, quienes trabajaron los tres primeros programas de TSU, con los que se comenzó a pensar en su apertura, y posteriormente se incorporó Araceli Delgado.

Una vez elaboradas las primeras propuestas curriculares, el área de Servicios Escolares se dio a la tarea de ingresarlos a las instancias correspondientes de la SEP y poco tiempo después se recibieron observaciones para ajustar los créditos asignados, especialmente para la estadía profesional. Esto llevó a calcular nuevamente las horas docentes e independientes y ajustarlas, así como distribuirlas en el resto de las asignaturas. Claudia Celis y Adriana Argumedo recuerdan que las correcciones fueron difíciles de efectuar, pero en el programa de TSU de Diseño Mecánico y Manufactura se planteó un nuevo diseño y se eliminaron los créditos de estadía profesional: “los planes empezaron a quedar con una carga académica mayor, por lo que se tuvieron que hacer reestructuras en el marco operativo para los siguientes planes de estudio”.

Finalmente, vale la pena narrar que para asegurar la calidad de los programas de TSU se acordó, después de las primeras experiencias, llevar a cabo un proceso de valoración de los planes de estudio. Este consistió en que, en primera instancia, pasara por el Comité Académico, máximo órgano de autoridad académica, para que revisara la pertinencia, la viabilidad y la

factibilidad de la apertura del programa, así también se realizó un estudio de mercado que diera cuenta de la viabilidad. Claudia Celis enfatizó que los procesos por los cuales un programa de TSU se asegura de mantener su calidad, es un seguimiento que cuenta con varios procesos:

Somos el filtro que asegura que lo que se va a Servicios Escolares tiene una calidad y cumple con las características que la SEP exige y que se trata de un programa que tiene un respaldo académico de experiencia en la Ibero de muchos años.

Explicó que puede parecer una lucha entre algunas instancias, pero la finalidad es “sacar diez en redacción de objetivos y congruencia”.

Las coordinaciones y el Consejo Consultivo fueron para José Ramón Ulloa la clave para llevar a cabo la creación del COPLE. Opinión semejante comparte Adriana Argumedo al hablar de la fundamentación de los planes de estudio del TSU, para lo cual se pidió un análisis de la realidad social, problemática atendida, campos de acción y factores diferenciadores; esto se hizo con la finalidad de velar por la calidad académica, como lo expresó José Ramón Ulloa, y con el objetivo de cuidar la creación de las carreras técnicas de acuerdo con los ideales de la Ibero.

Recomendaciones para cumplir el 70%-30%

El diseño de los distintos programas llevaba la consigna de cuidar la proporción del 70% destinado al trabajo práctico y el 30% al estudio teórico. A pesar de estar reflejado así en las GEM, Caridad Mendoza, primera coordinadora del Programa de Sistemas Administrativos y Contables, confirmó que:

En la práctica esto no siempre se cumple; pienso que viene desde una conceptualización del nivel, que no se considere una

licenciatura o especialidad en pequeño y a cada coordinación que aborde sus características y se trabaje en formar a los docentes con estrategias que beneficien esta particularidad.

José Ramón Ulloa comentó que, para lograr esta proporción propia de los TSU, se debía tener claro los objetivos de cada asignatura, sus alcances y vinculación con otras asignaturas; así como considerar siempre el perfil de egreso.

Bajo estas características propias de los programas de TSU, se pensó en la estrategia para formar al cuerpo docente que impartiría las clases, cuya responsabilidad recayó en el Programa de Formación de Académicos (PFA). José Ramón Ulloa recuerda que esto se planteó porque “los profesores y profesoras no contaban con las herramientas pedagógicas y estrategias de enseñanza para impartir programas como los TSU, en donde la práctica es muy necesaria”. También se llevaron a cabo cursos de sensibilización acerca del perfil del estudiante. Otro apoyo fue la planeación de un curso para el diseño de las GEM impartido por Adriana Argumedo y Adriana Jiménez; “se realizó también un curso de inducción a las y los docentes, realizando adecuaciones del nivel de TSU, con diferencias a licenciatura y posgrado”, comparte Adriana Argumedo.

La Dirección de Servicios Escolares: un trabajo colaborativo

Las gestiones para la apertura de los programas de TSU por parte de la Dirección de Servicios Escolares de la Ibero, comenta Roberto Serna Herrera, quien fue el director en ese momento y recibió la instrucción directamente de Vicerrectoría de dar todo el apoyo para la apertura oficial de estos programas, implicó la colaboración de todo un equipo de trabajo, que en principio mostró sorpresa y dudas ante la decisión de comenzar con los trámites correspondientes. En un inicio no tenían tan claro lo que

significaba y mucho menos las implicaciones con respecto a salones, manejo de profesores y en general sobre la coordinación de los programas. Sin embargo, el equipo de Servicios Escolares fue proactivo y estuvo dispuesto a trabajar ante cualquier reto, por lo cual se dieron a la tarea de poner manos a la obra para hacer las adecuaciones necesarias; si bien fue complicado adaptar los sistemas de gestión escolar, se fueron buscando formas para hacerlos funcionales y tener al menos orden y estructura en la administración que implicaba la nueva oferta educativa.

Dentro de las acciones realizadas en lo referente a lo administrativo, Roberto Serna investigó e identificó que los requisitos y los lineamientos para obtener el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) estaban regidos por el Acuerdo 279 de la SEP, información que remitió a Vicerrectoría y a la DSFI, determinándose así que TSU sería un nivel académico a través del cual se obtendría un título con validez oficial y terminal.

Es importante mencionar que la figura del director de Servicios Escolares estaba incluida en varios cuerpos colegiados que tenían que ver con la creación y la revisión de los planes de estudio de TSU; entre ellos estuvo la creación del COPLE, como ya se ha mencionado, para revisar que se cumpliera con la normatividad de la SEP.

El primer COPLE de TSU estuvo integrado por Roberto Serna, José Ramón Ulloa, Adriana Jiménez, Francisco Martín del Campo y Arturo Pils, quien tuvo a su cargo un estudio de mercado y visitar algunas universidades tecnológicas para conocer sus lineamientos.

Con el equipo de la Dirección de Servicios Escolares, se realizaron las gestiones necesarias para la obtención del RVOE. Incluso en compañía del rector, José Morales Orozco SJ, se visitó al subsecretario de Educación Superior de ese entonces, para exponerle la intención de impartir estos programas. Se buscaba

que el RVOE permitiera que los programas de TSU se impartieran también fuera de la Universidad; sin embargo, el acuerdo 279 decía que los RVOE eran otorgados para que los programas se impartieran solamente en las instituciones en las cuales se hacía el registro, a menos que se tramitara una extensión del RVOE, por lo que esto no fue posible en ese momento.

Roberto Serna compartió que la gestión para las primeras generaciones de estudiantes, tanto del proceso de admisión como de inscripción, no fue tan difícil o conflictiva porque el Acuerdo 279 indicaba claramente que el TSU y la licenciatura son niveles subsecuentes al bachillerato, y por tanto los exámenes de admisión que estaban vigentes en el momento de la apertura de los programas marcaban claramente ese cambio de nivel. La Ibero estaba utilizando como filtro el examen diseñado por Ceneval, por lo que se revisó, por parte de Vicerrectoría Académica, que se estuvieran evaluando los conocimientos mínimos necesarios en las áreas pertinentes, a fin de poder ingresar al nivel inmediato superior que en este caso era el TSU.

El proceso de implementación de los programas de TSU fue una experiencia muy enriquecedora desde la parte administrativa hasta la académica; fue un reto laboral que tuvo el soporte necesario por parte del equipo de Servicios Escolares y de las autoridades para facilitar la gestión de este proceso. Se cuidaron especialmente los detalles en cuanto a la calidad académica y la pertinencia social.

Vinculación con el sector productivo

Un aspecto importante que era urgente atender, una vez iniciada la operación de los programas de TSU, fue la vinculación con el sector productivo. Desde las coordinaciones académicas era necesario ir definiendo estrategias para lograr una colaboración

con el sector productivo de acuerdo con el campo profesional, tanto para favorecer el 70% de práctica que se esperaba, como con miras a la estadía profesional, espacio que se cursaba en el 5o. semestre y que significaba la consolidación, en escenarios reales de trabajo, de lo aprendido a lo largo de dos años de formación.

El trabajo de las coordinaciones académicas junto con las y los docentes que se encontraban dentro del sector productivo fue fundamental para generar y consolidar vínculos que permitieran realizar visitas a sus instalaciones, pláticas de expertos, foros de intercambio, entre otras más actividades; esto con la finalidad de que las y los estudiantes obtuvieran experiencias reales y conocieran las necesidades actuales de cada giro profesional y así, desde antes de graduarse, pudieran desarrollar habilidades y actitudes éticas, para ser competentes de acuerdo con el perfil de egreso y profesionalizarse en un área de su campo profesional. Sobre esta misma línea, en algunas asignaturas las visitas externas fueron parte de la planeación didáctica inicial, por supuesto vinculándolas con el trabajo en aula. Dichas relaciones, no solo aportaron directamente al interior de la temática y a la formación académica, sino que, en muchos casos, sirvió como difusión de los programas y creación de becas para estudiantes. Sucedió también que, dentro de cada empresa, como parte de sus prestaciones internas, se les ofreció apoyo a las y los colaboradores en el llamado “plan de vida y carrera”.

