

T  
655

 XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION  
ARCHIVO HISTORICO

98559

98559



*Casa Abierta al Tiempo*

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CALIDAD EN LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA: UN ESTUDIO DE  
CASOS (1994-2004)

## **TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

**DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES**  
CON ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

P R E S E N T A

**MA. ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA**

DIRECTORA DE TESIS  
DRA. MAGDALENA FRESÁN OROZCO

MÉXICO, D.F. MAYO 2007

## Agradecimientos

Este trabajo de investigación es producto del apoyo recibido por parte de quienes han estado a mi lado en mi formación personal y profesional. Desconozco la trascendencia de mi tesis, pero quiero agradecer a las personas que desinteresada y solidariamente colaboraron con mi trabajo. En primer lugar a la Dra. Magdalena Fresán Orozco, una mujer a quien hace casi cinco años conocí como asesora, y hoy admiro y aprecio sinceramente por su capacidad profesional y calidad humana. No encuentro palabras para expresarle mi cariño y gratitud por sus enseñanzas. También agradezco el apoyo recibido de mis profesores y compañeros que enriquecieron la investigación con sus comentarios y sugerencias siempre atinadas. En especial al Dr. Carlos Ornelas, Dr. Eduardo Ibarra, Dr. Mauricio Andión y Dr. Gustavo Rojas. Así como a Elena y Lucila, compañeras de grupo y entrañables amigas.

Del mismo modo agradezco a la UAM, mi casa, por permitir que me formara en sus aulas, al Conacyt por el apoyo económico que recibí durante mis estudios de maestría y doctorado, a los directivos y colaboradores de las instituciones y organismos que accedieron a colaborar con mi trabajo, con el único fin de contribuir al conocimiento de nuestro sistema de educación superior: el ITESM, la UIA, la UVM, la ANUIES, la FIMPES, el Ceneval, CACECA y la SEP y a Yolanda Zamora por la ardua revisión en la redacción final.

Agradezco, además, a mis padres, hermanos y sobrinos por su apoyo y comprensión, sin los cuales no hubiera concluido, gracias. Por último, y no por ello menos importante, a Roberto y mis hijos (Frida, Valeria<sup>qpd</sup> y Diego) por todas las horas que no pude compartir con ustedes y por estar a mi lado cuando más los necesito.

## ÍNDICE

Índice de cuadros

### INTRODUCCIÓN

#### Capítulo I

#### **EL PROBLEMA Y SU CONTEXTO** 1

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN 2

LOS TIEMPOS DE LAS IES PRIVADAS EN MÉXICO 6

*Antecedentes y fundación de las IES privadas* 9

*Surgimiento (1935-1959)* 11

*Fase de expansión y desregulación (1960-2000)* 14

*2000... Más allá del mercado* 19

#### Capítulo II

#### **EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO: UN ASUNTO PENDIENTE** 23

ESTUDIOS COMPARATIVOS INTERNACIONALES 24

ESTUDIOS COMPARATIVOS DERIVADOS 29

EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO... UN ASUNTO PENDIENTE 33

*Estudios históricos de reproducción social* 34

*La perspectiva de la "liberación de recursos"* 36

*Estudios sobre expansión, calidad y comercialización de la educación superior* 37

*Los asuntos pendientes en el estudio de la educación superior privada* 39

#### Capítulo III

#### **MERCADO, EVALUACIÓN Y CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR** 42

*El mercado como instrumento de regulación* 42

*Las universidades privadas como organizaciones* 45

*Mercado, estatus y legitimación* 48

EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR 51

*Antecedentes de la evaluación-acreditación* 55

*La acreditación: concepto y proceso* 56

*Evaluación y calidad en las instituciones de la educación superior* 65

*Modelos de evaluación de la calidad en la educación superior* 67

LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR	70
<i>El concepto de calidad en educación superior</i>	72
<i>El concepto de calidad de la educación superior en la política educativa mexicana</i>	76
<i>¿Qué entender por calidad de las instituciones de educación superior?</i>	77
<b>Capítulo IV</b>	
<b>REGULACIÓN Y ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL EN MÉXICO</b>	81
NORMATIVIDAD Y PROCEDIMIENTOS DE REGULACIÓN EN MÉXICO: UN ANTECEDENTE DE ACREDITACIÓN	81
<i>Las relaciones Estado-IES privadas y la coordinación de mercado</i>	82
LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL EN MÉXICO	92
<i>El modelo de la FIMPES</i>	94
<i>El modelo de evaluación de la ANUIES</i>	96
<i>Comparación de los modelos</i>	99
<i>Criterios orientados al “deber ser” de la institución</i>	103
<i>Criterios orientados a las funciones académicas de la institución</i>	104
<i>Criterios orientados al apoyo de las funciones académicas de la institución</i>	106
<i>Criterios orientados a la gestión y control de los recursos financieros</i>	108
<b>Capítulo V</b>	
<b>EL ITESM, LA UIA Y LA UVM DESDE LA PERSPECTIVA COMPARADA</b>	109
EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY (ITESM)	113
<i>Evaluación y acreditación</i>	122
<i>Personal docente</i>	131
<i>El concepto de calidad del ITESM</i>	135
LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	140
<i>Evaluación y acreditación</i>	147
<i>El concepto de calidad de la UIA</i>	154
LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO	160
<i>Evaluación y acreditación</i>	171
<i>Personal docente</i>	176
<i>El concepto de calidad de la UVM</i>	178
<i>Algunas consideraciones</i>	182
<b>Capítulo VI</b>	
<b>REGULACIÓN, MERCADO Y ACREDITACIÓN: LA VOZ DE LOS ACTORES</b>	189
COORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA ¿REGULACIÓN O NEGOCIACIÓN?	190
<i>El marco normativo de la educación superior privada en México</i>	191

<i>Problemas en la aplicación del marco normativo</i>	196
EL MERCADO COMO MECANISMO DE REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO	204
<i>Configuración del sector privado como mercado de educación superior</i>	206
<i>Del mercado a la evaluación y acreditación: isomorfismo y educación</i>	211
1. Génesis del proceso de acreditación institucional de la FIMPES	213
2. El modelo de acreditación de la FIMPES: problemas y aportaciones a las IES particulares	218
<i>Las IES privadas frente a otros mecanismos de evaluación y/o acreditación</i>	235
UNA TIPOLOGÍA DINÁMICA DEL SECTOR PRIVADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	243
	260
Las IES estudiadas y la tipología propuesta	
<b>CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS</b>	279
Acrónimos	292
Anexos	294
Bibliografía	303

## ÍNDICE DE CUADROS

1. Licenciatura en IES privadas por áreas de conocimiento. Matrícula total por género (1980-2003)	9
2. Instituciones de educación superior privada. Periodo 1935-1959	14
3. Instituciones de educación superior privada. Periodo 1960-1982	15
4. Limitaciones por modos de suministro en la educación superior (México-Panamá)	21
5. Modelos de evaluación y acreditación institucional	102
6. Criterios orientados al deber ser de la institución	103
7. Criterios orientados al apoyo de las funciones académicas de la institución	106
8. Criterios orientados al apoyo de las funciones académicas de la institución	107
9. Criterios orientados a la gestión y control de los recursos financieros	108
10. Estructura del sistema ITESM (matrícula 2003)	115
11. Acreditación de programas del ITESM (2002-2007)	126
12. Participación del sistema ITESM en la acreditación de programas para el año 2005	127
13. Participación del ITESM en acreditación de programas para el 2003	128
14. Estructura del sistema UIA-ITESO (matrícula por nivel a 2003)	140
15. Programas de licenciatura de la UIA evaluados por CIEES en nivel 1 (2006)	151
16. Acreditación de programas de la UIA (2002-2007)	151
17. Participación de la UIA en acreditación de programas para el año 2003	152
18. Participación de la UIA en evaluación de programas de posgrado para el año 2006	153
19. Estructura del sistema UVM (matrícula por nivel a 2003)	162
20. Acreditación de programas de la UVM (2002-2007)	174
21. Perfil general del concepto de calidad	175
22. Ordenamientos jurídicos para la desregulación	199
23. Integración de la planta docente por tiempo de dedicación e institución (2003)	233
24. Integración de la planta docente por tiempo de dedicación y formación académica por institución (2003)	233
25. Tipología de investigación de la FIMPES	234
26. Participación en acreditación de programas	242
27. Clasificación por tipo de regulación	249
28. Clasificación por estructura y/o conformación institucional	249
29. Perfil institucional de la ANUIES	250
30. Tipología de IES privadas	258-259
31. Tipología del Sistema ITESM	261-262
32. Tipología del Sistema ITESM	263-264
33. Tipología Sistema UIA-ITESO	265
34. Tipología Sistema UIA-ITESO	266
34. Tipología Sistema UVM	267
35. Tipología Sistema UVM	268
36. Denominación de las IES privadas	277

## INTRODUCCIÓN

[...] la calidad no es el último elemento, pero la excelencia pronto lo será, porque no se trata sólo de reconocer que la universidad es como una corporación; ella es una corporación. Los estudiantes en la Universidad de la Excelencia no son como clientes; ellos son clientes. La excelencia implica un salto gigantesco; la noción de excelencia se desarrolla dentro de la Universidad como la idea en torno a la cual gira la Universidad, y a través de la cual se hace comprensible para el mundo exterior.

Bill Readings. *The University in Ruins*, 1996

La configuración actual del sistema de educación superior en México, caracterizado principalmente por la complejidad de sus funciones académicas y por la diversidad institucional y de la oferta educativa, tiene su origen en una serie de transformaciones económicas, políticas y sociales ocurridas a partir de la posguerra.

A nivel mundial la masificación<sup>1</sup> de la educación superior representó un proceso de transformación en su función. De estar orientada a la formación de las élites políticas y sociales de las naciones, se pasó a la democratización y promoción del acceso masivo a ese nivel educativo, con el objetivo principal de contribuir a remediar los grandes problemas de desigualdad social y económica entre los individuos y fortalecer el crecimiento económico y social de las naciones.

Otras de las grandes transformaciones que experimentaron los sistemas de educación superior durante las últimas décadas se reflejaron en la multiplicación y diversificación de los establecimientos a través de un fenómeno de intensa diferenciación institucional que fue acompañado de un proceso de complejización del funcionamiento de las instituciones y de los sistemas.

---

<sup>1</sup> El fenómeno de la masificación superior ha sido abordado, entre otros autores, por Trow (1974), Clark (1983) y Neave (2001) en el análisis comparativo de de la configuración del sistema de educación superior de diferentes países. Becher y Kogan (1992), proponen que hay dos dimensiones principales que diferencian a los sistemas de educación superior de un país a otro. La primera se refiere al acceso que puede configurar a un sistema bajo un modelo elitista en contraste con un modelo universal (Trow, 1974, citado por Becher y Kogan, 1992). La situación intermedia es tipificada por Trow (1974) como una educación superior de masas. Para distinguir la transición entre sistemas de élite y sistemas masificados estos autores utilizaron en sus investigaciones el criterio de una tasa de escolarización del 15%, en el grupo de edad de cursar educación postsecundaria. No obstante, este límite debe tomarse con flexibilidad, especialmente cuando se trata de países no desarrollados, pues ha sido empleado para estudiar el fenómeno de masificación de países como Estados Unidos y Gran Bretaña. En cambio, tal indicador adquiere un significado distinto allí donde, por ejemplo, las tasas de analfabetismo pueden ser relativamente altas y, por tanto, la matrícula universitaria extendida significa un fenómeno completamente nuevo y distinto de aquel que representa donde previamente se ha universalizado la educación primaria y se ha masificado la secundaria.

La expansión de la educación superior en México se asocia con el incremento demográfico, la política social de ampliación del sistema educativo (el Plan de Once Años) y la incorporación de las mujeres en las actividades económicas, políticas, sociales y culturales del país. En México el sistema creció de manera significativa en los últimos 40 años. En el año escolar de 1960-1961 había 76 269 alumnos en educación superior (licenciatura sin educación normal). Para 1970 aumentó a 208 944 alumnos, lo que significó un incremento del 273.9% en 10 años. En 1980 la población escolar de este nivel llegó a los 731 147 estudiantes, nuevamente en una década el incremento fue del 349.9%. A partir de 1990 el incremento fue mucho menor, de tal forma que la década que va de 1990 al 2000 sólo se incrementó en 507 217 estudiantes, es decir el 68%. El periodo más intenso de crecimiento tuvo lugar entre 1970 y 1980, lapso en el cual se presentan las tasas anuales de crecimiento más altas en la matrícula de educación superior (ANUIES 2001; Taborga, 2003)<sup>2</sup>.

La expansión de la matrícula trajo consigo grandes transformaciones en el terreno de la configuración y coordinación del sistema nacional de educación superior<sup>3</sup>. Al proceso de expansión lo acompañó uno de diversificación del sistema de educación superior. Su situación en los noventa no sólo fue distinta por la dimensión de sus componentes, sino por su composición interna y su alto grado de complejidad. Diversidad que se ha traducido en la coexistencia de instituciones de educación superior de carácter público y privado. De igual forma, al interior de estos sectores coexisten instituciones altamente diferenciadas por las funciones que realizan, la estructura y conformación institucional y la dimensión de la matrícula que atienden,

---

<sup>2</sup> La tasa anual de crecimiento de la matrícula en educación superior por décadas es: 1950-1960 del 9.8%, 1960-1970, 11.1%, 1970-1980, 12.8%, 1980-1990, 4% y 1990-2000 del 3.9% (Taborga, 2003).

<sup>3</sup> El ciclo de expansión y reforma de la enseñanza superior, que se intensificó al iniciarse la década de los setenta, se corresponde con la política de cambio educativo impulsada por la administración del presidente Echeverría, que en el terreno de la educación superior se orientó a través del impulso del Sistema de Institutos Tecnológicos Regionales y su propagación en el terreno nacional, así como en la reforma de los planes de estudio de estas instituciones y la creación de nuevas carreras, nuevas instituciones y el cambio institucional de las universidades existentes a través de acuerdos entre ellas, principalmente vía la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como interlocutor entre el Gobierno y las Universidades. En ese periodo se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Universidad Autónoma Metropolitana y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM. También se intentó ampliar los servicios educativos más allá de las grandes ciudades y las principales capitales estatales, a pesar de que la concentración geográfica de las instituciones sigue siendo una característica del sistema. Creció la asignación de la oferta educativa, distribución por áreas del conocimiento y disciplinas, estructura por niveles y distribución por tipos de régimen de financiamiento; es decir, un proceso continuo de diversificación y diferenciación institucional y académica (Rodríguez, 1995; Ibarra, 2001; Luengo, 2003).

entre otros aspectos. Además, mientras que la oferta educativa en la fase previa a la expansión era relativamente homogénea, posteriormente transitó a una oferta ampliamente diversificada en cuanto a campos académicos y profesionales, modalidades, niveles y duración de los estudios.

Tras el fenómeno de la expansión de la educación superior, la política educativa se orientó a la contención de la matrícula bajo el argumento de la necesidad de promover su calidad, lo cual implicó la disminución de recursos fiscales asignados a la educación superior, la promoción de la diversificación de las fuentes de financiamiento, la reorientación de la matrícula hacia áreas con menor demanda, como las ciencias exactas, naturales y agrícolas, y la expansión de la educación superior privada que comenzó a mostrar tendencias de crecimiento en el número de instituciones, aunque absorbiendo siempre un menor porcentaje de matrícula que el sector público.

Los años noventa significaron un periodo medular en la transformación de la educación superior en México. El discurso de la globalización empezó a permear prácticamente todos los ámbitos de la vida del país. Las primeras señales se dieron a principios de la década de los ochenta, con los planteamientos de la reconversión industrial y la reestructuración económica, como una forma de contrarrestar la crisis que enfrentaba el país. Se suponía que los procesos de cambio y modernización permitirían a la nación la incorporación a un espacio económica y políticamente global, caracterizado por la competitividad y la integración regional y mundial.

En la esfera de la educación superior las recomendaciones de los organismos internacionales apoyaron el proceso de modernización. México fue objeto de evaluaciones externas de su sistema de educación superior por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Los reportes más importantes durante la década de los noventa sobre la mirada externa del sistema de educación superior mexicano son: *“Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”* (1992) (incluía recomendaciones para América Latina y Caribe); *“Estrategias para mejorar la*

*calidad de la educación superior en México*" (1991); *Examen de las políticas nacionales de la educación en México*" (OCDE, 1997); además de los documentos de UNESCO de 1995 y 1998 sobre la visión de la educación superior en el siglo XXI.

Las propuestas de los organismos internacionales se materializaron en el Programa de Modernización Educativa, implementado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el cual planteaba un proceso de transformación en los dispositivos que regulaban las relaciones entre el Estado y las Universidades. El mecanismo principal utilizado fue la evaluación asociada al financiamiento para las universidades públicas. La planeación de los ochenta se unía a la evaluación en un ciclo más complejo, que concluiría con la figura de la acreditación; como evidencia de calidad. A raíz de esta nueva forma de relación surgieron una serie de comisiones y programas de apoyo a las instituciones públicas asociados a su funcionamiento. Sin embargo, el sector privado quedó al margen de ellos y siguió operando con los mismos mecanismos de regulación y coordinación, basados en la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior y los procedimientos derivados de las mismas.

En este contexto, el presente trabajo es un estudio de casos abordado bajo el método comparativo de tres instituciones de educación superior privada en México, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Iberoamericana (UIA) y la Universidad del Valle de México (UVM), en el marco de la coordinación-regulación del sector privado y de la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior como eje que guía la política educativa del país desde la década de los noventa. El trabajo se centra en la acreditación institucional promovida por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), proceso que persigue en teoría, la mejora de la calidad de las IES privadas y la diferenciación institucional en el mercado de servicios educativos, para el periodo 1994-2004. No obstante, hace referencia a la participación de estas IES en los procesos de evaluación y acreditación impulsados por el Estado y coordinados por distintos organismos que participan en la implementación de las políticas de evaluación en México.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> La evaluación y acreditación de la educación superior en México se realiza actualmente por los CIEES, el Ceneval, 23 organismos acreditadores que han recibido el reconocimiento formal del Copaes, el PNP, el SNI, el

Las interrogantes que guían la investigación son ¿cuál es la visión de calidad que privilegian las instituciones de educación superior privada?, ¿el modelo de coordinación-regulación del sector privado en México establecido desde el Estado permite garantizar la calidad de la educación superior privada?, ¿el proceso de acreditación institucional desarrollado por la FIMPES cumple con el objetivo de mejorar la calidad de la educación superior privada? y ¿cuál es la postura de los dirigentes de las universidades privadas frente a la acreditación institucional desarrollada por la FIMPES como mecanismo para mejorar la calidad de la educación superior ofrecida por los particulares?