Esto no necesariamente ocurrió en todos los programas, ya que, por ejemplo, en Producción Gráfica, Diseño Mecánico y Manufactura, y Producción Audiovisual y Digital, la Universidad Iberoamericana cuenta con laboratorios e infraestructura de calidad suficiente para poder llegar a los mismos resultados de aprendizaje, por lo que se buscaron otras maneras de vinculación con el sector empresarial.

De acuerdo con el testimonio de Sylvia Schmelkes, ha habido un avance en el conocimiento del empresariado, porque antes ni estudiantes y ni empleadores consideraban como estudios universitarios a los técnicos; con el tiempo se ha constatado que es gente bien formada, que cumple con una necesidad de las empresas que no cubren las personas egresadas de la licenciatura, porque tienen habilidades técnicas específicas y se formaron para atender demandas concretas; rinden bien en el mercado de trabajo por lo que, el empresariado, se ha abierto muchísimo al considerar al técnico superior universitario como empleable, como gente que sí va a funcionar en la empresa.

Me parece que ha sido muy lenta la cultura de la aceptación de lo técnico como opción universitaria, pero que ahí vamos; la pandemia vino a interrumpir un poco el proceso de crecimiento de la matrícula, pero creo que eso se va a retomar porque lo que falta en el mercado de trabajo son técnicas y técnicos.

Siguiendo las reflexiones de Sylvia Schmelkes,

La amenaza más grande que visualizo es lo difícil y lento que resulta tratar de cambiar la cultura porque genera una resistencia, ya que se trata de cambios de largo plazo; se tiene que demostrar que funciona, que se trata de egresados que están bien formados, y específicamente en las demandas de los sectores que se atienden.

Las coordinaciones de cada carrera de TSU fueron armando sus propias estrategias de vinculación; por ejemplo, la coordinación de Software (sw) iniciaba el contacto con las empresas a través de la promoción del programa, así como del ideario y el modelo humanista de la Ibero. Pedro Solares compartió aspectos que fortalecieron la relación con el sector productivo, por ejemplo, contar con profesorado que impartía clases basadas en problemas de la vida real, las visitas a empresas para

que el estudiantado comprobara que sí tenía el nivel necesario de conocimientos y de inglés para comunicarse con personas de otras nacionalidades, como ciudadanos de la India, que son número uno en desarrollo de *software*. Agregó que al acercarse a las empresas hacía hincapié en las capacidades y en la calidad académica de las y los egresados, lo que ayudó a despertar su interés y a que comenzaran a solicitar su colaboración mediante la contratación de estudiantes y egresados.

Por su parte, Caridad Mendoza comentó que el fortalecimiento de la vinculación se consiguió al identificar las necesidades de las empresas, a través de consultas con directivos del campo laboral relacionado con el programa de TSU en Sistemas Administrativos y Contables, con lo cual se logró que el estudiantado se fuera insertando laboralmente en el mercado de trabajo, y compartió el caso de un banco, donde varias y varios estudiantes ingresaron para especializarse durante su estadía profesional y posteriormente fueron contratados. Caridad Mendoza señaló lo siguiente:

El que la o el estudiante de TSU en SAYC tenga una gran gama de conocimientos, diversifica las oportunidades laborales, porque las actividades que realiza, independientemente del giro de la empresa, son el soporte para que pueda desempeñar sus funciones; por lo tanto, el área de oportunidad no está restringida a un campo ni a un momento determinado, sino más bien a la búsqueda de oportunidades por parte de cada individuo.

Luz Rangel comentó que una de las cosas que ayudó a fortalecer este aspecto fue la estadía profesional al promover la inserción de las y los estudiantes en las empresas; incluso en el caso de Producción Gráfica, si las y los estudiantes tenían una empresa familiar, se les solicitaba que buscaran otra opción y se les apoyaba dándoles acompañamiento para que encontraran un espacio para esta actividad, y al menos la mitad se quedaba

a trabajar en la empresa donde había realizado la estadía; por lo anterior, señaló: “Después de la experiencia de la estadía, las y los estudiantes ya no tenían miedo de acudir a solicitar trabajo”.

Finalmente compartió que dos estudiantes de la primera generación emprendieron su propio negocio, y un año después tuvieron la oportunidad de hacerse cargo de toda la campaña de publicidad de una plaza comercial que se encuentra cerca de la zona de la Ibero. Concluyó que todo lo mencionado también fue posible gracias a que las y los profesores estaban muy comprometidos con el estudiantado.

Asimismo, Belinda Meixueiro, en ese momento coordinadora de TSU en Gestión de Proyectos Sociales, comentó que los espacios donde existe mayor posibilidad de buenos sueldos y crecimiento para egresadas y egresados es en las organizaciones no gubernamentales (ONG) y de la sociedad civil, grandes y en ocasiones extranjeras, lo que no siempre es accesible en México. Agregó que justamente la visión del programa también les brindaba estrategias y conocimientos sobre cómo lograr el crecimiento y el fortalecimiento de la estructura, así como el financiamiento de pequeñas y medianas ONG.

Al pasar de los años, cada programa de TSU logró contar con una red de vinculación lo suficientemente sólida, que se iba acrecentando gracias a las y los estudiantes y al equipo de profesores, quienes fueron agentes vinculadores y, en muchas ocasiones, la principal voz de lo que se conoce “la recomendación de boca en boca”.

La docencia y los resultados de aprendizaje esperados

Definir el perfil de las y los profesores que colaborarían en cada uno de los programas también fue un trabajo que se fue consolidando poco a poco, puesto que tuvieron un papel fundamental para lograr la misión y el compromiso social que la Universidad busca generar en su comunidad.

Se esperaba que quien decidiera dedicarse a la docencia, traía consigo, primero que nada, vocación y enorme gusto por la enseñanza. Aunado a esto, es importante contar con una serie de competencias que favorecerán los procesos formativos en las y los estudiantes, desde un marco de una didáctica humanista. En palabras de Alejandro Guevara, vicerrector académico en el período de 2014 a 2019, un docente de TSU “tiene que tener entusiasmo, tiene que [...] estar dispuesto a adoptar un método que tiene que ver con este ver al mundo, preguntarse sobre el mundo y cómo querer actuar sobre el mundo”.

En colaboración con la coordinación del entonces Programa de Formación de Académicos, se definió un perfil del docente TSU, que abarcaba 10 competencias (Béjar y Jiménez, 2019).

1. Conocimiento e identificación con la propuesta educativa de la Ibero y con la misión de las carreras técnicas dentro del proyecto universitario.
2. Que estén insertos en el mercado laboral o en contacto con el sector productivo y sociedad civil.
3. Vocación para compartir lo aprendido.
4. Apertura para llevar a las y los estudiantes a aprender fuera del aula y en consonancia con la realidad social, laboral y empresarial.
5. Flexibilidad para responder oportunamente a las demandas del contexto y de las y los estudiantes de TSU mediante diversas “formas de docencia”.

6. Disponibilidad para generar trabajo por proyectos con otros profesores de tal manera que se promueva un aprendizaje integrado.
7. Compromiso para buscar y llevar a cabo estrategias pedagógicas y experienciales que dentro o fuera del aula conduzcan a las y los estudiantes a un aprendizaje significativo y situado.
8. Habilidad para generar diversos ambientes de aprendizaje en los que predomine el respeto y la confianza para el trabajo y el aprendizaje conjunto.
9. Empatía y apertura para escuchar y comprender situaciones particulares de las y los estudiantes.
10. Disponibilidad para reflexionar sobre su práctica docente de manera tal que esto lo lleve a interesarse por su propia formación y actualización

Bajo estas premisas, ambos programas, Formación de académicos y de TSU, fueron colaborando para diseñar uno adecuado al perfil docente, pues se sabía que los profesores no llegaban con todas las competencias desarrolladas por completo, sino que era necesario adecuarlas al estilo ignaciano. Por ello, una de las principales acciones que se llevaron a cabo fue el diseño de un curso de inducción específico; un proceso de capacitación muy necesario pues iban aprendiendo sobre la marcha que el modelo tiene características pedagógicas específicas, enfocadas al 70% de práctica y 30% de teoría, lo que marca una diferencia con los demás programas dentro de la Universidad. El curso consistía, además de lo propio del TSU, sobre la pedagogía ignaciana y los valores de la Ibero; antes no habían tenido formación específica que los introdujera al modelo TSU; Juan Pablo Limón, profesor de la TSU en SAYC, recuerda lo enriquecedor que fue asistir a la inducción, puesto que él no había impartido clases previamente

en la Ibero: “con eso me llevé más el compromiso de dar todo lo mejor”.

Para Octavio Godínez Elizondo, profesor del programa en Producción Gráfica, la experiencia al incorporarse a impartir clases de TSU ha sido un aprendizaje, “yo nunca había dado curso a un grupo tan específico y con tantas necesidades como ellos, entonces debo reconocer que mucho se aprendió en el camino, sobre cómo abordar, enseñar y transmitir el conocimiento”; asimismo, reconoce el trabajo en equipo como un apoyo mutuo. Al igual que a sus colegas, la inducción sobre la pedagogía ignaciana lo orientó sobre el papel del docente ante la educación técnica humanista: “La inducción tuvo que ver con la espiritualidad ignaciana, de colaboración, de empatía sobre todo para estos programas, a fin de apoyar en todo y estar comprometidos con ellos”.

La experiencia docente desempeñó un papel importante en las clases: aunque en un inicio no hubo un curso de formación específico, la actitud proactiva, los ideales y la integridad del cuerpo docente para impartir clases, fueron el tipo de cosas que Raúl Espinosa[†] aportó para la comprensión de la dinámica en el aula, junto con el sentido humano que es sumamente importante, ya que: “a un alumno que lo motiva, que entiendes, que lo apoyas, independientemente de los conocimientos que le aportes, va a responder”.

Durante los años de Coordinación con Adriana Jiménez, el curso de inducción se diseñó con apoyo de Ma. Ofelia Béjar López Peniche, desde la Coordinación de Formación de Académicos y con la colaboración de la antes Dirección de educación mediada por tecnologías, y se impartió en dos etapas: una a lo largo de dos semanas con apoyo de un facilitador en la plataforma de *Brightspace*, donde se encontraban alojados materiales de lectura, textos para la reflexión y foros para el intercambio de opiniones

entre los participantes; la segunda etapa consideraba una sesión a distancia de forma síncrona, con apoyo de un miembro de la Dirección de TSU.

El grupo de profesores también enfrentó retos importantes al poner en práctica su docencia; por ejemplo, recuerda la profesora Olga Patricia Mijangos, quien comparte la experiencia de sus colegas Jesús Flores, Miguel Reyes y Juan Pablo Limón, la diversidad de la población, la diferencia de edades y las experiencias familiares como elementos que sirven para enriquecer el aprendizaje colectivo:

Yo creo que lo mejor que me puedo llevar es el contacto con las y los alumnos, porque yo también aprendo muchísimo de ellos y el aprender también de ellos es estar en ese contacto; porque muchos de ellos [...] a pesar de que conforman grupos diversos, me ha tocado alumnos de todas las edades y estar en contacto con esa frescura que tienen ellos, para mí es muy enriquecedor; yo creo que es lo más valioso.

Pese a los distintos contextos en los que se encontraron las y los estudiantes, el personal docente se percató del esfuerzo que se requiere para tomar clases en horario nocturno. El mismo Juan Pablo Limón nos describe la vivencia que tuvo durante una clase:

Me tocó el viernes dar la clase en la noche y yo hubiera pensado que los alumnos ya traían la carga y el cansancio de la semana, y no, están ahí al pie del cañón [...] a diferencia de otras carreras [...] no sé cómo estén, pero aquí son muy diversos en cuanto edades, en cuanto al sector social, en cuanto a muchísimas cosas y eso lo hace muy enriquecedor y nutritivo a la hora de impartir las clases.

Esto fue otro reto, pero fue fácil de superar gracias al entusiasmo y el compromiso de las y los estudiantes, de los cuales muchos no saben qué les espera al estudiar una TSU. La expec-

tativa es grande y consideran que lo que aprendan y se lleven de aquí será muy bueno, nos comentó el profesor Jesús Flores de Hoteles y Restaurantes; algunos estudiantes trabajan y esto lleva a que las y los profesores medien un poco sus tiempos. Olga Mijangos comentó:

Algunos vienen con la idea de que tendrán maestros poco involucrados en el ámbito profesional especializado y que tendrían una baja calidad educativa, pero es todo lo contrario; eso a unos los motiva a esforzarse y a otros les cuesta trabajo la exigencia, pues no están acostumbrados a participar de un programa de excelencia académica.

Un desafío más para el cuerpo docente fueron las estrategias didácticas más adecuadas para favorecer un aprendizaje significativo y una experiencia en el aula que potencialice y les permita llegar a los resultados de aprendizaje esperados. Estas estrategias didácticas no solo las fundamentan en su planeación y experiencia, sino en los comentarios y la evaluación que reciben por parte de las y los estudiantes al final del semestre, mediante los cuestionarios del Sistema de Evaluación de los Procesos Educativos (SEPE) y más adelante con el Dialogremos.

En su conjunto, las y los profesores señalaron la importancia de vincular las experiencias de aprendizaje con escenarios laborales cercanos, por lo que el desarrollo de casos basados en experiencias reales les permitió, por un lado, identificar similitudes para las situaciones en que las y los estudiantes ya se encuentran insertos en el ámbito laboral y, por otro, a quienes aún no cuentan con ese vínculo laboral, dimensionar las posibles problemáticas de escenarios profesionales, y entonces prepararse con alternativas de soluciones, incrementando así las herramientas y las habilidades enfocadas en la práctica y en el ejercicio de su profesión.

Una de las posturas que caracterizó a las y los docentes de este programa fue la flexibilidad y la apertura en sus planeaciones didácticas, ya que al ir viendo cómo avanzaba el grupo y la diversidad de la población creían necesario plantearse no solo un tipo de lectura, técnica o ejercicio, sino varios, que les permitiera lograr sus aprendizajes: las y los estudiantes lo reconocieron en las evaluaciones semestrales al referir que sus clases eran dinámicas, de mucho aprendizaje y sobre todo por experiencia e interacción.

Es importante mencionar que este ejercicio docente fue de vital importancia para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. Si bien mucho de lo aprendido se lograba visualizar en las estadías profesionales, también se veían cambios a lo largo de la trayectoria formativa.

Los profesores Juan Pablo Limón y Octavio Godínez consideran que los resultados de aprendizaje se logran conforme a lo esperado en los temarios de las materias que imparten, que se consiguen las competencias específicas de cada programa y que el aprovechamiento del estudiantado es muy bueno.

Octavio Godínez asegura sentirse muy reconfortado por el desempeño de las y los egresados en su actividad profesional, “yo veo el resultado de mi materia allá fuera”. Asimismo, Juan Pablo Limón testificó:

Yo creo que sí se vale mencionar que hay un antes y un después, es decir, los alumnos son unos antes de que inicie el semestre y son otros cuando termina el semestre; o sea, de alguna manera hay una evolución y yo creo que los objetivos sí se llegan a cumplir.

Por su parte, Jesús Flores lo expresa de esta manera, “en el primer semestre necesito que abran su cabeza e imaginen

dónde se ven, y cuando salgan así se van formando con una idea diferente, una idea de transformarse”.

Cabe mencionar que durante las entrevistas que se realizaron a las y los profesores de TSU para la historización de esta experiencia, se rescataron algunos testimonios que se consideran muy valiosos y que vemos enriquecedor compartirlos en un espacio propio, que enunciaremos de manera textual. Lo que pretendemos es que a través de este espacio quede patente el compromiso de todo un equipo docente que aportó su tiempo, conocimientos y entusiasmo a la formación de las y los estudiantes de TSU.

Testimonios

Yo al principio pensé que íbamos a dar clases gratis, por ser un proyecto social, pensé: voy a dar mis clases con todo gusto y, luego ya supe que entrábamos como profesores regulares de asignatura (Olga Patricia Mijangos).

No solo el haberlos capacitado para una profesión, sino que todo su entorno, sus familias y en sus trabajos han reconocido que estos alumnos tienen una manera diferente de colaborar con las empresas, con buena actitud, a convertirse en líderes de proyectos (Octavio Godínez).

Ir acompañando el crecimiento de las personas, es un reto al tener personas de diferentes edades, diferentes experiencias laborales, diferentes experiencias en casa. Yo entré a la docencia por este gusto de ayudar a crecer a otros, ayudarles dándoles las herramientas, en temas de coaching, ayudarles en habilidades. Así que es un match perfecto para mí (Jesús Flores).

El compañerismo dentro del claustro docente, el conocimiento y experiencia de cada uno de nosotros aporta mucho al programa, al trabajar de manera colegiada y constituye un punto coincidente vinculado con los logros de las y los estudiantes que cambian su vida con su formación académica (Raúl Espinosa[†]).

El Taller de Ética y Acción Social (TEAS)

En 2018, como parte de la reflexión y la actualización continua, sumado al diseño de TSU en Gestión de Proyectos Sociales, nació la necesidad de crear un espacio formativo y de acompañamiento, que permitiera al estudiante reconocer las posibilidades de acción social dentro de la estadía profesional y también de su profesión. Así, la Dirección de TSU en conjunto con la Dirección de Formación y Acción Social, crearon el Taller de Ética y Acción Social (TEAS), espacio que reconoce la dimensión social de su profesión y busca contribuir al desarrollo de competencias sociales.

Entonces, el TEAS se puede definir como:

- Un ambiente de aprendizaje para estudiantes de los programas de TSU que están realizando sus estadías profesionales. En dicho ambiente se promueve la reflexión sobre temas ligados a la ética profesional.
- Un espacio que visibiliza y reconoce la dimensión de formación social de su profesión y que contribuye al desarrollo de competencias sociales.

Y los objetivos que persigue son:

- Reconocerse como cocreador de sí mismo y de su mundo, capaz de usar sus habilidades para transformar y construir un mundo más humano.
- Empezar proyectos autogestivos que den respuesta a los problemas que aquejan a la humanidad de nuestro tiempo potenciando su profesión.

Este espacio fue pensado dentro del mapa curricular, junto con la estadía profesional que los estudiantes presentan en el

quinto semestre del programa; sin embargo, solo en el caso del TSU en Producción Audiovisual y Digital la estadía profesional es parte del mapa curricular, para los demás programas se tenía planeado realizar la actualización para 2023.