A partir de este conjunto de interrogantes se construyó el problema de investigación, planteándonos que el sector privado de la educación superior en México está coordinado por el mercado y que las relaciones entre éste y las IES privadas determinan su concepto de calidad institucional y su posición frente a la acreditación institucional que realiza la FIMPES y a otros mecanismos de evaluación, acreditación y certificación, impulsados para mejorar la calidad de las IES privadas.

A partir de estos planteamientos se definieron los objetivos del presente trabajo. Ellos son: i) explicar el concepto de calidad que privilegian las instituciones de educación superior privada y los procesos que aplican para alcanzarla, ii) analizar los efectos de los criterios y procesos de regulación y normatividad que operan en México para otorgar a particulares la posibilidad de ofrecer servicios educativos de nivel superior sobre la calidad de la educación superior, iii) constatar la eficacia del proceso de acreditación institucional realizado por la FIMPES como fuente de mejora de la calidad de la educación superior privada, y iv) evidenciar la postura de los dirigentes de las instituciones de educación superior privada frente a la acreditación institucional de la FIMPES, como mecanismo para mejorar la calidad de sus servicios educativos.

Para dar respuesta a estas interrogantes la investigación plantea cuatro hipótesis de trabajo. La primera señala que es posible *que el concepto de calidad de la*

---

Sistema de Acreditación Institucional de la FIMPES y las instancias de autoevaluación de los estados y de las instituciones. Este conjunto de instancias y organismos tienen como objetivo fundamental contribuir a la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior (Rubio, 2006).

*educación superior en las instituciones privadas se asocia con la mejora continua de sus procesos y servicios educativos, pero en ello subyace la necesidad de asegurar la participación en el mercado que permita la sobrevivencia económica, legitimidad, prestigio y reconocimiento social.*

Bajo el contexto de la expansión de la educación superior y el fenómeno de la diversificación institucional, nuestra segunda hipótesis sostiene que el rol que el gobierno asumió desde la década de los sesenta facilitó la apertura de instituciones de educación superior privada, esperando que su funcionamiento y operación se resolviera mediante su competitividad en el mercado. En parte, esto significaba complementar la incapacidad del Estado para atender la demanda de educación superior con instituciones públicas. Sin embargo, actualmente esta forma de coordinación a través de la aplicación de sus políticas y procedimientos, en particular el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) sugiere que *el rigor con que se aplican tales procedimientos es laxo, por lo cual resultan ineficientes en el control de calidad de los servicios educativos que prestan las instituciones privadas.*

La tercera hipótesis afirma que a pesar de los esfuerzos de la FIMPES por utilizar los procesos de acreditación institucional como vía para mejorar la calidad de las IES privadas, *su eficacia en la mejora de la calidad es baja, dado que este proceso de aseguramiento de calidad en la educación superior privada responde principalmente a necesidades de posicionamiento de mercado, incremento de utilidades, prestigio, legitimidad y reputación institucional ante el sector socioeconómico que atienden.*

Finalmente, el trabajo parte del supuesto de la acreditación institucional como mecanismo para asegurar la calidad institucional es parte del ambiente institucionalizado donde se mueven las IES privadas consideradas como organizaciones. La FIMPES representa una de las formas de agrupación nacional más importante de las IES privadas<sup>5</sup>. De hecho, a partir del acuerdo establecido

---

<sup>5</sup> La FIMPES participa en el órgano de gobierno del Ceneval, y del Copaes. El Gobierno Federal definió desde principios del 2001 dentro de sus líneas de acción en materia de evaluación impulsar la consolidación de los CIEES, el Ceneval, el PNP, el Copaes, y el sistema de acreditación de la FIMPES (Rubio, 2006).

entre la FIMPES y la SEP las instituciones que logren la acreditación “lisa y llana” puedan optar por su ingreso al Programa de Simplificación Administrativa y al registro en la SEP de Instituciones Particulares de Excelencia Académica<sup>6</sup>. Pese a ello, *la postura de los dirigentes de las instituciones de educación superior privada frente al proceso de acreditación institucional de la FIMPES no se asocia con la mejora de la calidad de la educación superior privada, por lo que las IES han buscado otras fuentes de mejora en los mecanismos impulsados por la política educativa orientada por el Estado.*

La propuesta metodológica para abordar la investigación se centra en un estudio de casos bajo el método comparativo.<sup>7</sup> El estudio comparativo en las ciencias sociales ha tenido sus principales aportaciones en la ciencia política. De acuerdo con Morlino (2002), la comparación es altamente útil con aquellos problemas de investigación que se plantean desde preguntas más generales que afectan a instituciones, grupos sociales y normas; vistas en sus relaciones y en el contexto en que se forman y permanecen.

El método comparativo se define como el análisis de un número reducido de casos (de dos a menos de 20). Permite proceder a análisis sistemáticos que, si se utilizan adecuadamente, aportan una contribución a la confrontación entre explicaciones alternativas (Lijphart, 1970; Collier, 2002). Comparar implica asimilar y diferenciar en los límites entre entidades que poseen atributos en parte compartidos (similares) y en parte no compartidos (y declarados no comparables). La categoría de entidad se refiere, de acuerdo con Sartori (1970, 2002), a unidades que pueden ser sistemas enteros, “segmentos” subsistémicos o por una simple característica. Las entidades en cuestión pueden ser *cross-country*, entre países, internas, *within country* o *multi-level*, es decir la combinación de las dos primeras.

<sup>6</sup> En el sexenio 2000-2006 se establecieron las bases del Programa de Simplificación Administrativa para las instituciones que satisfagan un conjunto de requisitos y se encuentren acreditadas con una instancia pública o privada con la cual la SEP haya convenido mecanismos de evaluación de la calidad del servicio educativo. En el año 2001 la SEP acordó con la FIMPES que en el marco de ese programa, el sistema de acreditación institucional fuera el medio utilizado para evaluar la calidad del servicio educativo de las instituciones particulares (Rubio, 2006).

<sup>7</sup> Para una revisión de los elementos teórico-conceptuales del método comparativo en Ciencias Sociales se recomienda revisar Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (Eds.). *La comparación en las ciencias sociales*, Alianza Editorial, Madrid, 2002 y Lijphart, A. “Comparative Politics and Comparative Methods”, *American Political Science Review*, Vol. 65L, núm. 3, pp. 688-693, septiembre, 1971.

El estudio de casos es uno de los modelos-tipo generales de investigación en las ciencias sociales (Goetz y Le Compte, 1988) y el enfoque tradicional de toda investigación clínica. “Los estudios de caso son esenciales para la descripción y por lo tanto para las ciencias sociales. No tiene sentido intentar explicar lo que antes no se ha descrito con un razonable grado de precisión” (Keohane y Verba, 2000:55).

En nuestra investigación consideramos los procesos de evaluación y acreditación institucional como la variable principal del trabajo, en unidades de observación constituidas por instituciones de educación superior privada, parte del subsistema privado del sistema de educación superior mexicano, que ha manifestado un proceso de crecimiento en la participación relativa de instituciones controladas por particulares (Geiger, 1987). La acreditación institucional se ha planteado por la FIMPES como uno de los mecanismos para mejorar la calidad de la educación superior de las IES privadas. Los otros elementos de mejora se encuentran en el conjunto del sistema nacional de evaluación.

Para la selección de los casos se consideró primero a aquellas IES privadas que han participado en la evaluación y/o acreditación institucional realizada por organismos externos. En México hay dos experiencias al respecto, el proceso de acreditación institucional para instituciones particulares instituido por la FIMPES en 1992, a partir del “Sistema para el Ingreso y la Permanencia en la FIMPES, a través del Fortalecimiento del Desarrollo Institucional”, en el que sólo participan IES particulares. La segunda experiencia es la evaluación institucional que realiza la ANUIES desde 1995 para el ingreso y/o permanencia de instituciones de carácter público y privado a la asociación<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> La Asamblea General de la ANUIES en su XXVI Sesión Ordinaria, celebrada en Puebla en 1995, estableció algunos indicadores para hacer explícito el requisito de *haber alcanzado los niveles de calidad, desarrollo y consolidación académica, que establezca periódicamente la Asamblea*, para el ingreso y permanencia de las instituciones de educación superior, señalado en el Estatuto de la ANUIES vigente hasta 1998. Además, para el ingreso y permanencia a la ANUIES, las instituciones debían: a) Realizar las funciones de docencia, investigación y difusión o extensión de la cultura y contar con programas formales para su desarrollo: a) en el caso de las universidades, tener por lo menos programas en tres áreas del conocimiento, y b) en el caso de los institutos y otro tipo de instituciones dedicadas a una sola área del conocimiento, contar por lo menos con tres programas de licenciatura o de posgrado, b) Tener un mínimo de 1000 alumnos en licenciatura o 100 en posgrado y, c) Tener egresados que hayan obtenido el grado o título correspondiente.

Una de las diferencias que se consideró en la elección de los casos es que la primera concluye con la figura de la acreditación institucional (en las distintas modalidades que veremos en el capítulo IV), y la evaluación institucional de la ANUIES es un proceso que cobija el ingreso y/o permanencia a la asociación, pero no otorga ningún tipo de acreditación institucional.

A principios del 2004 del total de instituciones de educación superior privada, sólo 75 pertenecían a la FIMPES, y de ellas 19 estaban afiliadas a las ANUIES, que para ese mismo año agrupaba a 138 universidades e instituciones de educación superior de todo el país, tanto públicas como particulares (Anexo 1).

De estas instituciones el ITESM, la UVM y la UNITEC atendían para el 2003 el 43% en la matrícula global de instituciones acreditadas, con 109 489 estudiantes; en tanto 69 instituciones cubrían el 57% restante de estudiantes inscritos. Las tres IES son sistemas multicampi o multiplantel, las dos primeras con unidades académicas en la República Mexicana y la UNITEC en el Distrito Federal y el Estado de México. A partir de estos datos se eligieron los dos primeros casos, el ITESM y la UVM, no obstante, que el UNITEC atendía un mayor número de estudiantes que la UVM, se diferenciaba de las otras dos porque su sistema multiplantel se ceñía al Distrito Federal y el Estado de México (límite con el D.F.).

Para elegir el tercer caso de estudio se observó que había dos instituciones privadas miembros de la ANUIES y no acreditadas por la FIMPES, la Universidad Autónoma de Guadalajara y la Universidad Iberoamericana. Esta particularidad permitía incluir de acuerdo con Przeworski y Teune (1970), diferencias en las características de los casos a comparar, ya que esas variables podrían ser explicativas de los patrones de comportamiento de las instituciones. Se decidió por la Universidad Iberoamericana, institución que al igual que el ITESM y la UVM, tiene unidades académicas en diferentes estados de la República que conforman el sistema UIA-ITESO que comparte ciertos principios y filosofía, pero que se diferencia de los sistemas ITESM y UVM, desde su estructura, relación financiera, de organización académica y de toma de decisiones entre las diferentes unidades académicas<sup>9</sup>. Esta diferencia sin

---

<sup>9</sup> Además de los elementos anteriores para seleccionar las tres instituciones como casos de estudio, influyeron los recursos financieros y de tiempo previstos para la investigación. Inicialmente se había considerado incluir un

embargo, representó un obstáculo en la realización de la investigación, porque sólo fue posible realizar el trabajo de campo en la UIA ciudad de México y la mayoría de los datos corresponden a esta institución. Aunque en algunos casos se ofrecen sólo como referencia datos de todas las unidades que conforman el sistema UIA-ITESO.

Otro elemento de importancia en la selección y comparabilidad de los casos es la dimensión temporal, o sea, la extensión del periodo que se quiere considerar y las variables que se pretende analizar. La investigación corresponde a la comparación asincrónica, es decir, al problema de la comparación entre periodos que no coinciden cronológicamente pero que se asume que son procesos de desarrollo similares. El periodo de análisis coincide con la puesta en marcha de los procesos de evaluación y acreditación institucional de la FIMPES y de la ANUIES que ocurrieron entre 1994 y 2004. De hecho, durante ese periodo la UVM y el ITESM han participado en la acreditación institucional de la FIMPES y las tres instituciones elegidas fueron evaluadas por la ANUIES, de acuerdo con lo dispuesto por la asociación para el ingreso y/o permanencia a la misma.

Las dimensiones consideradas en el estudio son: características generales del estudio, concepto de calidad asumido por las instituciones, eficiencia en la coordinación-regulación del sector privado y postura de los dirigentes ante los procesos de evaluación-acreditación institucional como mecanismos de mejoramiento de calidad de la educación superior.

La metodología se centró en la investigación documental y de campo. En el primer caso se realizó una revisión extensa de los estudios sobre la educación superior privada en México, y se construyó un marco teórico-conceptual para la investigación a partir de los conceptos claves que la guían.

---

cuarto caso, que al igual que la UIA, representará ciertas diferencias asociadas con el análisis de la evaluación y acreditación institucional. La institución era el Centro Universitario Grupo Sol, que al contrario de la UIA, está acreditada por FIMPES, pero no pertenece a la ANUIES. De las instituciones acreditadas por la FIMPES ocupaba el cuarto lugar en cuanto a la atención de matrícula (después del ITESM, el UNITEC y la UVM) y es una institución multiplantel en el D.F. y la zona metropolitana.

El trabajo de campo se estructuró una vez realizada la revisión y análisis de documentos institucionales que hacen ostensibles características estructurales y de comunicación y evidencian la cultura y los intereses más relevantes del núcleo social que los elabora o aprueba. La investigación documental permitió definir los procesos de búsqueda, constatación de conceptos asociados a las ideas de calidad, eficacia, mejora, aseguramiento de la calidad o acreditación y sus posibles nexos con términos y expresiones relacionadas con la mejora y el aseguramiento de la calidad de la educación superior, el prestigio, el reconocimiento social, la legitimidad social, así como la posición y participación en el mercado en las IES incluidas en el estudio.

También contribuyeron al trabajo de campo los bancos de datos. Casi todas las instituciones y organismos cuentan con información sobre el comportamiento del sistema de educación superior que apoya el proceso de investigación, tal es caso de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la FIMPES, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) y cada una de las instituciones. La ventaja en el uso de estas fuentes es que gran parte de esa información se encuentra en internet, aunque también se consultaron otros documentos emitidos por las instituciones donde descansan los discursos institucionales, de sus principales dirigentes y representantes en torno a la calidad institucional y los mecanismos de evaluación y acreditación.

Mucho de lo que no podemos observar personalmente, ha sido estudiado por otros investigadores. Dos de las utilidades del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos los observadores ven el caso de la misma forma. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples (Stake, 1998). El fenómeno que se estudia no aparece aislado. Los procesos de evaluación-acreditación institucional teóricamente descritos están relacionados con lo que en México se ha denominado sistema nacional de evaluación. Hay informantes clave que ocupan una posición destacada en los procesos de toma de decisiones con respecto al rumbo que siguen estos procesos.

Se trata de reconstruir el punto de vista de los informantes en relación con el fenómeno de estudio.

Para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas se identificaron dos grupos de informantes clave. El primero se refiere a los distintos actores sociales que participan en los procesos de evaluación y/o acreditación institucional, así como en otros procesos de evaluación que se consideran parte de la política educativa. Estos actores son la ANUIES, la FIMPES, la SEP, el Copaes, los CIEES y el Ceneval.

El segundo grupo incluye a los informantes de las instituciones que conforman el estudio. Hemos identificado las áreas responsables de los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones, así como a los dirigentes y/o altos funcionarios (rectores a nivel institucional por tratarse de redes y/o sistemas multicampus). El análisis de la información obtenida de las entrevistas se realizó a partir de ATLAS.Ti, software especializado en el análisis cualitativo de datos textuales.

La estructura del trabajo es la siguiente:

En el primer capítulo se presenta el marco general en que se ubica el análisis de la educación superior privada. Además, se describen y explican los factores sociales, políticos y económicos que han concurrido en la evolución histórica e identidad de la configuración del sector privado. Se distinguen tres periodos de análisis: antecedentes y fundación de las IES privadas (1935-1959), fase de expansión y desregulación (1960-2000) y una última etapa caracterizada por el predominio del mercado como el eje regulador de la educación privada, bajo el contexto global de la mercantilización de la educación superior.

El capítulo dos expone el estado que guarda el estudio sobre las instituciones privadas de educación superior. En México la educación superior privada no ha sido lo suficientemente estudiada a pesar del dinamismo y la tendencia de crecimiento que ha presentado durante las últimas dos décadas. Tampoco se ha profundizado en las transformaciones económicas, políticas y sociales que colocan a la educación en el marco del mercado de servicios educativos, tras la participación de México en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS).

Se observan tres ejes temáticos sobre la educación superior privada en México: a) estudios comparativos internacionales y de núcleo central b) estudios comparativos regionales derivados y c) estudios sobre el sector privado de la educación superior privada en México. Al final del capítulo se mencionan algunos temas que no han sido estudiados y que requieren de una mayor profundización para derivar de ello elementos que contribuyan al diseño de políticas para la coordinación y configuración del sector.

Los capítulos tres y cuatro comprenden los elementos teóricos y analíticos de la investigación. El primero aborda la relación que guarda el mercado como instrumento de regulación y coordinación en el sector privado de la educación superior, con la evaluación y acreditación de la educación superior como mecanismos para mejorar su calidad de la misma. En esta relación, las instituciones de educación superior privada se conciben como organizaciones que operan bajo la lógica del mercado e incorporan modelos organizacionales propios de la empresa. La legitimación social y el estatus de las IES privadas es un bien simbólico que las coloca en una mejor posición en el campo organizacional donde participan y les garantiza una determinada posición en la competencia del mercado de servicios educativos.

Bajo este contexto el proceso de evaluación y acreditación superior se explica desde el campo de las relaciones entre el ambiente y las instituciones de educación superior privada como organizaciones. El contexto está determinado por la política educativa orientada hacia la "rendición de cuentas" y la responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior frente a la sociedad y que toma como eje los procesos institucionalizados de evaluación y acreditación. Las instituciones privadas que alcanzan una posición privilegiada en el mercado de instituciones, consumidores y profesionales, buscan adherirse a tales políticas porque representan una fuente de estatus y legitimidad social.