Las coordinaciones y direcciones del programa

Inicialmente, los programas de TSU formaron parte de la División de Ciencia y Tecnología, con Patricia Espinosa al frente. Entre ella y el vicerrector, Javier Prado Galán SJ, dialogaron para establecer la conveniencia de elegir a una persona para coordinar la operación de los nuevos programas que se lanzaban a partir de 2013, siendo Yolanda de la Parra la elegida. En palabras de ella y a unos años de distancia de tal designación comentó:

Puedo decir que fue lo más importante para mí, desde mi punto de vista, que hice en la Ibero; fue un programa que constituyó lo que más me gustó en el trabajo que desempeñé, con más energía y con más gusto.

Primera etapa: La creación de una coordinación general

El programa de TSU en la Ibero ha sido un proyecto destacado, concebido e impulsado con la conciencia social de lo que se ha requerido para atender a las necesidades del país, al dotar de egresadas y egresados preparados y sumarse a la formación que realizan las universidades tecnológicas. Esta fue la idea base con la que Yolanda de la Parra operó su gestión, difícil de llevar, pues la figura de una coordinación general no era clara en cuanto a funciones y alcances; sin embargo, ella fue dando la pauta para que esta área fuera de servicio y apoyo a las coordinaciones académicas, que aun cuando pertenecían a los departamentos, hacían un trabajo tripartito que satisfacía las

necesidades inmediatas y de mediano plazo, de tal manera que los programas fueran fortaleciéndose dentro de la Universidad.

Durante esta primera gestión que tuvo una duración de cinco años (2013-2018), se echaron a andar cinco programas de TSU: Hoteles y Restaurantes, Sistemas Administrativos y Contables, Producción Gráfica, estos tres en 2013, el primero en el período de primavera y los otros dos en otoño; Software, que recibió a su primera generación en otoño de 2014 y Diseño Mecánico y Manufactura en otoño de 2017, con un total de 419 estudiantes.

Desde la Vicerrectoría de aquel entonces, la División de Ciencia, Arte y Tecnología y la nueva Coordinación General, fueron asignando coordinadores académicos, quienes aportaron sus saberes para inaugurar sus respectivos programas. En el caso de Hoteles y Restaurantes fue Cecilia Zapata, quien coordinó por varios años la licenciatura en Administración de la Hospitalidad y por ello contaba con la experiencia necesaria para echar a andar este primer programa. Caridad Mendoza tenía experiencia en el ramo administrativo y contable, ya que a lo largo del tiempo había trabajado en grandes consorcios y esto le permitió definir las competencias que debían ser desarrolladas en la formación del estudiantado. Para el caso de Producción Gráfica, se contó con Luz Rangel, quien había estado trabajando en Barcelona en el nivel equivalente al TSU de México, lo que le permitía conocer detalladamente el perfil del estudiantado que se atiende como técnico superior universitario. En cuanto a Software, estuvo al frente Pedro Solares, quien, al haber egresado de un bachillerato tecnológico, estaba familiarizado con el modelo tecnológico, además de haber participado en el diseño de programas relacionados con el campo profesional de este TSU.

Con las y los coordinadores designados en este entonces, la Coordinación General fue conformando un equipo de trabajo que buscaba hacer sinergia para lograr el fortalecimiento de los

programas al interior de la Universidad, la integración de las y los estudiantes en un ambiente que dudaba en ciertos momentos de la pertinencia de la oferta y la composición operativa para su funcionamiento.

Mucho fue el trabajo realizado en esta gestión; entre los logros más significativos de esta etapa al frente de Yolanda de la Parra, podemos enunciar:

1. Conformación del COPLE TSU, en colaboración con la DSFI.
2. Creación del primer reglamento de estudios de los programas de TSU.
3. Conformación de los Consejos Técnicos y Consultivos de cada programa en colaboración con sus coordinaciones académicas.
4. Creación de redes con fundaciones y empresas, que brindaran apoyo económico para estudiantes, ya sea para complementar el pago de sus colegiaturas, trámites escolares o de manutención.
5. Acreditación del Programa de Producción Gráfica en 2017 ante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la equivalencia sustancial con la *National Association of Schools of Arts* (NASAD).
6. Acreditación de Hoteles y Restaurantes ante el Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística. (Conaet).
7. Establecimiento de "Integratsu", que fue un espacio dirigido sobre todo a estudiantes de nuevo ingreso, en el que se fomentara la convivencia a través de juegos programados y deportes para la convivencia de la comunidad: estudiantes, profesores y autoridades.

8. Integración de los programas de TSU al Sistema de Evaluación Docente.
9. Incorporación de las experiencias de estadías profesionales al Sistema de Prácticas Profesionales.
10. La firma del convenio de colaboración con la Universidad Obrera de México, para llevar los programas de TSU a la zona centro de la Ciudad.

Segunda etapa de la coordinación general

En 2012, cuando la Vicerrectoría Académica inició con el diseño de planes de estudio de TSU, involucró al PDCE, en el que se encontraba colaborando Adriana Jiménez, a quien se le solicitó ser la responsable de la creación de los lineamientos de TSU.

Mientras el proyecto avanzaba académicamente, Adriana Jiménez se encontraba cursando sus estudios de doctorado en la Universidad Iberoamericana, con un proyecto relacionado con lo que estaba realizando en el programa de Desarrollo Curricular. Fue en 2013 cuando inició una investigación longitudinal de la segunda generación de la TSU en Hoteles y Restaurantes, desde su ingreso hasta su egreso, permitiendo observar y registrar el desarrollo de competencias que se desarrollaron en los procesos formativos; para ello realizó una revisión de los lineamientos y de cómo se llevaban a la práctica. Uno de los resultados principales que se obtuvieron con su investigación fue la necesidad del aprendizaje situado, el reforzamiento y claridad del trabajo práctico en el aula, así como la existencia de una cultura de test muy arraigada.

El estudio realizado y los hallazgos obtenidos fueron uno de los factores a considerar por parte de la entonces coordinadora general de los programas de TSU, Yolanda de la Parra; cuando anunció su retiro, la Vicerrectoría Académica le solicitó orienta-

ción sobre quién podría asumir su cargo. Aunque existían varias opciones, se designó a Adriana Jiménez, por el involucramiento que había tenido desde distintas áreas con los programas y las posibilidades de continuidad y crecimiento en los ejes de trabajo que ya había identificado en su trabajo de tesis doctoral.

Entonces, a inicios de 2018, asumió el cargo de coordinadora general del programa TSU. La transición fue sistemática y ordenada, ya que se contaba con toda la información y la documentación necesaria por parte de la coordinadora general saliente. La Ibero celebraba su 75 aniversario y, en este marco, los programas de TSU cumplían ya cinco años. Una de las primeras encomiendas de esta segunda etapa fue realizar un evento conmemorando dicho aniversario.

Coordinación General
Programas de TSU



En el marco de la celebración del
75 aniversario
Universidad Iberoamericana,
la Coordinación General de los Programas
de TSU conmemora su 5o aniversario con el

1er Encuentro de Educación Técnica Superior

10 de abril 2018

Auditorio Ernesto Meneses
Edificio S, PB

Auditorio Ignacio Ellacuría
Edificio S, Sótano

12:00	Inauguración
12:30	Mesa de diálogo con expertos <i>Dra. Irma Briasco, OEI Argentina</i> <i>Dr. Alfredo Hualde, COLEF Tijuana</i> <i>Dra. Estela Ruiz Larraguivel, IISUE</i> <i>Dra. María de Ibarrola, CINVESTAV</i>
14:00	Comida (libre)
15:00	EXPO TSU <i>Los proyectos escolares y su vinculación con el sector productivo</i>
16:00	Mesa de diálogo con empleadores
17:30	Presentación de la línea de investigación
18:00	Mesa de diálogo con egresados
19:00	Clausura, brindis y evento cultural

REGISTRO

Karina Martínez Serratos
karina.martinez@ibero.mx, 59504000 Ext. 4784/7816

Otra de las líneas de acción iniciales fue el fortalecimiento de las sedes alternas y es que, en diciembre de 2017, la Universidad Iberoamericana firmó un convenio con la Universidad Obrera de México (uom), para impartir en sus instalaciones el programa de TSU en Sistemas Administrativos y Contables. Así, en 2018 se inició con la primera generación; al respecto Adriana Jiménez comenta: “Seguramente en el mundo muchas otras instituciones han implementado programas de TSU. En nuestro caso se implementó, por medio de un convenio con la Universidad Obrera de México, Vicente Lombardo Toledano, en el centro de la ciudad”.

El proyecto de TSU se iba fortaleciendo dentro y fuera de la Universidad, llamando la atención de otras direcciones que fueron buscando la manera de sumarse; tal fue el caso de la Dirección de Formación y Acción Social, en aquel momento a cargo de Juan Eduardo García, quien recuerda que surgía la necesidad de crear un proceso de capacitación para organizaciones y colectivos de la sociedad civil, para instancias gubernamentales que atendían o generaban proyectos sociales, y ante esa inquietud, “platicamos con Jorge Meza y con el Padre David Fernández, la necesidad de generar un Programa Académico de Gestión de Proyectos Sociales”.

Fue entonces que, superando varios retos administrativos y académicos, pero con el completo apoyo de ambos y bajo el objetivo claro de la Universidad de enfocar los esfuerzos que lograran democratizar los saberes en grupos y sectores populares que históricamente no tenían acceso a la educación superior, en 2018 se recibió a la primera generación de TSU en Gestión de Proyectos Sociales que tenía como objetivo:

Brindar la oportunidad de una preparación corta, de calidad que permitiera a los líderes comunitarios que históricamente no habían tenido acceso a la Universidad, poder egresar rápidamente para poder dar respuesta a las problemáticas actuales,

es decir, que la Ibero fuera útil a esos proyectos comunitarios y colectivos.