El capítulo cuatro se encamina a la descripción y análisis de la regulación de la educación superior privada en México, desde la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos hasta los instrumentos de política educativa que regulan su operación, principalmente el Acuerdo 279. La segunda parte de este capítulo presenta una

comparación de dos modelos de evaluación institucional, el de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior orientado a la evaluación de IES públicas y privadas para el ingreso y/o permanencia a la asociación, y el de la FIMPES, conducente a la acreditación de IES del sector privado.

En el capítulo cinco se describen y analizan de manera particular y desde una perspectiva comparada los tres casos de estudio, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana y la Universidad del Valle de México. Se enfatiza en su participación en procesos de evaluación y acreditación institucional, de programas educativos y certificación; así como los elementos con que construyen su concepto de calidad institucional (valores, perfil de actores, funciones e infraestructura, referentes de modernidad, ideas de reputación, prestigio, legitimidad, mercado, utilidades y mejora continua. Esta aproximación a los casos de estudio es la antesala para abordar, en el capítulo seis, una reflexión general de los hallazgos encontrados en el trabajo de campo y su interpretación desde la perspectiva teórica.

El capítulo seis contiene un análisis de la perspectiva regulatoria de la educación superior privada en México desde su concepción y sus problemas, la cual deriva en una coordinación del sector privado por la vía del mercado, en donde el estatus y prestigio institucional son un bien simbólico de intercambio que en algunos casos propicia el incremento de la matrícula en las IES privadas. De esta manera, los elementos que contribuyan a elevar el estatus en la percepción de los clientes potenciales de las IES cobran una relevancia fundamental. Ese es el caso de la acreditación institucional de la FIMPES, proceso que originalmente se diseñó con el objetivo de mejorar la calidad de las IES privadas, pero que en la actualidad funciona como una forma de diferenciación en el mercado educativo. Las IES privadas han optado por adherirse a otros mecanismos de evaluación y/o acreditación de programas académicos para mejorar la calidad de sus instituciones, considerando a la FIMPES más como una agencia de negociación política con el Estado, que como un organismo que promueva la mejora de las IES privadas.

En la última parte del capítulo se propone una tipología de IES privadas con base en las trayectorias institucionales, algunos elementos de política educativa apoyada en la evaluación y el marco normativo vigente. El objetivo de la tipología es contribuir a una mejor comprensión de la dinámica del sector privado que favorezca su análisis y proponga mejoras a su desempeño, algunas de las cuales se incluyen en el apartado de conclusiones y perspectivas, en donde se expone la necesidad de reflexionar sobre el papel que está jugando la educación superior privada en la configuración del sistema de educación superior en México, sobretodo en el marco del comercio de servicios educativos.

## Capítulo I

### EL PROBLEMA Y SU CONTEXTO

El sistema de educación superior en México ha experimentado cambios significativos. En las últimas dos décadas la orientación de las políticas estuvo dirigida a la ampliación de cobertura, que se tradujo en el incremento de matrícula atendida, así como en el número y tipo de instituciones de educación superior.

La expansión del sector privado fue mayor que la del público. El número de IES privadas refleja este comportamiento. De entre cinco y 10 que había en todo el país en 1950, para el inicio del periodo escolar 2000-2001 existían mil 253<sup>1</sup>. La población escolar atendida por este sector educativo en 1980 era de 98 840 estudiantes, y en 1990 pasó a 187 819 y para 2003 el régimen privado atendió a 620 533 estudiantes, 33.2% de estudiantes de nivel licenciatura estaba inscrito en una institución privada (ANUIES, 2002).

La mayor concentración de IES privadas se encontraba en el Estado de México, Jalisco, Nuevo León y el Distrito Federal. En estos cuatro estados se atendía al 52% de la matrícula inscrita en instituciones privadas. El Distrito Federal concentró en el 2003 el 23% de esa matrícula, dando cuenta de la centralización de los servicios educativos privados.

El mercado de la educación superior privada (ESP) se ha convertido en un sector muy dinámico, actualmente casi uno de cada cuatro estudiantes está inscrito en una institución privada. Su dinamismo no decayó durante la prolongada crisis económica de los años ochenta, “la década perdida” en el desarrollo de la economía mexicana. Con la “mejora” económica de los años noventa y los procesos de descentralización educativa las IES privadas continuaron su crecimiento, y aunque la tendencia parece estable, el problema de la heterogeneidad institucional en la calidad de educación superior sigue presente.

---

<sup>1</sup> Estadísticas de educación superior publicadas por la SEP en 2000-2001, en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx).

La proliferación de IES privadas está asociada, entre otros factores, a problemas de regulación y control por parte del Estado. Se percibe una preocupación por ello, sobre todo por el crecimiento del sector privado conocido como “universidades patito” (Rubio, 2003). Sin embargo, las medidas por controlar su expansión aún parecen incipientes. Ante la ineficiencia de los procesos normativos vigentes, la preocupación por la calidad de la educación ha tomado el rumbo de la evaluación vía la certificación de individuos y la acreditación de programas educativos e instituciones. En ello han intervenido los sectores público y privado, así como organismos descentralizados y asociaciones civiles.

Aunado a lo anterior, el debate sobre el comercio de servicios educativos a nivel internacional, enmarcado en el AGCS, ha puesto de manifiesto los riesgos de que la educación se convierta en una mercancía que puede ser intercambiada en un mercado abierto. En este sentido, cabe la posibilidad de que proliferen las instituciones “*profile*”, que sólo busquen beneficios económicos y ofrezcan una educación de mala calidad.

## EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El detonante en el análisis de la educación superior se explica a partir de dos hechos fundamentales: la masificación de la enseñanza superior y la necesidad de vincularla con la economía. La primera se tradujo en la expansión de la matrícula, ocurrió a nivel mundial con distintas connotaciones, y trajo consecuencias importantes como la diversidad institucional, la segmentación del sistema y la diversificación de programas, que explican la complejidad y configuración de los sistemas de educación superior.

La diversidad institucional tiene raíces históricas en cada país y ha modelado a la educación superior. En Europa, Becher y Kogan (1992), Neave y Van Vugth (1994) y Neave (2001) explican el proceso de diversificación que vivieron los sistemas de educación superior de distintos países, desde 1960 y hasta el establecimiento del modelo de “Estado evaluador”. Bajo una creciente complejidad, los sistemas se

vieron integrados por la universidad tradicional, instituciones que ofrecían carreras cortas o de “ciclo breve” y las universidades politécnicas<sup>2</sup>.

En América Latina, la transformación de los sistemas de educación superior se caracterizó por la llamada “modernización” acompañada por la influencia de los organismos internacionales. Aquella apareció como una alternativa tendiente a superar el tradicionalismo oligárquico de base agrícola o como una opción al proceso de radicalización estudiantil que convertía a las universidades en agencias de socialización política contestaria (Tedesco, 1983:4-5).

Las transformaciones en los sistemas de educación superior latinoamericanos se reflejaron en su composición interna y su alto grado de complejidad. Algunos aspectos de la diversidad son los siguientes: diversificación público-privada, diversificación de la oferta educativa, diversidad al interior de cada uno de los

<sup>2</sup> La universidad es el punto de partida del estudio de la educación superior y el antecedente más inmediato de los modernos sistemas de educación superior a nivel mundial. La universidad es una institución que ha perdurado en el tiempo que históricamente ha jugado un papel fundamental en las sociedades. Las universidades se originaron en el siglo XII en la mayor parte de los centros urbanos de Europa (Castrejón, 1982; Perkin, 1984 y Neave, 2001). En la Europa medieval nacieron como escuelas vocacionales para la enseñanza profesional, con el fin de canalizar las actividades educativas hacia los requerimientos profesionales eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad urbana en las especialidades de la época: teología, derecho, retórica o las artes liberales y las ciencias que se consideraban apropiadas para el entrenamiento del clero profesional, de los abogados y administradores eclesiásticos y civiles (Brunner, 1990). De las primeras cuatro universidades del siglo XII (Parma, Bolonia, París y Oxford), pasaron a 16 hacia el año 1300 en Italia, Francia, España e Inglaterra. A principios del mismo siglo Guillermo de Humboldt contribuyó al establecimiento de la moderna universidad alemana al subrayar la importancia del descubrimiento científico. La universidad alemana centrada en la investigación fue el modelo internacional de la época durante la segunda mitad del siglo XIX (Clark, 1983).

En América Latina a universidad llegó con los conquistadores españoles, Salamanca y Alcalá de Henares las dos universidades más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron para las fundaciones universitarias en el Nuevo Mundo. La primera se estableció en la ciudad de Santo Domingo, en la Isla Española, fundada por bula de Paulo III, en 1538. Le siguen en antigüedad la Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Lima y la Real y Pontificia Universidad de México. La universidad americana quedó colocada desde su instalación entre los poderes eclesiástico y real. Ella nació de un acto de decisión de la autoridad y ligada a los poderes de la Audiencia y del Virrey o de la iglesia y de las órdenes religiosas (Steger, 1974; Tunnerman 1997a y Brunner, 1990).

En general, mediante la universidad, se buscó formar el personal que la iglesia y el gobierno necesitaban para cumplir sus cometidos; elevar la vida intelectual y el clima cultural de esos territorios; generar un flujo, controlado no desde la Metrópoli, de grados académicos para los criollos y los mestizos; evitar la emigración de los jóvenes al viejo continente y promover una relativa movilidad entre los diversos grupos sociales, abriendo las puertas de las profesiones a algunos jóvenes de talento pero de escasos medios. La universidad colonial existió y trabajó en función de los grupos dominantes, creando una tradición clasista que aun se advierte en la mayoría de las universidades latinoamericanas (Tunnerman, 1997a y Tunnerman, 1997b)).

La conformación de la universidad republicana fue una imitación de la universidad francesa y se caracterizaba por el énfasis profesionalizante, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por un conjunto de escuelas profesionales. La investigación científica dejó de ser tarea universitaria y pasó a otras instituciones (academias e Institutos). La universidad se sometió a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio consagraba sus esfuerzos mediante la preparación de profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales. Su misión era proveer el adiestramiento cultural y profesional de la élite burguesa, imprimiéndole a la vez un sello particular: promover la unidad y estabilidad política del Estado (Tunnerman, 1996; Jerez Mir, 1997; Ibarra, 1993).

sectores, diversificación por funciones, diversificación por el tamaño y diversificación por los modelos de coordinación de los sistemas (Tedesco, 1983; Brunner, 1990; Becher y Kohan, 1992; Neave, 2001; Mendoza, 2002)<sup>3</sup>.

De estas transformaciones una de las que ha tenido mayor impacto en el desarrollo de los sistemas de educación superior a escala mundial es la diferenciación de los sectores público-privado<sup>4</sup>. La educación superior privada ha dominado estos sistemas en Japón, Corea del Sur, Taiwán y Filipinas. En América Latina sucedió un desplazamiento considerable de la educación postsecundaria pública a la privada, también, Brasil, Colombia, Perú y Venezuela ahora tienen, al menos, a la mitad de sus estudiantes en universidades privadas. La ESP es el sector que crece con mayor rapidez en muchos países de Europa central y del este, así como en los países de la ex Unión Soviética (Altbach, 2002).

La idea de que la educación y el desarrollo económico están relacionados, segundo aspecto detonante en el estudio de la educación superior, surge de la teoría del estructural-funcionalismo de Parsons (1976, citado por Brunet y Morell, 1998; Taberner, 1999), quien percibe a la escuela como cauce institucional neutral para la igualdad de oportunidades y el éxito social de los más aptos, de tal forma que los sujetos se mueven en una sociedad meritocrática que los premia o castiga de acuerdo con su esfuerzo individual reflejado en su rendimiento escolar. La teoría del capital humano (Shultz, 1972; Becker, 1983) plantea una estrecha correlación entre procesos educativos y mercados laborales, niveles educativos y salarios percibidos en el mercado de trabajo<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Hasta 1950, el crecimiento en el número de establecimientos de educación superior fue muy lento. Durante todo el periodo colonial se fundan en las Islas Españolas un total de 33 establecimientos. En 1825, periodo de la independencia de las colonias; aproximadamente un 25% había desaparecido al momento de completarse. Durante los siguientes 125 años se crean en las repúblicas de América otros 50 establecimientos. Hacia mediados del siglo XX había 75 universidades (Brunner, 1990).

En 1975 existían 391 establecimientos (Levy, 1985; Brunner, 1990). Estos datos indican que en un periodo de 25 años el crecimiento en el número de establecimientos prácticamente se quintuplicó, pero también el número de estudiantes se modificó. Latinoamérica, al igual que Europa y Estados Unidos, vivió el proceso de masificación de la educación superior.

<sup>4</sup> No significa que las distintas formas de diversidad ocurran en forma separada, puede ser que en un determinado sector exista diversidad de programas de misiones, de tamaños, etc.

<sup>5</sup> La teoría del capital humano encuentra su formulación inicial en Schultz y posteriormente en Becker. Desarrolla su hipótesis sobre la base de que la educación incrementa la productividad y que los trabajadores acuden al mercado de trabajo con niveles diferentes de cualificación, lo que corresponde a las cantidades diferentes de tiempo que han dedicado a adquirir esas cualificaciones, es decir, a invertir en capital humano. Esto significa entender la educación como una decisión individual, ya que el sujeto actúa de manera económicamente racional y sabe que a mayor inversión en educación mayores ingresos, puesto que el mercado laboral visto como un mercado competitivo recompensará su formación (Becker, 1983, Brunet y Morell, 1998). Para Shultz (1972, citado

Aunque la teoría del capital humano tuvo una fuerte influencia en la conformación de las políticas educativas en algunos países y organismos internacionales a partir de la década de los sesenta, hay autores que la han cuestionado. En contra de los postulados del estructural-funcionalismo y de la teoría del capital humano, Collins (1989) considera a la escuela como un lugar donde adquirir títulos que luego serán utilizados por los individuos y los grupos como un instrumento legítimo en un mercado laboral, en donde no se valoran tanto los conocimientos técnicos, sino más bien los “rasgos de conducta”. Las credenciales educativas como productos culturales constituyen recursos que permiten a los más educados dominar determinadas ocupaciones mediante el control del acceso a los empleos privilegiados.

Entre los teóricos de la resistencia Apple (1996) analiza la ideología económica que pretende transformar al sistema educativo en un nuevo lugar de generación de beneficios económicos. Según el autor, esta transformación tiene sus raíces en la restauración conservadora que intenta acabar con la concepción de la escuela “como espacio compartido en que la democracia se constituye con tenacidad y esfuerzo. En lugar de ello, el terreno compartido de la escuela deja de consistir en un conjunto de actitudes políticas de índole democrática. Esta idea queda desplazada por la de un mercado competitivo” (Apple, 1996:143). El ciudadano, en tanto ser político con derechos y obligaciones recíprocas, desaparece. En su lugar, se encuentra el individuo como consumidor. La escolarización y los estudiantes se convierten en un “producto para la venta al pormenor”. La libertad en una democracia ya no se define como participación en la construcción de un bien común, sino como la vida en un mercado sin trabas, donde el sistema educativo debe integrarse a sus mecanismos.

La ética de la privatización y del interés pretende reorganizar la educación para que las escuelas se desenvuelvan de acuerdo con las fuerzas del mercado. Diversificar los tipos de escuela y dar más opciones a los “consumidores” resume, según Apple (1996 a), la políticas de reforma de la derecha. Dicha tendencia puede apreciarse en

---

por Brunet y Morel, 1998), la educación tiene las siguientes finalidades: consumo corriente (no duradero); 2) consumo futuro (bien de consumo duradero), y 3) bien de capital, esto es, destinado a la adquisición de habilidades y conocimientos que aumentarían los ingresos futuros.

un conjunto de políticas y propuestas educativas: 1) programas que favorecen la "elección", como planes relativos a los cheques escolares y créditos educativos, de manera que las escuelas asimilen más a la economía de libre mercado, 2) la implementación de sistemas de evaluación a nivel nacional e internacional que buscan "elevar los niveles" e imponer "las competencias" en el currículo y 3) la creciente presión para convertir la satisfacción de las necesidades de la empresa e industrias en los objetivos primarios de la escuela.

Apple (1996) afirma que uno de los principales logros de la derecha ha sido exportar la crisis de la economía a las escuelas. Ahora lo "público" es el centro de todos los males, lo "privado" es el centro de todo lo bueno. Esto significa mercantilizar la educación y transformar las escuelas en fábricas o en mecanismos de estratificación basados cada vez más en el capital cultural de las élites. Para el autor la resistencia a esta posición está en una práctica educativa de carácter crítico y en relaciones más estrechas entre la escuela y la comunidad.

No obstante, que la postura de Apple radicaliza el tema de la educación en los ámbitos político y social de la derecha y la izquierda, es un punto de partida que obliga al análisis de los efectos que las políticas neoliberales han tenido en países como México, donde las desigualdades sociales han incrementado polarizando los beneficios de un economía global que privilegia a las minorías. La imagen de la educación superior pública se ha deteriorado en algunos casos por la problemática interna de las instituciones, y en otros como mecanismo utilizado por políticos y empresarios que privilegian la contratación de los egresados de las instituciones privadas.

## LOS TIEMPOS DE LA IES PRIVADAS EN MÉXICO

Como en casi todo el mundo, México inició a partir de la posguerra una transformación fundamental en la enseñanza superior con base en una serie de procesos que en conjunto modificarían el perfil de la institución universitaria tradicional, al conformar un sistema complejo por sus funciones académicas, sociales y políticas, y diversificado por la variedad de opciones institucionales y modalidades de formación educativa.

En el país el crecimiento y dinamismo del sector privado es uno de los fenómenos que ha caracterizado la diversificación institucional en el sentido de lo que Geiger (1987) y Levy (1995) señalan como el crecimiento en la participación relativa de las instituciones controladas por particulares y la viabilidad de ofrecer alternativas privadas en un mercado educativo.

El periodo de expansión y diversificación del sector privado surgió en los años setenta, cuando la matrícula y el número de instituciones se incrementaron a tasas mayores que las instituciones del sector público, lo que se reflejó en el nacimiento de diversas instituciones privadas de distintas magnitudes. De 1980 y hasta el año 2003 ese crecimiento mantuvo la misma tendencia de expansión.

En 1980 existían en México 108 IES privadas y 118 públicas, diez años más tarde las IES privadas aumentaron casi en un 200%, mientras que las públicas lo hicieron en un 136%. Para 2003 existían 785 instituciones privadas (las redes se consideran como una sola institución) y 337 públicas. La matrícula estudiantil del sector privado en 1980 era de 98 840 estudiantes, equivalente al 13.5% del total del sistema. En 2003 el número de estudiantes fue de 620 533, casi el 33% del total del sistema. El periodo 1995-2003 es el de mayor expansión ya que el incremento fue del 250%. Para este mismo periodo, la mayor concentración geográfica de IES privadas se encontró en Jalisco, Nuevo León, Estado de México y el Distrito Federal.

Las causas estructurales de la expansión de la educación privada son económicas, sociales y políticas. Entre las más importantes se identifican el problema demográfico, la inserción de la mujer en los distintos escenarios del país, la política social de expansión del sistema, las áreas de conocimiento y los programas de estudio ofrecidos por el sector, así como la heterogeneidad de los establecimientos caracterizada por el tamaño, orientación económica y social, antigüedad y diversidad de sus funciones y programas (Rangel, 1979; Osborn, 1987; Brunner, 1990, 1992 y 2002; Taborga y Hanel, 1995; Kent, 1993; y Kent, 1995; Taborga, 1997; Taborga, 2003; Rodríguez, 1998; Muñoz y Rodríguez, 2000; Tedesco, 1983; Levy, 1985; ANUIES, 2002; Acosta, 2005 y Muñoz Izquierdo *et al.*, 2005).

Entre 1950 y 1970, el grupo de edad de 15 años o menos se incrementó considerablemente. En 1950, el 43.7% de la población del país tenía 15 años o menos; 46.4%, en 1960; 48.5%, en 1970 y 47% en 1980. Mientras crecía este grupo de población, el de 25 años o más fue disminuyendo: en 1950 representó el 39.2%; en 1960, el 37.2%; en 1970, el 35%, lo que ejerció una fuerte presión para ingresar a la educación superior. A pesar de la diversificación del sistema iniciada en 1960, hoy están al margen casi ocho millones de jóvenes; tres millones más que en 1980, año del máximo crecimiento del sistema (Rangel, 1979; Osborn, 1987; Rodríguez, 1998 y 2000; Taborga, 1995 y 2003; ANUIES, 2002).

La incorporación de las mujeres en las actividades económicas, políticas, sociales y culturales del país también contribuyó a la expansión del sistema privado. La tasa de participación de las mujeres en la matrícula universitaria ha crecido a ritmos más elevados que la de los hombres. En 1970 sólo el 17.26% de la población inscrita en educación superior eran mujeres, para 1980 era el 29.80%. En 2003, el 48.7% de la matrícula del sistema de educación superior correspondía al sexo femenino. En el sector privado, ese mismo año de 620 533 estudiantes inscritos en el nivel licenciatura el 65.8% eran mujeres; porcentaje más alto que en el sistema en general.

Por otra parte, en 1950, con base en las recomendaciones de la Comisión Nacional, constituida para plantear soluciones a la falta de cobertura y permanencia en educación primaria, se acordó implementar el Plan de Once Años, "concebido con dos metas complementarias: ir aumentando en todas partes las oportunidades de inscripción en el primer grado para los niños que no han asistido jamás a ninguna escuela, y crear sucesivamente los grados superiores que faltan aún en la mayoría de las escuelas rurales de la República" (Torres Bodet, 1962:4, citado por Rangel, 1979). Los efectos del Plan de Once Años para la extensión y el mejoramiento de la educación primaria surtieron efecto en la década 1960-1970, ya que la población escolar inscrita en educación primaria pasó de 4 millones 885 mil alumnos a 8 millones 873 mil. El crecimiento de la población y la ampliación de la cobertura escolar en los niveles de educación primaria y secundaria fueron claves para el explosivo incremento de la matrícula en la educación superior.

Las IES privadas han concentrado su matrícula en las licenciaturas correspondientes a las áreas de ciencias sociales y administrativas y de ingeniería y tecnología. En 2003 casi el 90% de su matrícula se encontraba inscrita en esas carreras. En contraste, las áreas de conocimiento que menos atractivo tienen en el mercado de las profesiones son las carreras agropecuarias, que decrecen drásticamente en el periodo, mientras que las de ciencias de la salud, naturales y exactas muestran un ligero incremento en el ciclo<sup>6</sup>.

Cuadro 1  
Licenciatura en IES privadas por áreas de conocimiento  
Matrícula total por género (1980-2003)

Área de conocimiento	1980		1985		1990		1995		2003	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Ciencias Agropecuarias	3 929	266	5 325	572	2 351	411	1 201	425	1 101	661
Ciencias de la Salud	10 510	7 126	7 334	572	3 696	4 039	4 335	5 374	9 786	1 316
Ciencias Naturales y Exactas	499	408	543	452	586	497	524	511	871	965
Ciencias Sociales y Administrativas	30 245	21 201	47 050	44 420	60 673	61 598	93 840	101 256	183 373	231 956
Educación y Humanidades	642	1 760	1 151	3 486	3 825	1 383	1 383	4 515	9 422	24 374
Ingeniería y Tecnología	18 125	4 096	26 380	8 812	15 470	41 865	41 865	19 285	96 618	48 238
<b>Total</b>	<b>63 959</b>	<b>3 4857</b>	<b>87 783</b>	<b>63 165</b>	<b>85 840</b>	<b>143 149</b>	<b>143 149</b>	<b>131 366</b>	<b>30 1171</b>	<b>319 362</b>

Fuente: ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003.

### *Antecedentes y fundación de las IES privadas*

Aunque el sector privado de la educación superior en México puede explicarse en relación con la trayectoria que ha seguido el sector público, las raíces de su nacimiento, las formas de gobierno, el financiamiento y las funciones son diferentes a las de las IES públicas. En este trabajo se identifican tres etapas en la cronología del sector privado en el país: fase de surgimiento (1935-1959), fase de expansión y desregulación (1960-2000) que a su vez se divide en dos periodos el primero va de 1960 a 1980 y el segundo de 1982 al 2000 (discusión que se sustenta adelante), y una tercera etapa de mercado, la cual inicia en el año 2000.

<sup>6</sup> Los programas de estudio representativos de las diversas instituciones son para el caso de las ciencias sociales y administrativas: contaduría, administración, mercadotecnia, turismo. Para las ingenierías y las tecnologías: ingeniería, arquitectura. Para las agropecuarias, ingeniero agrónomo; para las naturales y exactas: biología, física, matemáticas; para educación y humanidades: filosofía, profesor normalista; y para ciencias de la salud: enfermería, medicina y psicología.

Esta cronología responde a una forma de ordenar los tiempos de las IES privadas que identifican una serie de hechos de orden económico, político y social para explicar la configuración del sector. Los cortes temporales propuestos asumen cambios en la direccionalidad del mismo, por el impacto que esos hechos tienen en la conducción y comportamiento de las IES. El periodo de surgimiento o el nacimiento de las primeras IES se asocia con el descontento de distintos grupos sociales por los “fracasos percibidos” del sector público, traducidos en la politización de las universidades públicas y su escasa relevancia en el mercado laboral. Entre 1935 y 1947 (12 años) nacieron las primeras IES privadas en México<sup>7</sup>, y fue hasta 1957 que se fundó otra institución de educación superior privada, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

A partir de la década de los sesenta México experimentó un cambio profundo en el sistema universitario que se expresó de manera relevante en su acelerada expansión no regulada. Esta es la causa principal en la segunda fase que marcamos y que está dividida en dos periodos (1960-1980) y (1982-2000). El primer periodo caracterizado por la expansión de la matrícula y la conformación de un sistema de educación superior complejo por su diversidad institucional. El segundo, por la introducción de los primeros intentos de ordenamiento del sistema bajo las políticas de planeación y evaluación, en el marco de la “modernización”. Las IES privadas no fueron consideradas en este proceso sino hasta la aparición en 1986, del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), y por la agrupación de las IES privadas en la FIMPES en 1988. Más tarde, en 1994 la FIMPES impulsaría su proceso de acreditación institucional como un mecanismo para mejorar la calidad de la educación superior privada, como reflejo del auge de la evaluación y su impacto en las políticas educativas impulsadas por el Estado.

El período de mercado que inicia en el 2000 se fundamenta en el debate sobre la comercialización de la educación superior. En los últimos cinco años (2001-2006) los temas de internacionalización, comercialización y flujo transnacional de los servicios de educación superior han cobrado relieve en medios de discusión académica y

---

<sup>7</sup> La Escuela Libre de Derecho podría ser citada como la primera universidad privada, pero es una institución de una sola facultad (con sólo 179 estudiantes en el 2003). La escuela fue creada en 1912 cuando algunos estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional no se sintieron satisfechos y fundaron su propia y prestigiosa institución.

política de varios países. Tales procesos se perciben asociados a una mayor presencia del sector privado en la oferta educativa, a la consolidación de un sector de proveedores alternativos en áreas de formación superior, a dinámicas de integración e intercambio regional, así como al avance de las negociaciones de apertura comercial en el contexto de la OMC, y particularmente del AGCS (Rodríguez, 2004).

En México la inversión extranjera directa en servicios educativos en el período 1994-2003 fue de aproximadamente 40 millones de dólares<sup>8</sup>, y casi 35% de ellos corresponde a una sola operación efectuada en el 2000, la adquisición de la mayor parte de la Universidad del Valle de México por el Consorcio Sylvan Learning Systems. El resto de las operaciones del período se explica por inversiones de menor cuantía, en rubros tales como enseñanza de idiomas (2.6 millones de dólares), servicios de educación especial (2.3 millones de dólares) y educación superior (1.7 millones de dólares) (Rodríguez, 2004).

#### *Surgimiento (1935-1959)*

En las décadas de los treinta y los cuarenta nacieron las primeras universidades privadas. Tres factores fueron claves en su surgimiento: la clase social, la religión y la economía. El conservadurismo social operó como un factor importante en el desarrollo del sistema educativo privado mexicano, en la medida en que el estatus socioeconómico y el prestigio declinaban en un sector público de crecimiento acelerado, en tanto el tamaño de la clase media capaz de afrontar la educación superior privada aumentaba gracias al firme crecimiento económico del país. Los conflictos entre la Iglesia católica y el Estado en el periodo 1926-1929, en parte superados en la década de los cuarenta, así como la politización de las universidades públicas, en particular la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), también influyeron en la creación de universidades privadas con carácter religioso (Levy, 1995).

---

<sup>8</sup> Este período corresponde con la puesta en vigencia de la Ley de Inversión Extranjera de 1993 y el inicio del Tratado de Libre Comercio con Canadá y Estados Unidos.

Aunado al conservadurismo social y político, el factor económico coadyuvó al nacimiento de las universidades privadas. La industria demandaba recursos humanos con perfiles específicos, sobretodo los relacionados con la administración que respondieran a las necesidades propias de la empresa y cuya extracción no tuviera relación con la posición política de las universidades públicas.

Durante este periodo se crearon los primeros siete establecimientos privados en México. La primera fue la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), fundada en 1935. La UAG surgió en el contexto de un intenso debate político e ideológico en el campo de la educación superior, entre una concepción liberal de la universidad, caracterizada por la libertad de cátedra y la autonomía institucional y la concepción revolucionaria que el cardenismo (1934-1940) impulsó a nivel nacional, en el cual la universidad debía estar al servicio del proyecto de la Revolución Mexicana (Levy, 1995; Acosta, 2000).

En ese debate, los partidarios de la concepción liberal de la universidad fundaron la primera gran universidad pública autónoma (la Universidad Nacional de México, que luego se transformaría en la UNAM), pero también se crearon en todo el país universidades públicas estatales, no autónomas, comprometidas con la educación socialista y con el proyecto de los revolucionarios mexicanos (Acosta, 2000). La UAG fue producto de un conflicto interno en la universidad estatal de Guadalajara, donde un sector de ésta institución no coincidía su orientación revolucionaria y decidió fundar una universidad autónoma de carácter privado, de orientación religiosa, no liberal.

En 1940 se creó en la Ciudad de México la Universidad de Las Américas, la primera universidad privada en la capital del país, "fundada por un pequeño grupo de estudiantes, como Mexico City College (MMC), que obtiene su acreditación de la Asociación de Colegios y Universidades de Texas con estatus de extraterritorialidad" (ANUIES, 2000:74). El MCC es acreditado por la Asociación de Colegios y Universidades del Sur (SACS).

Más tarde, en 1943, nació el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, con una clara orientación hacia la formación de profesionales expertos en

el manejo de la economía y los negocios, quienes eran demandados por una de las ciudades industriales más importantes del país, y sin una orientación religiosa en su modelo. El ITESM adoptó los modelos del Massachusetts Institute of Technology (MIT) y de la Universidad de California, y buscó su desarrollo a partir de su fuente principal de financiamiento: el grupo Monterrey.

En 1943 los jesuitas fundaron la Universidad Iberoamericana con una clara identidad religiosa. Su creación debe analizarse sobre el trasfondo de un conflicto prolongado y en ocasiones violento, entre el Estado y la Iglesia. La UIA, así como la UAG, fueron en parte creadas como opciones educativas ante la politización de la UNAM. Desde su fundación se distingue por ser una universidad de inspiración cristiana, más no una universidad confesional (Meneses, 1993), lo cual significa que “si bien supone la adhesión a una doctrina, no implica que la universidad dependa de esta confesión” (Meneses, 1993:5).

Durante los años sesenta la UIA se unió a la corriente progresista que, junto con muchas iglesias latinoamericanas y universidades católicas, alejaron a grupos financieros y religiosos descontentos a favor de la Universidad Anáhuac (Levy, 2005:250). En 1957 se fundó el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) con apoyo de la Compañía de Jesús. Hoy el ITESO es parte del sistema UIA-ITESO y comparte su misma orientación religiosa.

El Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) surgió en 1946 también con una clara orientación de formación en áreas económicas y administrativas. Fue fundado por la Asociación Mexicana de Cultura, A.C., constituida por un grupo de banqueros, industriales y comerciantes<sup>9</sup>. En 1947 se abrió un *campus* de la Universidad de Las Américas en Puebla con la misma orientación que la establecida en el Distrito Federal, pero con una fuerte carga de educación bilingüe.

---

<sup>9</sup> El principal accionista, Raúl Baillères, consolidó su liderazgo empresarial durante la década de los cuarenta al impulsar la compra de varias empresas hasta ocupar la presidencia de la Asociación de Banqueros de México (1941-1942). En 1941 presidió el grupo de inversionistas mexicanos que adquirieron la mayoría de las acciones de la Cervecería Moctezuma, S.A., la cual pertenecía a extranjeros. Asimismo, dirigió al grupo financiero que compró la mayoría de las acciones de El Palacio de Hierro, S.A. y Manantiales Peñafiel, S.A. también participó en la nacionalización de Metalúrgica Mexicana Peñoles, S.A. y Compañía Fresnillo, S.A. ([www.itam.mx](http://www.itam.mx)).

**Cuadro 2**  
**Instituciones de educación superior privada**  
**Periodo 1935-1959**

<b>Año</b>	<b>Establecimiento</b>	<b>Lugar de instalación</b>
1935	Universidad Autónoma de Guadalajara	Guadalajara, Jalisco
1940	Universidad de Las Américas	México, D.F.
1943	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Monterrey, Nuevo León
1946	Instituto Tecnológico Autónomo de México	México, D.F.
1943	Universidad Iberamericana	México, D.F.
1947	Universidad de las Américas, Puebla	Cholula, Puebla
1957	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente	Guadalajara, Jalisco

Fuente: ANUIES, 2001.

### *Fase de expansión y desregulación (1960-2000)*

El sistema universitario mexicano experimentó un cambio profundo a partir de la década de los sesenta, el cual se tradujo en una expansión no regulada. Mientras que el subsistema de educación superior pública se caracterizaba por una conducción estatal reactiva y coyuntural, y se encontraba permeado por la lógica política de un régimen autoritario y populista, el sector privado quedó fuera de cualquier marco regulatorio que lo integrara como parte del sistema. En general, existía un vacío normativo que impedía regular a ese conjunto desarticulado y diverso de instituciones que prometía alcanzar mayores proporciones (Ibarra, 2001:343).

La expansión del sector privado en este periodo se ubica en dos momentos. El primero va de 1960 a 1980 y se inscribe en una serie de hechos ocurridos alrededor de la educación superior pública que orientaron el crecimiento del sector privado impulsado por los empresarios nacionales.

En 1964, la Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN) expidió su Carta Económica Mexicana, que en una breve referencia a la educación sostuvo que esta era “esencial para el desarrollo económico” y que debía darse un clima de libertad que permitiera a los empresarios ejercer el derecho y la obligación de participar en materia educativa. Con el movimiento de 1968 y la politización de las universidades públicas, la desconfianza de los empresarios hacia la educación pública se incrementó, la cual los hacía parecer como un grupo con un exagerado interés

económico, causa principal para fomentar la creación de instituciones privadas que formaran a sus hijos y a los cuadros técnicos y administrativos de sus empresas (Tirado, 1999; Puga, 1999).

En este periodo surgieron 13 establecimientos de educación privada de nivel superior instalados en las principales ciudades del país: la capital mexicana, Monterrey y Guadalajara, aunque también aparecerían en ciudades como Puebla, Veracruz y Hermosillo. En la siguiente tabla se detalla la cronología de estos establecimientos.

**Cuadro 3**  
Instituciones de educación superior privada  
Periodo 1960-1982

Año	Establecimiento	Lugar de instalación
1960	Universidad del Valle de México	México, D. F.
1961	Universidad del Valle de Atemajac	Guadalajara, Jalisco
1962	Universidad La Salle	México, D.F.
1966	Universidad Tecnológica de México	México, D.F.
1967	Universidad Panamericana	México, D.F.
1969	Universidad de Monterrey	Monterrey, Nuevo León.
1969	Universidad Regiomontana	Monterrey, Nuevo León
1969	Universidad Cristóbal Colón	Veracruz, Veracruz
1970	Centro de Estudios Universitarios	Monterrey, Nuevo León
1973	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Puebla, Puebla
1976	Universidad Intercontinental	México, D.F.
1976	Universidad Valle del Bravo	Reynosa, Tamaulipas
1979	Universidad del Noroeste	Hermosillo, Sonora

Fuente: ANUIES, 2001.

El segundo momento de expansión abarca de 1982 a 2000, periodo en el cual las políticas educativas buscaron reorientar el crecimiento del sistema educativo a través de ejercicios de planeación y evaluación de la educación superior. El terreno para la nueva orientación política y económica del país fue preparado por el gobierno de Miguel de la Madrid. La modernización política establecida en el gobierno de Salinas de Gortari surgió como la vía para avanzar en la construcción de un país productivo y competitivo a nivel internacional.