En cuestión de retos presentados, Juan Eduardo García hizo mención de dos: por un lado, la heterogeneidad de la población, pues de “la primera generación, aproximadamente la mitad venía de sociedad civil y la otra eran jóvenes que no tenían conocimiento del tema”, y por otro la formación del profesorado porque muchos venían de la sociedad civil, pero carecían de algunas estrategias didácticas; lo difícil fue encontrar equilibrio entre esos dos aspectos.

En esta segunda etapa, se trabajó con dos proyectos de Vicerrectoría, uno con Alejandro Guevara y otro con Sylvia Schmelkes. Ambos tuvieron el mismo propósito en cuanto a los programas de TSU: consolidarlos, crecerlos, proyectarlos hacia fuera de la Universidad y promover la movilidad social.

Estas dos gestiones por las que pasó la Vicerrectoría Académica, ambas bajo la dirección de David Fernández SJ, como rector, fueron fundamentales para la proyección del programa de TSU. Siempre se contó con el apoyo total para todas y cada una de las acciones a realizar a favor de la comunidad; si bien había que reforzar algunos procesos, siempre se encontró la disposición para escuchar, proponer y designar recursos a favor, como lo ratifica Sylvia Schmelkes:

En la operación me consta que hay muchísimas acciones en el sentido de que se afine con una orientación muy clara hacia la persona; que los estudiantes estén y se sientan bien, muy bien tratados, que sus profesores sean los idóneos, los adecuados que sean asiduos, que vengan todos los días que tienen clase, que sean puntuales y sobre todo que les tomen en cuenta como personas, con respeto, que los escuchen, que tomen en cuenta sus puntos de partida. Creo que en eso ha habido una atención muy especial y valiosa, y los estudiantes lo reconocen y lo agradecen.

Uno de los principales y mayores logros que se fueron obteniendo a lo largo de esta gestión fue renovar, consolidar y crecer los equipos de trabajo desde las coordinaciones hasta la Coordinación General de TSU, con el objetivo de posicionar los programas dentro y fuera de la Ibero; esto produjo el cambio de una unidad de servicio administrativa a una académica, asumiendo el reto y el compromiso de generar conocimiento, involucrarse en decisiones y proyectos con la Vicerrectoría Académica, creando comunidad propia de TSU, así como fortaleciendo las redes para el reconocimiento y el posicionamiento internacional.

Se plantearon líneas de acción en los siguientes ejes:

1. Gestión académica.
2. Gestión administrativa.
3. Normatividad.
4. Líneas de investigación.
5. Vinculación interna.
6. Vinculación externa.
7. Planes de estudios.
8. Difusión y promoción.
9. Personal académico.
10. Estudiantes.
11. Empleabilidad.

Tercera etapa: de Coordinación General a Dirección

A partir de los logros obtenidos en equipo y al acceder a un lugar más reconocido en el staff de la Vicerrectoría Académica, en el Seminario de Acuerdos de la Universidad Iberoamericana de enero 2020 se anunció la transición de la Coordinación General del Programa de Técnico Superior Universitario a Dirección del Programa de Técnico Superior Universitario (DTSU), y la titularidad

de esta instancia académica continuaría a cargo de Adriana Jiménez.

Con este cambio, se asumieron otros retos como equipo y comunidad académica de los programas. Así, a la medida de su crecimiento, brotaron nuevas necesidades, que ameritaron la vinculación con otras instancias de la Universidad, y el fortalecimiento con organismos gubernamentales, nacionales e internacionales. Ante las inminentes necesidades de algunas y algunos estudiantes, el Patronato, que está siempre receptivo a escuchar las necesidades de la institución, en su momento lanzó una convocatoria para apoyar con el pago del 10% restante de colegiatura a aquellas y aquellos estudiantes que estuvieran en riesgo de abandonar su formación por motivos económicos.

La implementación del propedéutico en 2019 y en 2021 impactó en el nivel de deserción, el cual bajó 13 puntos porcentuales en la primera ocasión y 32 puntos porcentuales en la segunda, en 2022, cuando fue operado con esta finalidad; también fungió como un proceso de transición muy adecuado para sus participantes, así como futuras y futuros TSU de la Ibero.

Algunas de las metas alcanzadas entre la segunda y la tercera etapa de gestión directiva de los programas de TSU fueron:

1. Actualización del reglamento de estudios del programa de TSU.
2. Decremento del porcentaje de deserción y abandono de los programas de TSU, gracias al curso propedéutico.
3. Puesta en marcha de los programas de TSU de Gestión de Proyectos Sociales y Producción Audiovisual y Digital.
4. Diseño curricular de TSU de Cooperativismo y Auto-gestión, Educación y Cuidado en la Primera Infancia, y

- Cuidado a la Persona Adulta Mayor, aunque no lograron ponerse en marcha debido a la suspensión de ingreso.
5. Acreditación ante CIEES de Sistemas Administrativos y Contables, Software, Hoteles y Restaurantes y la reacreditación de Producción Gráfica.
 6. Ampliación de las redes con fundaciones y empresas para incrementar los apoyos económicos a las y los estudiantes.
 7. Incorporación del TEAS, como un espacio extracurricular de reflexión.
 8. Consolidación del modelo propio de enseñanza del idioma inglés.
 9. Creación de un proyecto de investigación sobre las trayectorias laborales de las y los egresados.
 10. Puesta en marcha de un modelo de educación mixta a raíz del confinamiento generado por la pandemia de Covid-19.
 11. Creación del capítulo de egresados y egresadas de TSU.
 12. Posicionamiento del modelo de educación tecnológica propio de la Ibero en América Latina y el Caribe.
 13. Representatividad en el Sistema Universitario Jesuita, con el trabajo de homólogos entre el Tecnológico Universitario del Valle de Chalco y la Ibero.

Fueron muchos los logros; el más importante fue el posicionamiento de la figura del TSU dentro y fuera de la Universidad. Sin embargo, nada de esto hubiera sido posible sin el trabajo arduo de un equipo que se fue consolidando a lo largo de los tres años y medio de esta gestión.

Capítulo 4. Mirada hacia el futuro

En la planeación estratégica elaborada para el período comprendido entre 2020 y 2025 se incluyó la creación y la apertura de nuevos planes de estudio que respondieran a las necesidades sociales y del sector productivo, para lo cual se tenía la meta de contar con 10 programas académicos del nivel TSU al finalizar ese período. De igual forma no solo se consideró la apertura de nuevos planes, sino la evaluación de los ya existentes, con ejes transversales como internacionalización, empleabilidad, género e inclusión.

El crecimiento de los programas de TSU fue una realidad que se observó en el desarrollo de otros nuevos: en otoño de 2021 se dio la bienvenida a la primera generación de TSU en Producción Audiovisual y Digital.

Se consolidaron siete carreras técnicas que atendían la oferta de un mercado laboral que se desarrolla en la industria y la tecnología para responder a las demandas económicas, sociales y culturales del país. En ese sentido, los programas de TSU de la Ibero han mantenido la perspectiva de reconocer y tener en cuenta las necesidades de la sociedad civil y productiva. Por ende, la Dirección de TSU promovió institucionalmente la concientización sobre la importancia de mirar la dimensión social implicada en las profesiones con enfoque práctico, pero

también trabajó sobre el diseño de un plan de difusión de la imagen e importancia de estos programas.

La construcción de mejores oportunidades académicas y laborales que ofrece la Universidad constituye un proyecto de edificación y renovación continua, que ha requerido las actualizaciones de los planes de estudios, la adaptación de espacios curriculares a espacios virtuales de enseñanza y de aprendizaje, la apertura de talleres con la finalidad de reforzar el conocimiento y preparar a las y los estudiantes para la empleabilidad.

La Dirección de TSU se propuso la apertura de nuevos programas para los próximos tres años; extender el acceso geográfico hacia zonas industriales y vincularse con la industria mediante el desarrollo de la escuela del trabajador, un proyecto alentador que fue concebido para dar atención a esta necesidad de la industria. Asimismo, se consideró la incorporación de los programas de TSU para poblaciones en contextos de encierro y migrantes, con la finalidad de mejorar las condiciones de trabajo de las personas y, en consecuencia, continuar trabajando con la transformación de vidas, transformando las condiciones de trabajo, las empresas y el mundo (OIT, 2017).

La apuesta fue “hacer crecer las TSU, consolidarlas, buscar acreditaciones, posicionarlas de manera nacional e internacional, crear sedes alternas, con calidad académica, ampliar modalidades para incorporar asignaturas a distancia”, refiere Adriana Jiménez.

Por indicaciones de la entonces Rectoría, durante 2021, al frente de Saúl Cuautle⁺ SJ, se trabajó en internacionalizar los diversos programas de TSU, y ese proceso se inició primero con instituciones en Latinoamérica y Estados Unidos; se esperaba que con el paso del tiempo se consolidaran estos esfuerzos para ofrecer una movilidad amplia, tanto de estudiantes, docentes como investigadores.

La apertura de nuevos planes de estudio era una forma de continuar con la labor educativa, y en palabras de la directora del Patronato de la Ibero, Dina Mejía:

La experiencia de haber graduado a varias generaciones es un motivo de orgullo para la Ibero. Con ello, la Universidad demuestra su sensibilidad a las necesidades de la sociedad. Estoy segura de que los egresados de TSU pondrán el nombre de la Ibero muy en alto y serán mujeres y hombres que destaquen con sus competencias adquiridas y por el sentido humano que ahora tienen sus vidas.