En el ámbito de la educación superior, el discurso de la modernización se concretó en conceptos como evaluación, calidad, excelencia, desempeño, flexibilidad, corresponsabilidad, equidad y pertinencia. De acuerdo con Ibarra (2001) la modernización puede entenderse como la definitiva recomposición de las relaciones

entre un Estado que asume un proyecto de modernización político-económico basado en la apertura comercial y la universidad. El proceso de modernización supone el establecimiento de nuevas reglas del juego que favorecen ciertos comportamientos, desalentando otros, con los que se persigue responder a las presiones y demandas del mercado y la política, de acuerdo con las estrategias y programas negociados o impuestos por los agentes de mayor influencia. No es un cambio menor de la universidad, se trata de una ruptura que transforma radicalmente las relaciones entre el Estado, la universidad y la sociedad.

La modernización se tradujo en la configuración de los distintos instrumentos de política que se concretaron en programas nacionales de educación superior. Entre los más importantes figuran el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), la Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y el Programa de Modernización Educativa (PME). A través de ellos se buscaba una mejor coordinación y regulación del sistema, basada en “mejorar la calidad de la educación superior y conformar un sistema de educación superior integrado por instituciones de excelencia” (Mendoza, 2001). La incorporación del sector privado a estos instrumentos sólo se hizo patente hasta el surgimiento del PROIDES, en 1986<sup>10</sup>.

En el Programa para la Modernización de la Educación 1989-1994 sólo se mencionaba que las instituciones privadas formaban parte del sistema de educación

<sup>10</sup>El PRONAES surge en 1984 bajo el discurso gubernamental de la revolución educativa y con el propósito central de lograr el reordenamiento institucional de las universidades, con los supuestos de racionalidad en el uso de los recursos y mejoramiento de la calidad educativa. El PRONAES no fue producto del consenso entre los principales actores involucrados (las universidades y el Estado); más bien apareció como una imposición hacia las universidades, con lo cual perdió legitimidad. Además, tampoco se constituyó como un programa que abarcara el desarrollo global de la educación superior, pues en realidad sólo involucraba a las universidades estatales, mientras que las autónomas seguían negociando políticamente la asignación de recursos y las particulares ni siquiera aparecían.

En 1986 apareció el PROIDES como parte de un cambio en la estrategia seguida por el Estado hacia las universidades, que consideraba la importancia de la expansión del sector privado. El programa, como instrumento de planeación, buscaba integrar, coordinar y regular a los distintos subsistemas que formaban parte del sistema de educación superior, pero a través de la participación de los actores involucrados para no perder legitimidad, como había ocurrido con el PRONAES. Los objetivos del programa se centraron en la reorientación de la oferta educativa, la vinculación de la educación superior al desarrollo nacional y la innovación en las funciones desarrolladas por las instituciones.

superior y dependían para su funcionamiento del régimen jurídico de su incorporación a la federación, los estados o las universidades públicas autónomas (SEP, 1989). A partir de ello se asumía que las instituciones públicas y privadas deberían apoyarse en la modernización de la educación superior a través de la evaluación para el mejoramiento de su calidad.

El periodo de los años ochenta se caracterizó, sobre todo en sus inicios, por una gran movilización empresarial que desató el estallido de la crisis económica y la nacionalización de la banca. La reacción antiestatista y antipresidencialista que confrontó a los empresarios con el gobierno tuvo un gran impacto sobre la población. En el campo educativo se agudizaron las posiciones críticas del empresariado respecto de la educación pública, que para ellos seguía un camino ideologizante.

El discurso de las organizaciones empresariales criticaba con severidad a la educación superior pública. El Consejo Coordinador Empresarial (CCE) lamentaba las corrientes antiempresariales en la educación y calificaba a las instituciones públicas de educación superior como lugares en los que “se grilla” y “se agita” (*El Sol de México*, 26/07/1981, citado por Tirado, 1999) y exaltaba las iniciativas del sector privado en el campo de la educación (*Excélsior*, 17/08/1983, citado por Tirado, 1999). En esta misma línea, la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) sostenía, en 1986, que las instituciones públicas de educación superior eran “focos de adoctrinamiento para la subversión, el motín y aun la guerrilla”, reductos del “materialismo”, semilleros de “vicios” y del desinterés respecto de los “valores trascendentes” y las “tradiciones” (Luna, 1995; citado por Tirado, 1999).

En 1988, los empresarios afirmaban que la educación debía versar sobre “el desarrollo integral de la persona, de la familia y de la comunidad inculcando los valores que hacen posible ese desarrollo” (Tirado, 1999). En ese mismo año se conformaría la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) a partir de la iniciativa de los empresarios involucrados en la educación, y con la perspectiva de constituirse como un grupo en defensa de las imposiciones del Estado que restringían la libertad de actuación de los particulares en materia educativa (Olmos, 2001).

Al final de los ochenta y principios de los noventa, las organizaciones empresariales (CCE, CONCANACO, COPARMEX) consideraron que el tema de la educación era el más importante, “el renglón de mayor necesidad y prioridad” y el problema principal de México para ingresar a la comunidad internacional en forma competitiva. La educación, según los empresarios, requería modernizarse. Esto fue más reiterativo a medida que se concretaba el proyecto modernizador de Salinas y la posibilidad de firmar el Tratado de Libre Comercio (TLC).

La propuesta de los empresarios fue en dos sentidos. Por un lado, debía abordarse la reforma educativa, principalmente el artículo 3º Constitucional para que se permitiera la educación religiosa y se fortaleciera la educación privada, poniendo fin a lo que llamaron un “estado de indefensión” de los particulares que prestaban servicios educativos, otorgando así seguridad jurídica a los particulares, eliminar la discrecionalidad oficial respecto de la validez y el reconocimiento de los estudios realizados en los planteles privados y suprimir la reglamentación de la educación para obreros y campesinos. Por el otro, la orientación de la educación debía dirigirse hacia la productividad y competitividad internacional, las destrezas y el emprendimiento, en el contexto de la globalización, el fin del Estado del bienestar y la modernización. En *Modernización Educativa. Propuestas del sector empresarial*, la definición de educación hablaba de “capacidades” y “habilidades” y no de valores (CESE, 1989, citado por Tirado, 1999).

Durante este periodo la expansión del sector privado fue sorprendente, y pasó de 133 a 1 253 instituciones. La heterogeneidad institucional se ampliaba y se reflejaba en la magnitud de su matrícula, en sus misiones, objetivos, formas de organización y posición dentro del sistema educativo, entre otros aspectos. En general, surgieron dos tipos de instituciones: aquellas que en los ámbitos regional o local mantenían un crecimiento importante, que contaban con poblaciones de más de tres mil estudiantes y que habían constituido una opción atractiva para sectores medios de la población con posibilidades de cubrir sus cuotas y las instituciones minúsculas (hasta de decenas de alumnos), la mayoría de dudosa calidad académica (Mendoza, 2002:335).

Este periodo también se caracterizó por la emergencia y o conformación de redes institucionales con impacto regional o nacional, tales como el ITESM, la Universidad del Valle de México, la Universidad Tecnológica de México (UNITEC), la Universidad La Salle (ULSA) y la UIA, entre otras. Todas ellas, excepto la UIA, ofreciendo la misma oferta educativa bajo condiciones estructurales supuestamente idénticas, en algunos casos con las mismas cuotas en todas las unidades académicas, en otros, bajo cuotas diferenciales dependiendo de la región en que se ubicaban.

### *2000... Más allá del mercado*

Aunque el TLC no incorporó al sector educativo en el texto aprobado que entró en vigor el 1º de enero de 1994, sí dedicó dos capítulos a los servicios profesionales: el capítulo 12 “Comercio transfronterizo de servicios” y el capítulo 16 “Entrada temporal de personas de negocios”. En ellos se acordaron los principios, las reservas y el compromiso para la realización de actividades profesionales en el ámbito de 63 profesiones señaladas (profesiones generales, científicas y médicas), para las cuales se establecieron los requisitos académicos mínimos y los títulos alternativos. Estas primeras acciones daban señales de la competencia que se generaría entre las instituciones de educación superior, misma que se intensificó con la firma del AGCS, firmado por 144 países, en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC), donde se incluye la educación superior<sup>11</sup>.

El AGCS funciona con una agenda donde cada ronda de negociaciones significa mayor liberalización, cubriendo más sectores y eliminando restricciones.<sup>12</sup> El proceso se realiza de “abajo hacia arriba”, esto es, cada país determina el tipo y alcance de sus compromisos en cada sector, dentro de un contexto de liberalización progresiva.

<sup>11</sup> El acuerdo es el resultado de las negociaciones que dentro de la Ronda de Uruguay se llevaron a cabo de 1986 a 1994. Después esta se transformó en la OMC, que se ocupa tanto del comercio de bienes (GATT) como del de servicios (AGCS). Los acuerdos de la OMC y su antecesor, el Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATS), proveen el marco para el comercio internacional de bienes y servicios. Teóricamente el objetivo de ambas instituciones es fortalecer la economía mundial por medio de una mayor estabilidad en el comercio. El principio básico del sistema actual del comercio internacional es que los bienes y servicios exportados deben ser totalmente libres, excepto por la imposición de un arancel (Chan, 2003; Malo, 2003).

<sup>12</sup> Las fechas clave de esa agenda son: - 2000: las negociaciones comienzan oficialmente; - marzo 2001: el Consejo de Comercio de Servicios establece las directrices y procedimientos para las negociaciones; - noviembre 2001: Declaración de Doha que reafirma las directrices y procedimientos para las negociaciones y establece algunos elementos clave del calendario, incluyendo el plazo para la conclusión de las negociaciones; - Junio 2002: peticiones de acceso a los mercados; - marzo 2003: ofertas iniciales de acceso a los mercados; - 2003: Balance: Quinta Conferencia Ministerial (en México); - enero 2005: fecha límite para la firma del GATS.

Las reacciones ante los efectos del AGCS en la educación superior proceden en su mayoría de los medios académicos, que en principio argumentaron su inconformidad porque no fueron incorporados desde un primer momento en las negociaciones del Acuerdo, que han estado dirigidas por los responsables en materia económica de cada uno de los países<sup>13</sup>.

En América Latina el rechazo por el AGCS comenzó en Brasil, en la reunión Forum Social de Porto Alegre, realizada en febrero de 2002. Los participantes propusieron un pacto global para asegurar la consolidación de los principios de acción aprobados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, promovida por la UNESCO en París en 1998. Como conclusión de la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, se firmó la "Carta de Porto Alegre", que informaba a la comunidad académica universitaria y a la sociedad en general sobre las nefastas consecuencias del AGCS y solicitaban a los gobiernos de sus respectivos países no suscribir ningún compromiso en materia de educación superior<sup>14</sup>.

La posición de México ante el AGCS en materia educativa, incluso desde la firma del TLC, ha sido mantener el sector educativo abierto a la inversión extranjera. Las características planteadas en los compromisos de México se resumen en la siguiente tabla:

---

<sup>13</sup> Algunas instancias internacionales ya han manifestado sus críticas a través de diversas declaraciones. Entre estas se puede mencionar la Declaración conjunta firmada en septiembre del 2001 por distintas asociaciones, tanto americanas como europeas: Association of Universities and Colleges of Canadá, American Council on Education, European University Association y Council for Higher Education Accreditation (Guadilla, 2003).

<sup>14</sup> En esta carta se considera que el acuerdo: "lesiona seriamente las políticas de equidad indispensables para el equilibrio social, en especial para los países en desarrollo, necesarias para corregir las desigualdades sociales, y tienen serias consecuencias para nuestra identidad cultural.[...] Aspectos todos ellos a los que contribuye la educación superior, cuya misión específica se define en virtud de una concepción de bien social público, destinada al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros pueblos. función que en ningún caso puede cumplirse si se la transforma en simple mercancía, u objeto de especulación en el mercado, a través de su comercialización internacional [...], entre los graves problemas tenemos que mencionar la uniformización acrítica de la educación y el grave daño que significa para la soberanía nacional y de los pueblos", en [www.grupomontevideo.edu.uy/documentos/carta dePOA.htm](http://www.grupomontevideo.edu.uy/documentos/carta_dePOA.htm)

**Cuadro 4**  
Limitaciones por modos de suministro en la educación superior  
(México y Panamá)

	Suministro más allá de las fronteras	Consumo en el extranjero	Presencia comercial	Presencia de personas naturales
<b>México</b>	AM(*): Ninguna Limitación.	AM: Ninguna Limitación.	AM: Inversión extranjera solamente hasta 49% del capital registrado de las empresas. Se necesita autorización previa del Ministerio de Educación o una autoridad del Estado.	AM: Sin límites, excepto lo indicado en los acuerdos horizontales.
	TN (**): Ninguna limitación	TN: Ninguna limitación	TN: Ninguna limitación	TN: Sin límites, excepto lo indicado en los acuerdos horizontales.

(\*) AM: Acceso al mercado.

(\*\*) TN: Tratamiento Nacional.

Fuente: Extraído del Cuadro Limitation by mode of supply, OCDE/CERI, 2002 en García-Guadilla (2003).

La inversión extranjera directa en servicios educativos en México durante el período 1994-2003 alcanzó su máximo en el año 2000 con la venta de la UVM. Sin embargo, la presencia de capital extranjero en el campo de los servicios de educación superior es escasa, considerando tanto el período de tiempo como el grado de apertura prevaeciente. En ese año, la inversión extranjera directa fue de 16,448.7 millones de dólares y sólo el 0.2% correspondió a los servicios educativos (Rodríguez, 2004). Esto significa que en el sector educativo sigue existiendo una provisión estatal mayoritaria, un ritmo de privatización muy concentrado en educación superior y un mercado potencial acotado y competido por múltiples proveedores locales. No obstante, es posible afirmar que el caso de la UVM ha resultado rentable y enviado señales favorables a otros inversionistas para que busquen presencia en el mercado mexicano, tal es el caso del Apollo Group Inc., empresa dedicada a la educación para adultos y competidor más cercano a Silvan/Laureate Inc. Que ha manifestado su intención de participar a través de una alianza con la UNITEC<sup>15</sup>.

El análisis anterior nos acerca a una reconstrucción del desarrollo de la educación superior privada en México. El reconocimiento de su evolución histórica y su conformación como sector dan cuenta de su relación con el sector público, de sus particularidades y de los actores que favorecieron a su identidad como sector; pero también de la dinámica que sigue cada institución, dado su momento de fundación, orientación y relación con actores del orden político, económico y social del país.

<sup>15</sup> En general, las formas de transnacionalización de la educación superior en México han sido las siguientes: a) sedes de universidades extranjeras, b) ofertas de educación a distancia y *e-learning*, c) franquicias, y d) las alianzas universitarias de las instituciones nacionales y extranjeras de educación superior (Didou, 2002).

En el siguiente capítulo veremos que, no obstante, la importancia que ha cobrado la participación de la educación superior privada en México, tanto por su contribución a la formación de profesionales en distintas áreas del conocimiento a través de instituciones consolidadas, como por el debate de su orientación al mercado en el marco de la liberalización comercial no ha sido objeto de un análisis suficiente en la investigación educativa. Por su importancia es urgente avanzar en su comprensión desde diferentes perspectivas de análisis.

## Capítulo II

### EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO: UN ASUNTO PENDIENTE

El estudio de la educación superior ha cobrado mayor importancia en las últimas cuatro décadas, a raíz de la posguerra. Algunos elementos estructurales que sucedieron a nivel mundial como la expansión demográfica, el modelo económico basado en la industrialización, la creación de economías basadas en la tecnología y la expansión de los sistemas de educación superior plantearon la necesidad de analizar este nivel educativo no sólo desde la perspectiva histórica de la universidad, sino desde distintos enfoques como el económico y el sociológico.

En la esfera económica resalta la importancia que a partir de los sesenta cobró la relación entre educación y economía, pensada a partir del contexto de la productividad y el crecimiento económico de los países. En el ámbito de la sociología la educación en general y la educación superior en particular ocuparon un lugar en la investigación como hechos sociales complejos.

En el contexto de los modelos económicos neoliberales y la globalización, la década de los noventa planteó, entre otros temas críticos de la educación superior, el debate sobre la privatización, mismo que está vinculado con los programas de ajuste económico y reestructuración del Estado en los últimos veinte años<sup>1</sup>.

En la actualidad, dentro del análisis de la privatización como tema político domina el traspaso de empresas públicas al sector privado en áreas como los servicios públicos (electricidad, gas, agua, transporte) y la producción industrial. En el ámbito educativo en general, y en la educación superior en particular, no se habla de la privatización en el sentido de la transferencia de instituciones públicas a manos

---

<sup>1</sup> Las primeras propuestas relacionadas al tema se pueden encontrar a través del Consenso de Washington. Allí se plantearon las reformas necesarias para implementar un programa de ajuste y liberalización que permitiera a los países latinoamericanos fortalecer su desarrollo. Estas son: disciplina fiscal, redefinición de las prioridades del gasto público, reforma tributaria, liberalización del sector financiero, mantenimiento de las tasas de cambio competitivas, liberalización comercial, atracción de inversiones de capital extranjero, privatización de empresas estatales, desregulación de la economía y protección de derechos autorales (Stiglitz, 2001). Para un análisis completo de los efectos de las reformas, así como de la globalización financiera, se recomienda revisar Stiglitz (2001) y Gowan (2000).

privadas; en cambio, el debate se centra en la mayor participación del sector privado en la educación.

En general, hay dos formas complementarias de abordar el tema. Por un parte, la expansión de las instituciones de gestión privada y el crecimiento relativo de su matrícula estudiantil son un marco habitual en el análisis de la privatización de la educación superior. Se refiere a un cambio relativo en la oferta dentro de un proceso de expansión del sistema como un todo. Desde otro punto de vista, se incorpora al debate sobre la privatización de la educación superior la aplicación de criterios del sector privado al sostenimiento de las actividades de las instituciones de gestión pública; en este caso, el problema está en la incorporación de diversas formas de financiamiento, como cobro de cuotas a los estudiantes, venta de servicios diversos a la comunidad, incentivos de donativos privados o el acceso al financiamiento internacional (Balán y García, 1997).

El presente estudio se centra en el análisis del sector privado de la educación superior de acuerdo con la primera perspectiva. No se aborda el segundo enfoque porque correspondería a una investigación relacionada con la educación superior pública y sus formas de gestión y políticas de financiamiento de las últimas dos décadas.

El abordaje de la ESP a nivel internacional, y en particular en México, ha sido limitado si lo comparamos con los estudios sobre la educación superior pública. En este trabajo se distinguen tres líneas generales de investigación de la ESP: a) estudios comparativos internacionales y de núcleo central, b) estudios comparativos regionales derivados y c) estudios sobre el sector privado de la educación superior en México.

## ESTUDIOS COMPARATIVOS INTERNACIONALES

El análisis de los sistemas de educación superior ha privilegiado la perspectiva de los estudios comparativos entre diferentes países. Durante la década de los sesenta se produjo una amplia revisión en las perspectivas disciplinares que adoptaron los estudios comparativos. La economía y la sociología se convirtieron en el impulso de la reforma educativa tanto en el nivel secundario como en el universitario, surgió la

necesidad de que la educación comparada formara parte de las “disciplinas que estudian las políticas” y, junto con ella, la introducción de la sociología y la economía educacionales como perspectivas analíticas en el terreno de los estudios comparativos. “La educación comparativa desechó el paradigma histórico predominante y trató de encontrar su lugar entre las ciencias sociales” (Neave, 2001)<sup>2</sup>.

El interés por explicar la ESP empezó en Estados Unidos en la década de los setenta. Los estudios comparativos de mayor relevancia son los de Geiger (1985, 1986 y 1987) y Levy (1986 y 1995). Geiger (1986) cuestiona el desconocimiento que existe en el ámbito internacional acerca de la distinción entre lo público y lo privado, la relación entre ambos sectores y la contribución de cada uno a los sistemas nacionales como un todo<sup>3</sup>.

Para Geiger, el origen y crecimiento de la ESP se relaciona con el proceso de masificación de la educación superior y la posterior crisis del “Estado del Bienestar” en la década de los ochenta y el deseo por lograr una relación más estrecha entre la educación y la economía (Altbach, 2002; Kent y Ramírez, 2002; Geiger, 1987; Fridman, 1962).

El autor enfatiza en la necesidad de diferenciar el significado de “privatización” y el de ESP. El primero se refiere a la conformación de una red de fuentes privadas para la educación superior o la sustitución de recursos públicos por privados que se refleja en el crecimiento de la participación relativa de las instituciones controladas por particulares, un cambio en el margen de responsabilidad en cuanto al financiamiento de la educación superior del gobierno a los estudiantes y en el incremento en la obtención de fondos distintos al Estado, en instituciones públicas y privadas.

---

<sup>2</sup> Entre los estudios comparativos en educación superior más relevantes destacan en Europa los de Neave y Van Vugh (1994), Neave (2001), Becher y Kogan (1992); en Estados Unidos Clark (1983 y 1984) y en América Latina, Tedesco (1983), Brunner (1990, 1992 y 2002) y Kent (1997).

<sup>3</sup> El autor compara siete países que han sido diferentes en la conformación de los sectores privados de la educación superior frente a Estados Unidos, y su contribución al sistema global. Los países seleccionados son Japón, Filipinas, Bélgica, Holanda, Francia, Gran Bretaña y Suecia.

Para Geiger (1986) la ESP es aquella que ofrecen las instituciones de nivel universitario que se caracterizan por aspectos de origen y rol social en la educación superior no gubernamental. Cuatro fenómenos conceptualizan las fuerzas que contribuyen a la constitución de sectores privados y a la división público-privada en la educación superior: a) la demanda individual y preferencias por la educación superior, b) los intereses colectivos de grupos especiales, c) la cobertura de la educación superior que ofrece el Estado y d) la viabilidad de ofrecer alternativas privadas en un mercado educativo (Geiger, 1987).

El autor afirma que la configuración de la estructura de la educación superior tiene su fundamento en las relaciones entre el Estado y los sectores público/privado. Predominan tres formas: 1) La educación ofrecida en forma masiva por el sector privado (sectores privados masivos), 2) la educación atendida por sectores públicos y privados paralelos y 3) la educación cubierta principalmente por el sector público con un sector privado periférico.

Según Geiger los sectores privados mantienen el pluralismo cultural de la sociedad, proporcionando formas de expresión y perpetuación de los intereses colectivos privados frente a una hegemonía estatal. Además, la apertura de la educación a la iniciativa privada crea nuevas oportunidades educativas a aquellos segmentos de la población que han sido excluidos (colegios para mujeres, grupos religiosos, estudiantes no admitidos en las instituciones públicas) y promueve el cambio social y la libertad de elección de estudiantes y de grupos con intereses particulares que tienen la posibilidad de financiar la educación superior e influir en la formación que se ofrece ampliando la inversión en el sistema educativo. Este autor relaciona lo privado con el concepto de "no lucrativo", de manera que la educación privada es no lucrativa, porque no genera beneficios de carácter económico a sus propietarios (Levy, 1986 y 1995; Geiger, 1986 y 1987). En resumen, según este autor, la educación superior privada tiene la capacidad de contribuir de manera positiva a las metas y objetivos generales de la educación superior y a la realización de una sociedad plural y abierta (Geiger, 1987:9).

Un segundo estudio comparativo de la educación superior privada es de Daniel Levy (1995)<sup>4</sup>. De este autor dos obras son relevantes en el análisis de la educación superior en Latinoamérica: *Private Education. Studies in choice and public policy* y *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. En la primera reconoce cuatro campos de la actividad no lucrativa (*nonprofit sector*): salud, servicios sociales, organizaciones religiosas y educación. En la segunda desarrolla el tema del sector privado de la educación superior en distintos países de América Latina<sup>5</sup>.

Levy (1986) contribuye a la comprensión de la educación privada y las comparaciones público-privadas relacionadas al problema de la elección de lo privado y las políticas públicas. La primera tesis del autor es que un programa de políticas públicas no se limita a una decisión aislada del gobierno, sino que tiene efectos en las decisiones de estudiantes, padres, maestros, administradores y donadores de fondos. La segunda tesis sostiene que las diferencias principales entre las escuelas públicas y privadas no se encuentran en los resultados numéricos alcanzados por los estudiantes, sino en elementos de carácter organizacional y estructural de las instituciones, como el financiamiento, la regulación, las zonas socioeconómicas en la que se establecen, el principio de satisfacción del cliente y las misiones que asumen las escuelas.

Levy (1995) afirma que la educación superior en América Latina, después de la monopolización del Estado a través de las universidades públicas, está dividida en dos sectores: el público y el privado. Bajo el supuesto fundamental de que la distinción público-privado sí influye en el estudio de la educación superior, la obra describe y explica los orígenes y el crecimiento, quién paga, quién manda y a quién sirve en cada sector.

---

<sup>4</sup> Primera edición en inglés publicada en 1986. Este dato es relevante porque en esta misma época se publican los trabajos de Geiger. Ambas obras son el resultado del trabajo de investigación de la Universidad de Yale, en particular de dos líneas de investigación. La primera dirigida por Burton Clark y relacionada con la educación superior comparada y la segunda sobre el "Programa sobre organizaciones no lucrativas", a cargo de John Simon y Paul DiMaggio.

<sup>5</sup> Levy (1986), siguiendo a Weber, propone "tipos ideales" de lo público y lo privado. No se trata de tipos ideales únicos, sino de un *continua*, para definir "el grado de *privateness* o *publicness* de una institución".

La privatización se define en términos de crecimiento proporcional y absoluto del sector privado y la calidad que acompaña al auge cuantitativo. El debate sobre lo público y lo privado gira en torno a cuatro conceptos: libertad, elección, equidad y efectividad, en relación con la educación superior<sup>6</sup>.

Según el autor, la diferencia entre los sectores público y privado está en las finanzas, el gobierno y la función. Las finanzas se relacionan con el grado de participación del Estado en el ingreso total de las universidades. El gobierno se refiere a la forma en que las instituciones organizan su estructura y a la concentración del poder en la toma de decisiones; la función considera las actividades de la universidad, los intereses de clase y los valores a los que sirve.

Levy (1995) propone el modelo de "olas" para explicar el crecimiento del sector privado.<sup>7</sup> La evolución histórica del sector educativo latinoamericano atraviesa por cinco "olas": 1) universidades coloniales, mezcla de públicas y privadas, 2) monopolios públicos, 3) universidades religiosas privadas, 4) universidades privadas seculares de élite y 5) universidades privadas seculares no de élite. De allí se derivan tres olas de crecimiento privado: i) las instituciones católicas, ii) las instituciones de élite y iii) las instituciones que absorben una demanda que no es de élite.

El autor plantea el crecimiento del sector privado en América Latina como un problema político asociado a la separación de la Iglesia con el Estado y a la diferenciación de clases sociales que se refleja en el "fracaso del sector público", lo cual tiene implicaciones en la orientación de la educación superior. De hecho, fueron las universidades católicas las que representaron las respuestas religiosas organizadas a la naturaleza secular de las universidades públicas y de la relación entre el Estado y la sociedad.

<sup>6</sup> La libertad comprende dos dimensiones. Una es la autonomía institucional frente al control externo y la otra es la libertad académica de los maestros y estudiantes. La elección se refiere a la posibilidad de elegir que tienen las familias, empleados, estudiantes, maestros y donadores como actores en la educación superior. La equidad se refiere a la posibilidad de acceso a la educación superior y el papel que desempeña el Estado en ello. La efectividad se define como el éxito en el logro de las metas elegidas. Entre las metas de educación superior se encuentran la calidad académica y las metas filosóficas, políticas, sociales, de empleo u otras.

<sup>7</sup> La palabra "ola" se refiere a un fenómeno agitado y protuberante que ocurre por partes que no son uniformes ni completamente discretas. Evolución se refiere a procesos de crecimiento y cambio.

## ESTUDIOS COMPARATIVOS DERIVADOS

En el ámbito de los estudios comparativos hay otro grupo de trabajos que analizan el sector privado de la educación superior por regiones geográficas. Algunos toman como base el trabajo de Levy (1995). Otros, como el de Altbach (2002), proponen temas nuevos para abordar el estudio del sector privado<sup>8</sup>.

Balán y García (1997) abordan el tema de la participación del sector privado en la expansión y diversificación del sistema de educación superior en América Latina a partir de la década de los ochenta y la orientación de las políticas públicas que han transformado la educación superior en general, y la educación privada en particular, favoreciendo el funcionamiento de un mercado educacional privado.

Para estos autores, los fenómenos sociales que explican la expansión de la demanda en educación superior son el aumento demográfico, el crecimiento de los sectores medios y de la educación secundaria, la urbanización y la integración creciente de la mujer en la vida económica y política, asociados a la selectividad que introdujeron las instituciones públicas como parte de su incapacidad de absorber a quienes demandaban educación superior y que dejan fuera del sistema a una proporción importante de aspirantes a ingresar a las universidades. La oferta provino de un nuevo sector privado, caracterizado por no tener más orientación ideológica que la del mercado (Balán y García, 1997).

Las conclusiones de los autores se centran en el problema de la regulación como política educativa y la calidad de las instituciones privadas. Su propuesta es la creación de mecanismos adecuados de regulación de la calidad a partir de la creación de un sistema de acreditación para la autorización inicial, para la

---

<sup>8</sup> José Joaquín Brunner ha hecho un análisis comparativo profundo de la educación superior en América Latina. Sin embargo, en sus obras no hay alguna que se dedique sólo al caso del sector privado. Por esta razón, no consideramos dentro de este estado del arte las obras de Brunner. Para Brunner, la privatización de la enseñanza superior en América Latina es un fenómeno de largo alcance que se ha acelerado durante las últimas décadas junto con el sistema. El autor afirma que "este proceso de expansión es alimentado por las divisiones culturales, religiosas y políticas que existen en las sociedades latinoamericanas, la dinámica de reproducción de los sectores privados de élite, la economía política de la expansión de la enseñanza superior, las limitaciones del aparato estatal y del sector público para continuar expandiendo al ritmo de las demandas de enseñanza superior, y las estrategias de los propios grupos académicos-intelectuales y empresarial/comercial que han decidido intervenir en este mercado ofreciendo un servicio en constante demanda" (Brunner, 1990:111).

supervisión posterior y para el otorgamiento de la autonomía definitiva, si es que tal figura se mantiene.

Balán y García (1997) afirman que la educación superior privada en los noventa puede analizarse en el marco de la competencia interinstitucional como valor primordial del modelo neoliberal, la adaptación de la formación profesional a las demandas del mercado laboral y la falta de subsidio del Estado a la educación superior.

Los autores concluyen que la competencia no siempre mejora la calidad, porque hay instituciones privadas que tienden a preocuparse más por la eficiencia económica de la organización, minimizando costos y elevando la demanda mediante el *marketing* de su oferta educativa, que por la calidad de los programas académicos que ofrecen. Un segundo argumento sostiene que no hay elementos suficientes para asegurar que la oferta educativa de las instituciones privadas es congruente con el mercado de trabajo, ya que se orientan generalmente a las carreras con mayor demanda que aseguran el ingreso de estudiantes y no a la identificación de programas de formación profesional pertinentes a las necesidades del contexto local y regional.

Guadilla (2001), tras analizar la contraposición entre lo público y lo privado en América Latina en relación con el financiamiento de la educación, de acuerdo con el trabajo de Levy (1995), propone una clasificación a nivel mundial de los países de acuerdo con el número de matrícula por sector y concluye que hay países con: a) un sector privado grande con más del 50%, de matrícula, b) un sector mediano del 25 al 50% y c) uno pequeño con menos del 25%. Coincide en que es necesario incrementar el apoyo financiero a las instituciones, pero con la lógica de la evaluación y la acreditación, y que el concepto de gratuidad de la educación deberá reformularse en función de las tendencias emergentes en la educación (Delors, 1996)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Las tendencias son educación a lo largo de la vida, incorporación de tecnologías de la información y la comunicación a nuevas fórmulas de educación a distancia o mixtas, así como importancia de la internacionalización como respuesta a la intensificación de la globalización del conocimiento (UNESCO, 1996; Guadilla, 2001).

Según la autora, la distinción entre público y privado ya no es una categoría que deba analizarse, pues la educación superior es un bien privado en la medida en que sirve al individuo y un bien público porque sirve a la sociedad a través de la inserción de sus egresados, quienes poseen un título en el mercado laboral. Sin embargo, de acuerdo con Gómez (1994), la acreditación del logro educativo provee la apariencia de una ideología meritocrática en la sociedad, cuando en realidad el valor social del diploma depende de la desigual distribución del capital económico y social que valoriza diferencialmente al diploma. El mismo nivel de acreditación educativa recibe distinta retribución socioeconómica no sólo en función de la jerarquía educativa de la institución escolar que lo otorga, sino además del diferente capital social y económico (relaciones, familia, valores) de quien lo recibe.

Otro estudio comparativo en la educación superior privada es de Pedro Teixeira y Alberto Amaral (2001). En *Private higher education and diversity: an exploratory survey*<sup>10</sup>, los autores analizan los efectos de la privatización en la diversidad de los sistemas de educación superior a partir del establecimiento de organizaciones no públicas. El estudio retoma la importancia del crecimiento del sector privado en Europa, América Latina y el sudeste asiático<sup>11</sup>. Teixeira y Amaral asocian el crecimiento del sector privado a factores tales como la estrechez económica, la ideología neoliberal y las presiones por parte de los organismos internacionales, incluyendo el Banco Mundial.

Los autores concluyen que, aunque con diferencias, surgen patrones de convergencia a nivel mundial que muestran que se ha conformado un mercado de educación superior donde modificando el mercado tradicional para estudiantes, el tipo de programas ofrecidos y las redes comerciales y productivas usadas para ofrecer el servicio educativo.

Otro estudio que contribuye al reconocimiento de la educación superior privada como elemento central del sistema de educación postsecundaria en todos los países es el coordinado por Altbach (2002: 6). La educación privada, según el autor, es uno

<sup>10</sup> Los autores son investigadores del Centro de Investigaçao de Políticas do Ensino Superior (CIPES) y de la University of Porto.

<sup>11</sup> Los casos son Portugal en Europa occidental, Rumania y Hungría en Europa del este, Chile y Brasil en América Latina, y Filipinas y Tailandia en el sudeste Asiático.

de los segmentos más dinámicos de la educación postsecundaria al comenzar el siglo XXI. La combinación entre una demanda sin precedentes por el ingreso a la educación superior y la falta de habilidad o de voluntad de los gobiernos para proveer el apoyo necesario ha llevado a la educación privada a tomar la delantera. Altbach señala que aunque en cada país el crecimiento ha sido distinto, la tendencia global es que continuará incrementándose el número de estudiantes que asisten a las instituciones privadas<sup>12</sup>.

El autor revitaliza el análisis de la educación superior privada y destaca que este explosivo crecimiento se está dando “en el nivel más bajo de la educación superior”. Además, cuestiona el carácter mercadológico que está asumiendo este sector en el mundo, sobre todo en América Latina, donde el sector privado se convierte en una opción central de la educación postsecundaria (Altbach, 2002:5). Los temas polémicos que se proponen son el financiamiento, el sistema académico, la autonomía y sus límites, así como la multinacionalización de la educación superior privada.

Altbach (2003) cuestiona el surgimiento de “pseudouniversidades” sólo con fines de comercialización y lucro de la educación superior, que la devalúan y la someten a presiones de competitividad que contribuyen a destruir una de las instituciones más valoradas socialmente. Las pseudouniversidades son instituciones especializadas que concentran su atención en campos precisos dirigidos por el mercado y reformulan su oferta educativa dependiendo de la demanda de los estudiantes. Las áreas que se imparten son aquellas que tienen un bajo costo de inversión, carecen de un profesorado permanente y se administran por personas que toman decisiones tanto en el aspecto de los negocios como en el curricular sin criterios pedagógicos,

---

<sup>12</sup> Desde una perspectiva comparada, la educación superior privada más poderosa se encuentra en Asia. En países como Japón, Corea del Sur, Filipinas e Indonesia cerca del 80% de estudiantes asiste a instituciones privadas. En Tailandia y Taiwán existe un importante sector privado. En Malasia, China y Vietnam, países con sistemas tradicionalmente públicos, el segmento privado ha crecido con mayor rapidez. En India hay fuerte apoyo gubernamental a los colegios privados. América Latina, en donde se inició un fuerte sector privado católico, han surgido una gran cantidad de instituciones que se ubican en la más baja jerarquía académica. Fuera de Europa occidental, la región que mantiene el dominio de la educación pública es el África Subsahariana, aunque con un fuerte crecimiento en el sector privado. El estudio aborda los casos de Filipinas, Chile, México, India, Malasia y Hungría. Las dimensiones de análisis son la génesis, los factores que provocaron el crecimiento del sector privado, financiamiento y su relación con el Estado.

es decir, predomina el interés por incrementar las ganancias más que por servir a la sociedad (De Garay, 1992; Albatch, 2002; Albatch, 2003)<sup>13</sup>.

## EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO... UN ASUNTO PENDIENTE

La desregulada expansión de la educación superior en México a partir de los años sesenta es la contingencia histórica que origina una serie de textos sobre la educación superior en general y la universidad en particular. Esto produjo la conformación de nuevas comunidades y disciplinas con sus espacios institucionalizados como áreas reservadas a este nuevo conjunto de saberes (Ibarra, 2001).

Ibarra (2001) analiza una muestra amplia de textos del periodo 1987-1996 e identifica los temas más recurrentes en el estudio sobre la educación superior en México. Los textos sobre la universidad por subsector indican que el privado ha sido poco estudiado. En el periodo analizado sólo se publicaron cinco artículos en revistas especializadas y cuatro capítulos de libros; mientras que sobre la educación superior pública hay 218 referencias<sup>14</sup>.

El estudio de la educación superior privada en México ha sido abordado desde diferentes aristas. Hemos agrupado los trabajos en tres grandes líneas de

<sup>13</sup> Para un análisis de cada uno de los países se sugiere revisar los ensayos incluidos en la obra de Albach, P. *Educación Superior Privada*, México, Porrúa, 2002 CESU y Boston College Center for International Higher Education.

Otros textos sobre estudios de caso son:

Sohail, Sadiq y Ohammad Sabed. "Private Higher Education in Malasya: student's satisfaction level and implications strategics", en *Journal and Higher Education Policy and Management*, vol. 25, num. 2, November, 2003, pp. 173-184.

Wóznicki, Jerzy y Roman Z. Morawski. "Public and private higher education institutitons. Joint o separate evaluation and ranking: The Polish perspective", en *Higher Education in Europe*, vol. XXVII, num. 4, 2002, pp. 461-466.

Siwinski, Waldemar. "Perspekywy: Ten years of ranking", en *Higher Education in Europe*, vol. XXVII, num. 4, 2002, pp. 399-406.

Szablowski, Józef. "The role of private universities and colleges in the spatial restructuring of higher education in Poland", en *Higher Education in Europe*, vol. XXVI, num. 3, 2001, pp. 411-419.

Correia, Fernanda, Alberto Amaral y Antonio Magalhaes. "Public and private higher education in Portugal: unintended effects of the regulation", en *European Journal of Education*, vol. 37, num. 4, 2002, pp. 457-472.

Dima, Ana María. "Romanian private higher education viewed from a Neo-institutionalist perspective", en *Higher Education in Europe*, vol. 23, num. 3, 1998, pp. 397-406.

<sup>14</sup> En la tesis doctoral de Eduardo Ibarra (1998) es muy interesante el anexo metodológico, ya que da cuenta de cómo se realizó el análisis profundo de los textos sobre la universidad.

investigación: a) estudios históricos de reproducción social, b) la perspectiva de la liberación de recursos y c) estudios sobre expansión y calidad<sup>15</sup>.

### *Estudios históricos de reproducción social*

Es posible que el primer texto sistemático sobre el tema sea *La educación superior privada en México. Un bosquejo histórico*, publicado en 1983 por Patricia De Leonardo. El objetivo del texto es conocer y explicar quiénes componen los grupos sociales que han propugnado por la educación superior privada, cuáles han sido sus objetivos políticos y educativos, y cuáles han sido las consecuencias de sus acciones en el sistema de educación superior del país. En resumen, se trata de un estudio histórico que recupera la conformación del sector privado de la educación superior, pero desde la lucha de distintos grupos de la sociedad civil (clero, burguesía, sectores importantes de la clase media, intelectuales liberales) por impedir la constitución de un monopolio estatal que pudiera extenderse a la economía.

La autora define a la educación privada como la educación formal o escolarizada que aunque tiene carácter público o abierto, no se encuentra en manos del Estado, sino en manos de la sociedad civil<sup>16</sup>. Señala que a partir de 1945 se da “un producto consensual inestable” entre educación pública y privada, combinación en que la burguesía cede al Estado la educación de las clases subalternas, ya que ha logrado impregnarla de la dosis necesaria de ideología burguesa (desarrollismo, despolitización, valores para el trabajo y selección), reservando la formación de los miembros de su propia clase con la educación privada y reforzando los aspectos corporativos y los intereses económicos más inmediatos de la clase dominante (De Leonardo, 1983; Escalante, 1982).

<sup>15</sup> En principio, podemos afirmar que en México no hay una comunidad científica determinada sobre el estudio de las instituciones de educación superior privada. Los distintos textos han surgido en las diferentes instituciones que han analizado la educación superior en general y el sector privado en particular.

<sup>16</sup> De Leonardo retoma de Gramsci el concepto de sociedad civil que expresa dentro de un conjunto de relaciones complejas el momento de la dirección y el consenso en una sociedad, junto con la noción de “sociedad política” se conforma el concepto ampliado de Estado que involucra el Estado propiamente dicho y la sociedad civil. De aquí que la diferencia entre las instituciones públicas y privadas es la forma en que ejercen la hegemonía.

De Leonardo hace una revisión crítica de la educación privada en el siglo XIX hasta la primera mitad del XX. En un ambiente de lucha entre los grupos liberales y conservadores, así como de las relaciones entre sociedad civil y educación, surgieron las primeras instituciones privadas: la UIA, el ITESM y el ITAM. Las nuevas propuestas educativas privadas, apunta De Leonardo, se presentan como una defensa de las futuras élites dirigentes del país y dominadas por la ideología del "profesional". En esta idea del "experto" descansa la creciente influencia política de la tecnocracia en la administración pública federal.

El estudio incluye tres casos: la UIA la UAG y el ITESM. De Leonardo (1983) apunta los procesos contradictorios y tendencias reformistas de la Iberoamericana, el discurso social y el amplio programa de salud comunitaria de la UAG, así como sus vínculos históricos con los sectores más conservadores de la región. A diferencia de estas dos instituciones, el ITESM, según la autora, en ese momento no tenía un discurso social para legitimarse, y desarrolla una amplia gama de carreras administrativas y técnicas que respondían a las necesidades del mercado y al desenvolvimiento internacional de la economía, además, se asume como la institución de donde surgirán los cuadros dirigentes de las empresas mexicanas (De Leonardo, 1983).

Otro texto relevante desde la perspectiva histórica es el de Valentina Torres Septién: *La educación privada en México 1903-1976*. Se trata de un estudio histórico de la educación particular en México, entendida como el conjunto formado de todas aquellas escuelas que no pertenecen al sistema y no dependen del presupuesto gubernamental. El estudio se centra en la historia de la educación básica y en las escuelas de origen religioso en México, en algunos puntos señala a la educación superior, pero de manera colateral. La autora concluye que la educación privada debe revisarse como un conjunto heterogéneo de escuelas y no como un bloque monolítico, exclusivo de la iglesia o algunos grupos trasnacionales. Las escuelas particulares confesionales reproducen valores morales. Casi siempre los padres que buscan un lugar para sus hijos en estas escuelas comparten esos valores y los fortalecen desde sus hogares (Torres, 1997).

Levy (1995) analiza las “olas” de la evolución del sector privado (católicas, de élite y absorción de la demanda) relacionadas con aspectos de clase social, economía y religión. Distingue una alianza entre el Estado y la educación superior privada en México, en la cual el primero ha generado las condiciones económicas, políticas y sociales básicas para el desarrollo del sector privado a cambio de que las universidades privadas al formar recursos humanos que sirvan indirectamente al Estado y directamente a la empresa privada.

Levy (1995) concluye que la tendencia del sector privado en México será el incremento en la matrícula, los recursos y el prestigio. Además, se caracterizará por ser superior en calidad, en función de que sus egresados consiguen mejores empleos, ya que están mejor educados y tienen mejores relaciones. Sus indicadores de calidad son la estructura departamental, la asistencia regular a clase y la eficiencia en la titulación.

Por último, en esta perspectiva de la reproducción social, De Garay (2002) profundiza en el análisis de los estudiantes como uno de los actores principales en el proceso educativo. El perfil de los alumnos de las instituciones privadas está asociado con individuos que dedican tiempo completo a su formación. A ello contribuyen sus condiciones económicas y sociales (educación de los padres, estado civil, condición laboral y trayectoria escolar previa). El autor concluye que el sistema de educación superior cada vez está más fragmentado y es el reflejo de la polarización social y cultural que se ahonda día con día en México (Garay, 2002:77).

#### *La perspectiva de la “liberación de recursos”*

En esta perspectiva se incorpora un grupo de trabajos elaborados desde la mirada de quienes observan a la educación privada no como un grupo de instituciones que reproducen grupos sociales o valores en los sujetos a quienes sirven sino, por el contrario, como una institución educativa particular mexicana que se define como aquella que se edifica, opera y crece con base en recursos obtenidos de quienes eligen inscribirse y pagar colegiaturas a cambio de los programas de su elección. En contraposición con esta institución, el Estado libera recursos fiscales y capacidad en las escuelas públicas para mexicanos que no pueden pagar colegiaturas. En este

enfoque la discusión se centra en el “doble” pago por la educación. Primero a través de impuestos y segundo vía colegiaturas (Escandón, 1991; Olmos, 2002).

Este enfoque incluye trabajos que describen el funcionamiento, planeación y formas de operación de las instituciones de educación superior privada (Vergara, 1981; Soria, 1983; White, 1983; Basave, 1983; Muñoz Izquierdo, 1994 y 1995; Barba, 1996; Hernández, 1998; Nájera, 1998). Se trata de ensayos breves que no plantean una propuesta integral sobre el tema, sino sólo algún tópico en particular. Los temas más recurrentes son la vinculación entre universidad pública y privada, estudios de caso sobre gestión de la institución en cuestión y formación en valores. Estos trabajos contribuyen al estudio de subsector privado sólo parcialmente porque son experiencias de casos y problemas institucionales específicos, pero no abordan problemas generales de impacto el desarrollo de aquel.

#### *Estudios sobre expansión, calidad y comercialización de la educación superior*

A partir de los ochenta diversos trabajos sobre las condiciones de la expansión y tendencias del sector privado señalan que las causas de este fenómeno están asociadas a la crisis de esta década, la ampliación de la demanda por educación secundaria y por lo tanto por educación superior, la incorporación de la mujer a distintos ámbitos de los que se desempeñaba y la políticas modernizadoras y privatizadoras que impactaron en todo el continente a raíz de la adopción del modelo neoliberal (Rangel, 1976; Osborn, 1987; Levy, 1995; Balán y García, 1997; Mendoza, 1998; Kent y Ramírez, 2002, Barrón, 2003; Muñoz Izquierdo, 2004; Acosta, 2005).

Dichos estudios, también, analizan las consecuencias del crecimiento no regulado del sector privado y las deficiencias en la política educativa para diferenciar los sectores públicos y privados de la educación. Otros de los problemas que abordan son el clientelismo social, la conformación de redes institucionales con uso intensivo de tecnología de información y el ofrecimiento de programas académicos homogéneos, la baja calidad de los programas educativos y la necesidad de implementar mecanismos de evaluación y acreditación con el propósito de mejorarlos; la alta concentración de instituciones privadas en la zona metropolitana y

la Ciudad de México, la orientación hacia carreras asociadas a un perfil administrativo, la regulación y la heterogeneidad del sector (Levy, 1995; Mendoza, 1998; Kent y Ramírez, 2002; De Garay 1992, 1998a, 1998b, Muñoz, 2004; Acosta, 2005)<sup>17</sup>.

Acosta (2005) proporciona una visión general de la evolución, regulación y expansión del sector privado y concluye que hay una lucha por el mercado educativo, por la orientación y por la lógica de la educación superior privada.

En el mundo una temática reciente es la comercialización de la educación superior, que se ha incorporado al discurso de la educación superior casi siempre acompañado por la acreditación, aseguramiento de calidad, monitoreo y transparencia. El debate se centra en la conformación del mercado de servicios educativos, donde las fuerzas comerciales parecen desestabilizar el carácter de bien público de la educación superior con la entrada de proveedores de servicios educativos con motivaciones comerciales (García, 2003; Malo, 2003). El contexto es el Acuerdo General de Comercialización de Servicios y sus implicaciones en el ámbito educativo.

En México, Rodríguez (2004) señala que los temas de internacionalización, comercialización y flujo transnacional están asociados a la mayor presencia del sector privado en la educación superior, a la dinámica de integración comercial y al impacto del AGCS. El autor analiza la dinámica de la inversión extranjera directa en la educación superior, la postura de México frente a la apertura comercial e ilustra, a partir del caso de la UVM, la inversión extranjera directa en educación superior.

Un último trabajo, que puede inscribirse en la perspectiva de la calidad por el análisis profundo de los planes de estudio como uno de los elementos fundamentales a considerarse en la calidad de la educación superior, es el de Barrón (2003), quien a

<sup>17</sup> Muñoz, Núñez y Silva recuperan los trabajos de Levy (1995), Balán y García (1997) y Kent y Ramírez (2002) y proponen una tipología de instituciones privadas bajo tres criterios generales: "trayectoria académica", "orientación social" y "estructura y oferta educativa". La primera permite distinguir dos grandes grupos de instituciones: "instituciones consolidadas o en proceso de consolidación" e "instituciones emergentes". Estos grupos se subdividen a su vez en "Tipos", agrupados bajo el criterio de "orientación social" ("De élite", "de atención a grupos intermedios", "de absorción de la demanda"). El tercer criterio ("estructura y oferta educativa"), distingue varios "sub-tipos" (tradicional, de inspiración religiosa, red institucional, especializada, transnacional), (Muñoz Izquierdo, *et al.*, 2004:190).

través de un estudio comparativo de cuatro instituciones privadas (Universidad Intercontinental, Universidad Panamericana, Universidad La Salle y la Universidad del Valle de México), analiza las tendencias de formación contenidas en los planes de estudio de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación y su impacto en la formación de educadores en México.

*Los asuntos pendientes en el estudio de la educación superior privada*

A pesar de que el estudio de la educación privada ha cobrado relevancia en México, aún quedan temas pendientes. El análisis de su expansión en los últimos años marca una transformación radical que impacta al desarrollo de todo el sistema. El crecimiento está acompañado por la heterogeneidad institucional, que casi siempre se ha explicado a partir de la orientación ideológica y económica de las instituciones. Una parte del problema es que la existencia de universidades de élite que han buscado consolidar un proyecto académico, independientemente de su orientación religiosa y otras emergentes que luchan por alcanzar un lugar en el mercado educativo y lucren con la educación. De hecho, todas absorben una demanda, independientemente de sus características sociales, económicas y culturales; que tiene derecho a recibir educación superior de calidad.

En el sector privado de la educación superior, según observa De Garay (2001) a nivel nacional, se vive con mayor profundidad la polarización social y cultural<sup>18</sup>. La diversificación institucional, la tendencia de crecimiento del sector y las relaciones Estado-IESP (Instituciones de Educación Superior Privada), así como el contexto de la globalización, sugieren temas de investigación que necesitan explorarse para ahondar en el análisis del sector y sus implicaciones en el sistema de educación superior nacional. Algunos temas de interés son:

---

<sup>18</sup> De Garay afirma que el sistema de educación superior se ha convertido en el reflejo de la polarización social y cultural de nuestro país. Producto del desprestigio social de las instituciones educativas públicas, así como de la proliferación de universidades privadas, las familias que cuentan con los recursos económicos para sufragar los costos de una educación de paga para sus hijos, los herederos, están abandonando paulatinamente como opción de futuro la educación pública mexicana. La universidad pública pareciera tener como misión recibir a los pioneros.

- El financiamiento de las IESP, que se relaciona con la definición de lucro. Es decir, ¿hasta dónde pueden existir IESP no lucrativas? Además, el financiamiento se relaciona con el origen de los recursos y con ello la definición de la orientación y gestión universitaria, que permean a las funciones tradicionales que debe realizar una institución de educación.
- La regulación y su relación con la autonomía y la responsabilidad de ejercerla. ¿Puede la sociedad confiar en la información que ofrecen las instituciones de educación superior privada a los estudiantes, asegurar la calidad y la correcta gestión universitaria?
- El análisis de las relaciones entre el Estado y las IESP, más allá de las normas establecidas y del discurso oficial. Es decir, el estudio de las formas que adquieren las relaciones entre los actores que participan, que demostrando hasta qué grado las instituciones son o no autónomas en su gestión académica y administrativa.
- La visión que tienen los dirigentes institucionales sobre los distintos aspectos de la gestión académica y administrativa, que impactan en las formas de legitimación de la institución de educación superior vista como organización y su apariencia formal proyectada al mundo exterior, así como los procesos de imitación de formas estructurales de unas organizaciones a otras (Di Maggio y Powell, 1990).
- En el campo de la comercialización de la educación superior es importante avanzar en el concepto que asumen las IESP sobre la educación como un bien público o un bien privado y en consecuencia la posibilidad de ser intercambiado en un mercado educativo. Es necesario investigar sobre la posibilidad de que la educación superior privada esté dominada por la necesidad de satisfacer el mercado y compartir marginalmente el compromiso de la educación superior tradicional de la búsqueda de la verdad y los valores de la libertad académica y de la investigación (Altbach, 2002).
- En este mismo sentido, vale la pena averiguar hasta qué punto la educación superior privada está orientada al mercado y si éste controla su desarrollo a través de la “mano invisible” o existen “fallas” que el Estado y la sociedad debieran subsanar.

- Explicar las relaciones que establecen las universidades privadas más prestigiosas y tradicionales con aquellas nuevas y sin reconocimiento social. Es posible que el isomorfismo institucional limite la posibilidad de surgimiento de instituciones innovadoras y la posición de las primeras sea utilizado como un medio para crear imaginarios sociales.
- En el caso de aquellas instituciones que han surgido como redes institucionales, es pertinente describir y explicar hasta dónde se origina un usufructo entre unidades académicas consolidadas y aquellas que nacen con formas de organización y gestión distintas, pero que se apropian de un nombre que tiene cierto prestigio y reconocimiento social. Esto también se relaciona con el fenómeno de la concentración geográfica de las IESP y sus efectos en la cobertura de educación superior a nivel nacional.
- El tema de la diversidad en la educación superior privada es significativo. Es necesario explorar sobre sus límites e implicaciones en la educación superior en México; es decir, explicar cómo y porqué se produce el fenómeno de la imitación institucional.
- Analizar la participación de las instituciones de educación superior privadas en el patrón de evaluación establecido en México a partir de la acreditación y evaluación institucional de programas y certificación de individuos, como mecanismos para mejorar la calidad de la educación. ¿Cuáles son las motivaciones, efectos o procesos más trascendentes para las IES privadas al participar en la evaluación?