Se consideraba importante para la consolidación de los TSU continuar trabajando con empresarios a fin de impulsar la contratación de los y las egresadas, difundir esta figura como pertinente para las necesidades de muchas organizaciones, y atraer a más aspirantes sabiendo que esta es una oportunidad para solucionar su situación económica y aspiracional, con una profesión que beneficiará a ellos y a sus familias, así como seguir afinando el perfil del profesorado.

Proyecto de investigación: Las trayectorias laborales de las y los egresados

Como resultado de la Convocatoria para el Financiamiento de Investigaciones sobre la Universidad (FISU), el protocolo que lleva por título: “TSU de la Ibero: Análisis de trayectorias laborales de egresados”, fue aprobado por las instancias correspondientes y registrado en el sistema de la Ibero el 27 de febrero de 2019.

La justificación del proyecto fue que después de cinco años de la apertura de las primeras carreras de TSU se tenía la necesidad de realizar un análisis del proceso educativo, incluyendo el cumplimiento de sus objetivos y así documentar el papel y los aportes de esta oferta educativa en una Universidad consciente

de la realidad social; asimismo, establecer un diálogo interdisciplinario que conllevara a la construcción de conocimiento y de alternativas para la mejora de esta oferta educativa.

El plan de trabajo se inició con la colaboración de dos asesores, uno interno del INIDE, Enrique Pieck, y una asesora externa de la UNAM, Estela Ruiz Larraguivel, especialista en el mundo laboral de egresados de programas de TSU. Además, participaron tres personas de la DTSU y cinco becadas como asistentes de investigación. En el inicio se sumaron dos miembros del EQUIDE, quienes brindaron su apoyo en el diseño de la entrevista a las y los egresados y pretendían trabajar las aportaciones cuantitativas del estudio. En el protocolo de investigación se consideró un trabajo de corte mixto; sin embargo, la necesidad de atender estudios sobre las afectaciones por el Covid-19, por parte del EQUIDE, hizo imposible contar con la colaboración de alguno de sus miembros. Por ello, se ajustó el estudio dando respuesta a una serie de preguntas de investigación sumando datos sociodemográficos. A continuación, se enumeran las preguntas que lo guiaron:

- ¿Cuáles son las características que distinguen a nuestros egresados en su posición de trabajo, al combinar en su formación un modelo de educación técnica con uno de educación humanista?
- ¿Cuáles son las condiciones bajo las que se contratan a las y los egresados de TSU de la Ibero en el campo laboral, la posición que ocupan en las organizaciones, su salario y las oportunidades de crecimiento profesional a corto, mediano y largo plazos con que cuentan?
- ¿Cuáles son las actividades que realiza la o el egresado en su actual puesto de trabajo y si estas están relacionadas con la formación integral que ha recibido de acuerdo con el plan de estudios de TSU cursado en la Ibero, dando

lugar a una transformación de su anterior situación sociolaboral?

- ¿Cómo están siendo cubiertas las demandas de los distintos sectores productivos por los egresados de los TSU de la Ibero y qué demandas han quedado sin cubrirse? ¿Cuáles de las necesidades de los propios egresados permanecen sin cumplimiento?

En cuanto a la metodología elegida para llevar a cabo el estudio, reconocemos la evolución en la forma contemporánea de hacer investigación cualitativa, a partir de teóricos como son Denzin y Lincoln (2011) y Creswell (2015), quienes proponen nuevas maneras de dar validez a los fenómenos sociales investigados. Como marco interpretativo se ha seleccionado la etnometodología (Flick, 2012), que en algunos casos llaman microsociología. Giddens, hace mención de métodos populares empleados para darle sentido a lo que dicen y realizan los demás (Andrade Carreño, 2015). Se trata de un conocimiento de los asuntos cotidianos que puede ser revelado en forma de razonamientos prácticos y brinda una opción de conocimiento holístico de los procesos sociales.

El estudio de caso conformó la elección sobre la estrategia para abordar el objeto de investigación; nos pareció la opción ideal para el análisis de la realidad social y representa la forma más pertinente y natural para abordar el tema de las trayectorias laborales de egresados de nuestra institución (Stake, 2005). Por último, en cuanto al método, la técnica de levantamiento de información ha sido con base en entrevistas a profundidad con duración de aproximadamente entre una hora y hora y media en la mayoría de los casos.

Para iniciar el estudio se convocó a egresados entre 2015 y 2018, de acuerdo con el listado que Servicios Escolares proporcionó, con fecha del 18 de octubre de 2019. Quienes aceptaron

fueron contactados y entrevistados llegando inicialmente a 30 entrevistas realizadas, contando en todos los casos con la firma de aceptación del uso de datos para efectos de la investigación. Cuando se frenó la actividad académica debido al confinamiento por la pandemia de Covid-19, la dinámica de las entrevistas se detuvo. Pero en cuanto tuvimos la oportunidad las continuamos por medio del zoom, y aprovechamos para ampliar la cantidad de entrevistados y entrevistadas hasta completar 59. En las últimas 28 entrevistas se decidió adicionar seis preguntas relacionadas con las posibles afectaciones en su vida económica y personal, por el freno de las actividades en general y de las laborales en particular, causadas por Covid-19.

Paralelamente, se trabajó en la elaboración del estudio sobre las afectaciones que el confinamiento social, generado por la pandemia de Covid-19, ha tenido en el empleo y en las condiciones laborales del TSU. Mediante la cristalización de evidencias recabadas por las preguntas adicionales a los egresados y egresadas y por medio de la técnica de fotovoz, se explica cómo cambiaron sus condiciones laborales y cómo han respondido a dichos cambios, a partir de la mirada de la sociología del trabajo. Los resultados obtenidos dan cuenta de un incremento en el índice del desempleo y subempleo, así como la necesidad de establecer condiciones de trabajo que protejan en términos de salud y economía, situación que no es exclusiva de trabajadores con escolaridad de TSU; sin embargo, se identifica que por los puestos y las actividades laborales que asumen, son parte de la población más afectada. De igual manera, se hace patente un futuro para los TSU con diferentes ocupaciones que requerirán nuevas habilidades, por lo que debemos estar alertas para anticipar y diseñar oferta formativa acorde con las nuevas necesidades del trabajo. La investigación correspondiente al efecto de la pandemia fue compartida mediante una ponencia en el XVI

Congreso Nacional de Investigación Educativa, efectuado del 15 al 19 de noviembre de 2021, en modalidad remota.

La investigación finalizada sobre trayectorias laborales de egresados será publicada de manera digital a mediados de 2023, gracias al apoyo del INIDE y de Ediciones Ibero. Un artículo académico dando cuenta de lo más relevante del estudio será presentado en el xxvii Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2023.

Educación inclusiva con estudiantes sordos

Durante el verano de 2020 se acercaron autoridades del Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, IAP (IPPLIAP) para apoyar la inclusión de estudiantes sordos en educación superior, a través de los programas de TSU. Esta oportunidad es muy poco frecuente en el país. La Vicerrectoría a cargo de Sylvia Schmelkes autorizó el proyecto y brindó el apoyo para la contratación de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana (LSM) para la impartición de las clases. El programa que acogió a estos estudiantes fue el de Hoteles y Restaurantes. Lo primero que hizo la DTSU fue contratar, con apoyo de la DIEIE, a un asesor experto en inclusión de la Universidad Politécnica de Santa Rosa de Jáuregui, quien ha estado acompañando a las personas involucradas en los procesos de formación docente y elaboración de estrategias para los ajustes razonables y el cuidado de los derechos de las personas con esta condición de vida.

Esto ha sido un aprendizaje en la DTSU que ha permitido ir creciendo sobre la marcha y resolviendo las necesidades de este grupo de estudiantes, conforme se han presentado. Durante el propedéutico, se hicieron los ajustes para impartir las seis materias correspondientes al programa y lograr el compromiso de cada una y cado uno de los docentes, tanto del propedéutico como de las asignaturas de los semestres. Esto ha significado, además de un crecimiento personal y profesional, muchas

horas de planeación inclusiva, reuniones para su capacitación y otras para compartir sus planeaciones mensuales con la o el intérprete con el que trabajan codo a codo, además de las sesiones de seguimiento y de conformación de nuevos neologismos, sin contar que la gran mayoría ha brindado su testimonio, mediante la grabación de un video, a cargo del estudiantado y profesores de Producción Audiovisual y Digital, para dar ánimos y sugerencias a quienes llegan para los siguientes semestres. Al paso del primer semestre, una de las estudiantes sordas acumuló cinco asignaturas reprobadas, por lo que, de acuerdo con el reglamento, tuvo que dejar la Ibero y, más adelante, otro estudiante al final del 3er. semestre también salió por acumular tres materias reprobadas.

Para este grupo, el español es su segunda lengua, por lo que no tienen un dominio de esta, a pesar de llevar tres semestres cursándola en lugar del Inglés que corresponde conforme al plan de estudios. Las actividades realizadas hasta el momento con motivo de la inclusión han sido documentadas para el registro que podrá ser consultado más adelante dentro de la Ibero. Con motivo del arranque de este proyecto, la Dirección del programa “Somos uno más” y su equipo de trabajo, brindaron el primer apoyo y sus experiencias frente a la inclusión, para familiarizarnos y compartir con las y los docentes del primer semestre.

Como se cuenta con muy escasos espacios en educación superior para estas personas, con esta condición de vida, rápidamente familiares y amigos difundieron la información de que la Ibero estaba atendiendo aspirantes sordos, así que, para el siguiente período de admisión, se tenían registradas 20 personas sordas interesadas. Dicho proceso ya no se llevó a cabo por la decisión del cierre de los programas como se narra en el último capítulo de esta obra.

La Ibero ha logrado, a partir de la experiencia de TSU, incorporar a los intérpretes de LSM en las ceremonias institucionales para ir creando la cultura de inclusión que el país y el mundo necesita.

Epílogo.

Último capítulo de los programas de TSU en la Ibero

El 24 de marzo de 2022 se recibió en la Dirección de los programas de TSU el comunicado que se muestra a continuación, dirigido a toda la comunidad Ibero, en el que se daba aviso de que estos programas no tendrían ya nuevo ingreso de estudiantes. En ese momento la primera emisión de tres ediciones planeadas del curso propedéutico, que recién había iniciado el lunes 14 de marzo en la modalidad a distancia, se dio por cancelada.

Unos meses posteriores a la decisión, Adriana Jiménez fue nombrada directora general del Tecnológico Universitario del Valle de Chalco. Su lugar en la Ibero se le asignó Heidi Fritz, quien ocupaba el puesto de académica de tiempo completo desde 2018 en el mismo programa. A ella se le encomendó, por parte del vicerrector actual, Alejandro Anaya, apenas nombrado unos meses antes, la continuación de actividades, gestiones y conclusión de los pendientes, así como la planeación y la ejecución de la despedida de esta oferta educativa de la Ibero.

Así concluyen 10 años de la formación de TSU en la Ibero. Se deja el texto con fecha de 30 de enero de 2023, para dar tiempo a la impresión del libro que guardará en sus páginas el legado de una década de formadores, coordinadores, directivos, administrativos y demás colaboradores, así como nueve generaciones



Ciudad de México, 24 de marzo de 2022

A la comunidad universitaria

Como resultado de un profundo ejercicio de valoración y revisión estratégica, que involucró un consenso entre distintas áreas académicas y administrativas, y a la luz del objetivo de eficiencia y sostenibilidad establecido dentro de los ejes prioritarios del nuevo rectorado de nuestra Universidad, se ha tomado la decisión de enfocar la oferta educativa de la Ibero en sus programas académicos de licenciatura y posgrado. Esto implica que los programas de Técnico Superior Universitario (TSU) que actualmente se ofrecen no tendrán nuevo ingreso a partir del período Otoño 2022.

El compromiso con el estudiantado que actualmente cursa nuestros programas de TSU continuará firme hasta que terminen sus estudios en la Ibero. En este sentido, seguiremos trabajando de manera habitual con las generaciones que se encuentran cursando segundo y cuarto semestres, bajo el mismo modelo educativo, las mismas condiciones y con la calidad académica que ha distinguido a estos programas.

Considerando los más de quince años de trayectoria formativa de nuestra institución hermana, el Tecnológico Universitario del Valle de Chalco (TUVCH), seguiremos apoyando de manera comprometida el desarrollo y fortalecimiento de su misión en la formación de tecnólogos profesionales de la más alta calidad. Esta decisión está orientada también a contribuir al crecimiento y la consolidación de su proyecto académico.

Somos una comunidad universitaria responsable y comprometida con el bien común y la sostenibilidad de toda esta obra educativa en su conjunto. Las decisiones institucionales que definirán el rumbo de nuestra universidad requieren de la colaboración de todas y todos, porque precisamente es en beneficio de quienes la conformamos: estudiantes, personal académico, administrativo y de servicio, egresadas y egresados.

A quienes planeaban ser parte de nuestra comunidad al cursar un programa de TSU, les invitamos a contactar a la Oficina de Atención Preuniversitaria para que se les oriente sobre las ofertas académicas, tanto en la Ibero como en el TUVCH, así como las becas disponibles. Agradecemos el apoyo de la comunidad universitaria para trabajar de manera colaborativa en esta transición.

Dirección de Comunicación Institucional

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Prof. Paseo de la Reforma 880,
Lomas de Santa Fe, 01219, Ciudad de México

www.ibero.mx

de egresados, que con su trabajo seguirán dando testimonio del sello Ibero que se ha venido mostrando en tantos puestos y frente a tantos emprendimientos que han cristalizado. De esta forma se cumplió la ilusión, para ellas y ellos, de un estilo de vida más próspero y gratificante, además de sus familias y, en algunos casos, sus comunidades.

Referencias

- Andrade Carreño, A. (2015). Los postulados fundamentales de la teoría de la modernidad reflexiva de Anthony Giddens. *Acta Sociológica*, 67, 87-110. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0186602815000249?token=633D324C1E-DB4774086DF54EA1B7C87CE08A310B3870405997C050964E87292EBCB1E8F3BA7D7AE739AC1E5AB8320C9D&originRegion=us-east-1&originCreation=20220617190339>
- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión A.C. (s.f.). *Niveles socioeconómicos AMAI ¿Cuántos Niveles Socioeconómicos hay y cuáles son sus principales características?* <https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=preguntas>
- Béjar, O y Jiménez, A. (2019) *Programa Técnico Superior Universitario*. Dirección de Servicios para la Formación Integral.
- Castillo, I. (2020, 23 de septiembre–9 de diciembre). Seminario sobre continuidad de estudios para egresados del programa de Técnico Superior Universitario [Discurso principal]. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana .
- CGUT (Coordinación General de Universidades Tecnológicas) (2008). *Manual para la difusión del modelo de educación basada en competencias del subsistema de Universidades Tecnológicas*. México. México: CGUT https://www.utj.edu.mx/exu/documentos_anteriores/MEBCSUTMANUAL.pdf.

- CPAL (Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina). (2005). *Proyecto educativo común de la Compañía de Jesús en América Latina*. <https://profesores.iteso.mx/documents/2879473/2922237/PEC+Proyecto+Educativo+Com%C3%BAAn+en+Am%C3%A9rica+Latina+vf.pdf/539fb348-10ae-48ee-9a28-536190229158>
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Nueva York: Pearson.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*, 4. Londres: Sage.
- Fernández Dávalos, D. (2019). *Una mirada con espíritu. 5to informe del Rector Mtro. David Fernández Dávalos, S.J.* Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Fernández Dávalos, D. (2020). *En voz alta: propuestas para una universidad comprometida con su tiempo*. Ciudad de México: Universidad iberoamericana.
- Ferreya, M. M., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, Estados Unidos: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovsp.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Fiszbein, A., Oviedo, M. y Stanton, S. (2018). *Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe. Desafíos y oportunidades*. Caracas, Venezuela: Banco de Desarrollo de América Latina (CAF)/El Diálogo. https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1345/CAF_EducacionTecnica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Flores Crespo, P. (2009). *Trayectoria del modelo de Universidades Tecnológicas en México*, Cuadernos de trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional. México: UNAM.
- Jiménez Romero, A. (2016). Los procesos formativos en el desarrollo de competencias del Técnico Superior Universitario, bajo un modelo de educación humanista. Un estudio de caso [Tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana Ciudad de México]. Repositorio Institucional–Universidad Iberoamericana.
- Jiménez Romero, A. (2018, 10 de abril). Discurso en el 1er encuentro de Educación Técnica Superior y celebración del 5to aniversario de TSU en la Ibero, enmarcado en los 75 años de la Universidad Iberoamericana [Discurso principal]. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Jiménez Romero, A. y Fritz, H. (2022) La experiencia laboral de egresados de los programas de TSU, frente a la pandemia de Covid-19. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 52(2), 183-202. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.493>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2014). *Skills beyond School. Synthesis Report, OECD Reviews of Vocational Education and Training*. París: OECD Publishing.
- OCDE/CEPAL/CAF. (2016). *Latin American Economic Outlook 2017: Youth, Skills and Entrepreneurship*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-en+>
- OIT (Organización Internacional de Trabajo) (2017). *Recomendación sobre el empleo y el trabajo decente para la paz y la resiliencia, 2017*. http://ilo.org/global/topics/employment-promotion/recovery-and-reconstruction/wcms_645717/lang-es/index.htm
- Rodríguez, M. (s/f). Historia de la Educación Técnica, Presidencia del Decanato, Archivo Histórico, Instituto Politécnico Nacional.
- Rousset, F. y Rossi-Neves, P. (2014). Entrer à l'institut universitaire de technologie ou à l'Université: un choix d'orientation révélé-

- lateur du rapport au savoir. Enrolling in a technical institute or university: a revealing choice in education in relation to knowledge. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(3). <http://osp.revues.org/4415>
- Ruiz Larraguivel, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(3), 35-52.
- Secretariado para la Justicia Social y la Ecología (2016). *Por una economía global jesuita. Construir sociedades sostenibles e inclusivas*. Promotio Iustitiae 121(1). Praxi Álvarez. https://www.sjesjesuits.global/media/2021/02/PJ_121_ESP.pdf
- Sevilla, M.P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL y Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, ed. (pp.443-466) Thousand Oaks: Sage.
- UNESCO-IIEP (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) (2019). *Educación y Formación Técnica y Profesional*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.
- Vega Gil, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de educación*, 336, 169-187.
- Villa, L. y Flores-Crespo, P. (2002). Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 17-49.
- Weiss, E. y Bernal, E. (2013). Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana. *Perfiles Educativos*, xxxv(139). IISUE- UNAM.

Anexos

Testimonio del profesorado de TSU en Producción Gráfica

La misión de TSU en Producción Gráfica, escrita por el colegio de profesores, fue: "Contribuir al cambio de trayectorias educativas y laborales de los estudiantes...", así comenzaba el texto de la misión que iluminó nuestro trabajo docente durante 10 años.

No solo se quería formar técnicos universitarios de excelencia, también se buscaba una formación en valores; cada profesor acompañaba a los alumnos para que ellos pudieran alcanzar un éxito profesional y, sobre todo, una formación integral. Coordinación y profesores nos sentimos profundamente satisfechos de haber logrado nuestra misión.

El programa de TSU en Producción Gráfica se abrió en 2013; fue uno de los primeros en comenzar actividades académicas, con el apoyo del departamento de Diseño. Así, se formaron generaciones de egresadas y egresados que orgullosamente hoy ocupan, incluso, puestos directivos.

Es importante señalar que, si bien todos los programas técnicos de la Ibero se comprometieron a otorgar educación de calidad, en el caso del TSU en Producción Gráfica obtuvo, en dos ocasiones, la acreditación nacional otorgada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación

Superior y fue el único programa técnico en recibir la equivalencia sustancial otorgada por la *National Association of Schools of Art and Design*; esto gracias al compromiso de la Dirección y Coordinación del programa, así como del colegio de profesores, alumnos y egresados.

Por otro lado, es importante resaltar que, aunado a este compromiso de ofertar un programa de calidad, se diseñó y operó el Examen General de Egreso de TSU, que permitió medir la trayectoria escolar de las y los alumnos próximos a egresar.

Por esto y mucho más, los que hemos participado en este proyecto nos sentimos orgullosos de haber contribuido en su construcción, que no solo forjó egresados especialistas en la Producción Gráfica, sino que volvió a los miembros de la comunidad una familia.

Testimonio adicional de una profesora de TSU en Producción Gráfica

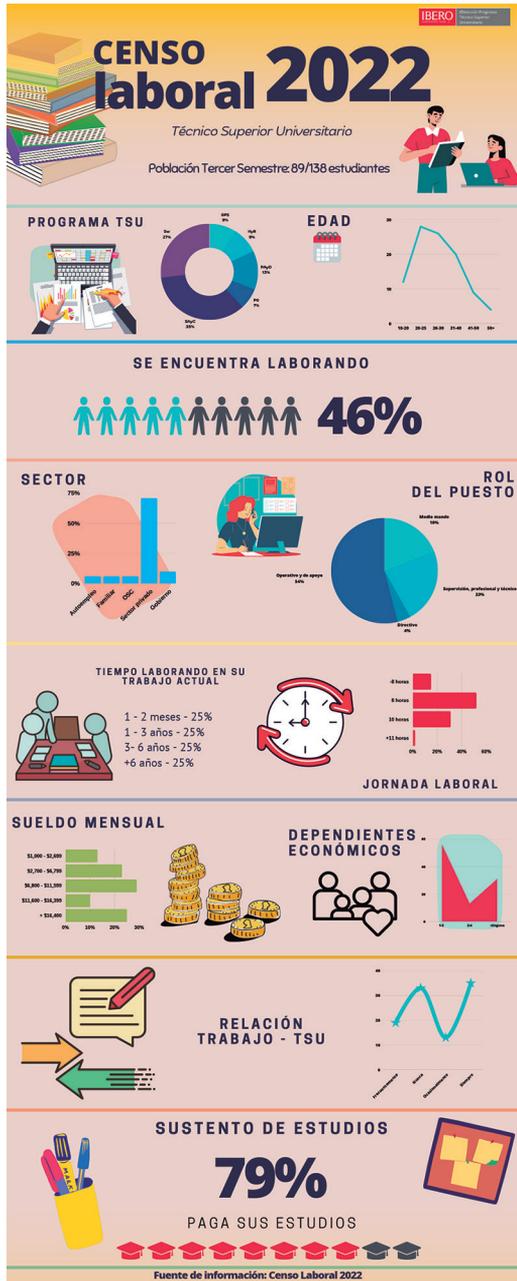
Me gustaría agregar que en mis más de 30 años de dar clases fue para mí un privilegio trabajar en TSU Producción Gráfica, porque nunca había tenido una academia tan solidaria, tan profesional, que creyera tanto en un programa, en sus alumnos, en su institución, en su coordinadora y en su compromiso con la educación de este país. De verdad, este grupo de profesores lo llevo siempre en mi corazón porque aprendí muchísimo sobre lo que puede alcanzar un grupo de personas caminando hacia un mismo objetivo: ver a un grupo de hombres y mujeres con una ilusión integrarse a un mercado laboral para mejorar su calidad de vida y la de quienes les rodean. Este año cumplí 15 años en la Ibero y estoy orgullosa de muchas cosas, pero sobre todo por haber formado parte de este programa durante casi 10 años. Gracias.

**Infografías del perfil sociodemográfico de la población
de nuevo ingreso a los programas de TSU y Memoria
fotográfica de eventos**





Infografía del perfil sociodemográfico de la población de nuevo ingreso a los programas de TSU.



Infografía de los censos laborales.



Fotografía de archivo. Taller de imprenta TSU en PG, 2013, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de archivo. Aula cocina, 2013, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de Hugo Martino. Estudiante TSU en PAYD 2022, Foro D, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de Hugo Martino. Grabación de video sobre trabajo de inclusión de personas sordas, 2023, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



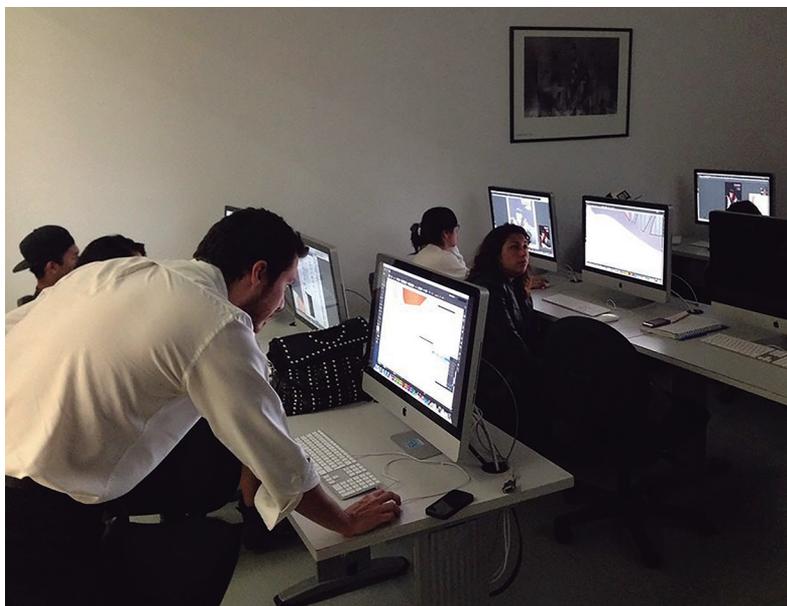
Fotografía de José Gutiérrez. Estudiante TSU en PAYD, 2023, Cabina de sonido, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de José Antonio Barrientos. Estudiante TSU en DMYM, 2023, Laboratorio de Ingeniería, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de José Rosalío Gutierrez. Foro D, TSU en PayD, Software, Primavera 2023, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de Alberto Hernández. Laboratorio de Ingeniería, TSU en Software, 2023, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de José Antonio Barrientos. Estudiante de TSU en DMYM, 2023. Laboratorio de Ingeniería, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de José Antonio Barrientos. Estudiante de TSU en DMYM, 2023, Laboratorio de Ingeniería, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de José Gutiérrez. Foro D, 2023, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de Heidi Fritz. Estudiantes TSU en PG, presentación de proyecto final, Primavera 2023, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Premio estudiantes TSU en PAYD, Festival ADN, Primavera 2023, Universidad Nebrija, Madrid, España.



Fotografía de Felipe Trujillo. Exposición de proyectos finales, TSU Software, Primavera 2023, explanada central, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de archivo, Ceremonia de graduación TSU, 2016, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Ceremonia Eucarística, 2018, Auditorio Sánchez Villaseñor, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de archivo. Ceremonia de graduación TSU 2016, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Ceremonia Eucarística para egresados TSU, 2018, Auditorio Sánchez Villaseñor, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía fin de programa, 2018, Jardín de los Lobos, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.



Fotografía de Noemí Espinosa. Ceremonia de egreso, Primavera 2022, vestíbulo del Auditorio Sánchez Villaseñor, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Colaboradores

Lucía Jharumy Cortés **Saucedo**
Nataly Patricia Juárez **García**
Latife Saraí Ramón **Callejo**
Karen Estrada **Gutiérrez**
Alex X. Arciniega **Luna**
Arlete Téllez **Rosales**
Tania León **Díaz**
Yahir Franco **Ramírez**
Jimena Morales **Franco**
Brisa Adonai Vega **Enciso**
Estefanía Andrade **Jaimes**
Pamela Isabel Mota **Gómez**
Jesús Quintín Martínez **Parra**
Ana Paula Rodríguez **Estrada**
Mónica Montserrat Olarte **Silva**
Karyme Fernanda Avelarde **Mendoza**



UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
CIUDAD DE MÉXICO