La mayoría de estos temas tiene efectos en el diseño de las políticas educativas, por lo que es urgente avanzar en su construcción para apoyar el fortalecimiento de un sistema de educación superior necesario para un país en construcción, como México.

## Capítulo III

### MERCADO, EVALUACIÓN Y CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior privada como parte del sistema de educación superior en México, se ha caracterizado desde su origen por un modelo de coordinación de mercado en términos de Clark (1983)<sup>1</sup>, que a partir de los ochenta se manifiesta con mayor intensidad por el explosivo crecimiento del sector. Este tipo ideal de coordinación planteado por Clark permite avanzar en la construcción de los ejes temáticos que apoyan el estudio de la educación superior privada desde la perspectiva de los procesos de evaluación y acreditación institucional como mecanismos de legitimación social en el campo organizacional donde participan las IES privadas.

#### *El mercado como instrumento de regulación*

El concepto de mercado ha sido estudiado desde la economía como el lugar de intercambio de mercancías. Max Weber aportó elementos críticos para una comprensión más completa acerca de la naturaleza del mercado, al concebirlo como un espacio construido por relaciones sociales y por lo tanto contenedor de todas las contradicciones derivadas de la confrontación de las clases sociales; lo consideró un espacio de dominación y control (Weber, 1981).

Desde la perspectiva weberiana, en el ámbito de la educación superior, Clark (1983) plantea la forma de regulación e integración y orden en los sistemas nacionales de educación superior, y propone como punto de partida tres tipos ideales: el sistema estatal, el sistema de mercado y el sistema profesional, los cuales se combinan en tiempo y espacio, de tal modo que los sistemas nacionales se desplazan sobre un continuo que va desde una administración estatal unitaria unificada hasta una forma de coordinación sustentada en nexos de mercado. Estas tres formas ideales de

---

<sup>1</sup> A partir de esta trilogía Mendoza (2002), con base en Betancourt (1995), identifica cinco modelos a modo de tipos ideales para explicar la forma de regulación, integración y orden en los sistemas de educación superior: control político-administrativo, control académico-corporativo, administración benevolente, evaluación estatal y regulación por el mercado.

integración de los sistemas nacionales pueden variar de forma considerable en sus rasgos internos y sus combinaciones, cada una tiene dinámicas propias, respecto de los procesos de crecimiento. De los tipos ideales es posible derivar cuatro formas de coordinación de los sistemas: burocrática, política, profesional y de mercado.

En el modelo de coordinación de mercado no se registra una injerencia estatal significativa en el funcionamiento y desarrollo del sistema. Los intercambios no regulados son los que vinculan a las personas y a los sectores. El supuesto de este modelo es similar a las características del modelo económico de libre mercado, que sostiene que el cambio no es el resultado de planes diseñados desde oficinas centrales, sino de la interacción de múltiples acciones no planeadas, ya que la "regulación natural" del sistema está dada por el equilibrio entre la oferta y la demanda de servicios (Clark, 1983; Mendoza, 2002). En este modelo están presentes distintos mercados:

*-Mercado de consumidores:* Se encuentra donde se intercambia dinero por bienes y servicios. Las cuotas aportadas por los estudiantes, los subsidios de gobiernos en forma de becas o por el número de matrícula son un ejemplo de ello. Las opciones pueden ampliarse en sistemas que permiten la competencia entre las instituciones para atraer estudiantes, en donde cada institución dice ofrecer un "tipo de productos" como método para conseguir consumidores y construir su propia base en cierto segmento de mercado. La "economía matricular" es un elemento fundamental en el análisis del mercado de consumidores, pues está asociado a la formulación de presupuestos de las instituciones. El criterio de la inscripción puede dominar la toma de decisiones dentro y fuera de los establecimientos, así como condicionar la relación entre el Estado y aquellos. Así, al incrementarse la capacidad de los estudiantes como clientes potenciales para pagar los costos de una educación superior diversificada, el mercado de consumidores se va consolidando.

*-Mercados ocupacionales:* Los individuos ofrecen sus capacidades y energías a cambio de dinero. En el sistema de educación superior este tipo de mercado lo conforman las ocupaciones académicas y administrativas.

-*Mercados institucionales*: Quizá el antecedente más inmediato de una coordinación por la vía del mercado sea el estudio de Fridman (1962), quien plantea la hipótesis de que al dejar la regulación de la educación a cargo del mercado, en consecuencia se elevarían sus niveles de calidad, lo cual provocaría una mayor satisfacción de los "clientes", de tal forma que las escuelas que ofrezcan mejores servicios permanecerán en el mercado y aquellas que no lo hagan desaparecerán.

En casos excepcionales (educación en zonas rurales) operarían mecanismos compensatorios que permitirían a los ciudadanos en desventaja social acceder a la educación con equidad. El papel del gobierno, según Fridman (1962), es esencial, pero sólo para determinar "las reglas del juego" y como árbitro para interpretar e imponer las reglas acordadas. El mercado reduce la posibilidad de politización de los acuerdos e incrementa la diversidad en las opciones, por ello los individuos tienen la libertad de elegir a cuál institución prefieren asistir. La propuesta de Fridman (1962) descansa en el sistema *vouchers* y en la privatización de las escuelas para que éstas sean más eficientes.

En un mercado de instituciones, los factores de interacción son los establecimientos, en lugar de los consumidores o los empleados. Las relaciones entre instituciones están determinadas por la naturaleza de sus mercados de consumidores y ocupacionales internos, así como por las posiciones asumidas por cada establecimiento. La reputación es la principal mercancía de intercambio y el prestigio norma los criterios no sólo de los consumidores y trabajadores, sino también de las mismas instituciones.

La desventaja de un sistema de educación superior orientado por las fuerzas del mercado, podría traer consecuencias negativas para el Estado como administrador del sistema y generar ineficiencias, como instituciones que orientan la toma de decisiones en respuesta a las fuerzas del mercado y no en función de otras variables, por ejemplo, la pertinencia social y la calidad de la oferta educativa que se imparte (Trow, 1987; Clark, 1983).

Además, la competencia en la educación superior paradójicamente conduce tanto a mayor diversidad como a más homogeneidad. Incrementa la diversidad porque las

instituciones tienden a “medir el éxito” dentro del sector y del mercado en que compiten. Aquellas consideradas exitosas buscan estrategias de mercado que les permitan diferenciarse y funcionan como modelo para otras instituciones de menor estatus que se esfuerzan por ganar ventajas cuando compiten con otras instituciones y sectores.

Por otro lado, la competencia entre los sectores y las instituciones está acompañada por la imitación de las que se encuentran en las posiciones o estatus más alto del *ranking*. Esa imitación abarca desde formas y estilos de organización académica, el currículum y los tipos de liderazgo, en particular lo que Trow (1987) llama instituciones de masas hacia instituciones de élite.

### *Las universidades privadas como organizaciones*

Bajo la afirmación de que la educación superior privada está coordinada por el mercado, en este trabajo las IES privadas son concebidas como organizaciones o empresas que asumen modos de organización y gestión académica y administrativa privilegiando el modelo de conducción y operación de los negocios materializado en lo que Ibarra (2005) denomina como empresarialización de la universidad; proceso por el cual a partir de la modernización de la educación superior, las instituciones son vistas cada vez más como corporaciones burocráticas que pueden manejarse de la misma forma que cualquier otro negocio.

La universidad en el marco de la empresarialización se define como corporación burocrática que asume la gestión de los negocios para alcanzar la mayor eficiencia y productividad, y en consecuencia para posicionarse en los mercados de instituciones, estudiantes y empleadores (Clark, 1983; Ibarra, 2005). En la universidad burocrática se incorporan modelos organizacionales propios de la empresa, donde los resultados son calificados como “productos”, difíciles de valorar en el corto plazo y a través de indicadores cuantitativos que den cuenta de sus costos y beneficios, ya que son intangibles y su valor sólo se puede apreciar a largo plazo y al margen de una causalidad directa o evidente (Ibarra 2001 y 2005).

Aunque Ibarra (2005) no profundiza en el problema de la empresarialización en el sector privado, la complejidad de este proceso en aquel es comprensible bajo el supuesto de la dependencia de la economía matricular y presume que la gestión académica y administrativa que desarrollan las instituciones se asocia con prácticas administrativas de corte empresarial que les permitan ser eficientes como negocios con base en la relación costo/beneficio, bajo estrategias de calidad en los productos y/o servicios. Ello impacta en aspectos como el proceso de selección de estudiantes (limitado a ciertos criterios o de puertas abiertas), la conformación de la planta académica (nivel de formación y tiempo de dedicación), la idoneidad en la infraestructura (suficiente y adecuada para las funciones que realiza), la orientación y el desarrollo de la docencia, investigación y difusión de la cultura, la estructura organizativa y el modelo de planeación y toma de decisiones (vertical o participativo) y la forma de administrar financieramente a la organización educativa (distribución y participación de utilidades).

En el contexto de la empresarialización y el mercado las IES privadas participan en los distintos tipos de mercado propuestos (instituciones, estudiantes y ocupacionales), bajo el modelo de coordinación de mercado, el cual supone competencia a partir de la oferta y demanda de los productos y servicios. En su posición más radical, la economía de la empresa supone que las organizaciones diseñan estrategias competitivas para buscar una posición competitiva favorable y estable en el sector que se reflejan en las características que hacen diferentes y atractivos a sus productos y/o servicios y en los costos de los mismos. En el caso de las IES esta visión no reconoce la naturaleza única de la universidad y sus formas de organización, ni valora el riesgo que supone adoptar prácticas y procedimientos de gestión de las empresas en el cumplimiento de las funciones universitarias.

Esta visión de universidad rompe con el análisis sociológico, mismo que se ha referido a ella como una organización compleja por su naturaleza única. La universidad como institución social es producto de largos y complicados procesos interactivos entre el Estado y diversas fuerzas, grupos y élites de la sociedad interesados en edificar un espacio institucionalizado de formación y difusión del conocimiento científico, humanístico y técnico en la sociedad. La universidad como institución social compleja es un espacio donde la producción y socialización del

conocimiento se fundamenta en elevados niveles de calificación, y en una organización colegiada que encuentra su razón de ser en la producción de sinergias que de otra manera no se generarían (Acosta, 2000; Ibarra, 2000). Así mismo, la relación entre la universidad y la sociedad es el resultado de la influencia que ejercen los procesos socioculturales económicos y políticos en la génesis y el desarrollo de la universidad, así como la capacidad que tiene ésta para influir en la conformación de un entorno favorable al desempeño de sus funciones y para incrementar la legitimidad de sus acciones (Brunner, 1987; Acosta, 2000).

La interacción histórica entre universidad y sociedad se cristaliza en la formas de organización que adoptan las instituciones universitarias para cumplir sus funciones formales (docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura). Es decir, la manera en que se organizan y distribuyen las funciones y poderes para responder a los estímulos internos y externos que impulsan su crecimiento y desarrollo (Perkins, 1973; Clark, 1977 y Acosta, 2000).

Bajo esta misma lógica, con el propósito de explicar el comportamiento organizacional, Ritzer (1999 y 2002) define el concepto de “macdonalización” como una forma de organización que rebasa la racionalización de la burocracia en diferentes actividades de la vida cotidiana, entre las que se encuentra la educación. Señala que la universidad contemporánea se ha transformado en una forma de consumo, en la que los estudiantes y sus padres son clientes que “consumen” educación; se trata de auténticas “catedrales de consumo de la educación”, donde es fundamental atraer y retener a los estudiantes a través de distintos mecanismos que buscan ofrecer educación eficiente a un costo razonable y hacen parecer a las universidades como “espectaculares”, o lo que Ritzer (2002) llama “encantadoras”. Esos mecanismos son el desarrollo y uso de la simulación para sorprender a los consumidores y la manipulación del tiempo y el espacio, es decir que aquello que se hacía en años (por ejemplo, estudiar una licenciatura, maestría o doctorado) ahora puede lograrse en menos tiempo.

De aquí que podemos distinguir dos tipos de instituciones universitarias. Por una parte, las universidades de tipo fordista, las *McUniversities* (Ritzer, 1999), universidades-fábrica, manejadas a partir de criterios técnico-instrumentales para la

producción de certificados en serie, en el menor tiempo y al más bajo costo posibles. Por la otra, un segmento más pequeño de instituciones universitarias, las universidades posmodernas y los centros de excelencia, basados en un modelo comunitario flexible que facilita la generación de conocimientos y la formación de expertos de alto nivel.

### *Mercado, estatus y legitimación*

El modelo de coordinación a través del cual opera la educación superior privada es el mercado (Clark, 1983) y las IES privadas pueden concebirse como organizaciones (Ibarra, 2005). La configuración del mercado de instituciones privadas está vinculado por un lado con la oferta de los servicios educativos que las organizaciones privadas desarrollan bajo ciertas características o atributos y que se encuentran “colocados” en el mercado educativo para elegirse por los demandantes y, por el otro, con la forma específica que adopta la lógica de la demanda y de los gustos y/o preferencias de los estudiantes o consumidores potenciales. La relación oferta-demanda en la educación superior se determina por las condiciones económicas y sociales de los demandantes y el estatus y la legitimación de los oferentes.

En el primer caso, en las condiciones económicas y sociales de los demandantes, como señala Bourdieu (2002), se trata de sustituir la relación abstracta entre consumidores con gustos intercambiables y productos con propiedades uniformemente percibidas y apreciadas, por una relación entre unos gustos que varían según las condiciones económicas y sociales de su producción y unos productos, en este caso los servicios educativos, a los que confieren sus diferentes identidades sociales.

En el ámbito del estatus institucional, Trow (1987) afirma que éste tiene una dimensión objetiva y una subjetiva. La dimensión objetiva se refiere a la posición que ocupan las instituciones en relación con el marco normativo que aplica el Estado, en aspectos como el financiamiento, la autonomía y la gestión académica. Es decir, la regulación y la aplicación de la ley, pero no está relacionado con el prestigio y la reputación de las instituciones en términos de cual es su posición en el imaginario

social. Una institución puede estar legalmente constituida, pero ocupar una “posición” muy baja en el estatus institucional.

La dimensión subjetiva del estatus se relaciona con las distinciones en reputación y prestigio. Se refiere a la diferenciación de las instituciones dentro de los sectores, la posición o el estatus de la institución no está determinado por el Estado o sus relaciones con la institución, sino por características o indicadores de gestión académica y administrativa que surgen del campo organizacional donde opera la educación superior y que se van conformando en medios de legitimación social. Algunos de estos indicadores son tradicionales en el campo de las IES, como la participación de profesores distinguidos, el desarrollo de investigación y las relaciones interinstitucionales.

La otra fuente de prestigio de las instituciones de educación superior que las coloca en una cierta posición del “*ranking*” institucional está determinada por la asignación de funciones, de derechos, privilegios y recursos que asignan los gobiernos a determinados sectores o instituciones. Dichas asignaciones reflejan las políticas y otros mecanismos por los cuales el gobierno maneja el estatus académico y los cambios en la vida de las instituciones para controlarlas.

Trow (1987) también argumenta que la reputación y el prestigio, en el sector privado de la educación superior, se entienden como espacios de resguardo de “éxitos” acumulados en todos los mercados donde participan y compiten las instituciones. Estos mercados pueden ser: estudiantes, profesores-investigadores, financiamiento a la investigación y la publicación de investigaciones, así como reconocimiento público por el trabajo desempeñado por la institución. De ahí que, el estatus y prestigio de una institución está basado en la calidad percibida y la distinción como una institución académica.

El autor distingue entre el estatus y prestigio de una institución a los ojos de los académicos y científicos que están calificados para juzgar su calidad; el estatus a los ojos del Estado, quien podría eventualmente financiar a la institución, y el estatus frente a los estudiantes que atienden las instituciones y que se convierten en “clientes potenciales”.

Las fuentes de estatus y prestigio de las instituciones están asociadas con su evolución y han ido cambiando. Actualmente, sobre todo en el sector privado de la educación superior, las instituciones establecen su prestigio y reputación “a los ojos del público y de los estudiantes/clientes potenciales” en la empleabilidad de sus graduados y en mecanismos sustentados en la mejora de la calidad que han surgido del ambiente donde operan, que les otorgan una “credencial” que les acredita la “excelencia y calidad académica” y las legitima socialmente en el marco de la rendición de cuentas.

Entre las estrategias para evidenciar el estatus y prestigio de las instituciones y establecer elementos de diferenciación en el mercado educativo, así como para introducir regulaciones al modelo de mercado, están los procesos de evaluación y acreditación, centrados en la valoración de los procesos y resultados de las instituciones y de sus programas<sup>2</sup>. El uso de estos mecanismos e instrumentos obedece a distintas motivaciones y objetivos por parte de las instituciones, pero se relaciona con su legitimidad social en una lógica competitiva.

El modelo opera con el establecimiento de normas para la creación y el funcionamiento de las instituciones, de instancias autónomas que vigilan el cumplimiento de las regulaciones generales, de mecanismos de evaluación y acreditación que poco a poco se institucionalizan como las vías para el aseguramiento de la calidad y eficiencia de las instituciones y que dan fe pública de su desempeño (Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas, 1994:31, citado por Mendoza, 2002).

En este trabajo la legitimidad se asume como una categoría que califica las relaciones de autoridad en organizaciones, grupos sociales e individuos. Una de las partes detenta algún tipo de autoridad, apela a un núcleo moral superior (valores), se

---

<sup>2</sup> En el caso de las instituciones públicas han dominado las políticas del Estado evaluador que se define como “una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto” (Neave, 1990:8). El control estatal se define como un control a distancia, donde la planeación debe partir de la capacidad de autorregulación del sistema de educación superior y de la capacidad de cada una de las instituciones que lo conforman. Las instancias gubernamentales, bajo este modelo juegan el papel de evaluadoras.

sustenta en una condición de necesidad y se atribuye un estatus de merecimiento (Bendix, 1960, citado por Álvarez, 2003). Las otras partes reconocen la autoridad y el derecho a ejercerla. Para que esta relación se conserve, la autoridad debe tener la capacidad de mantener la creencia de que es conveniente y necesaria para los fines de grupos sociales más amplios (Lipset, 1960, citado por Álvarez, 2003). Es decir, las relaciones de autoridad son un sistema de creencias y normas que conforman una constelación de sentidos (Weber, 1981). Por ello, la legitimidad se construye a través de representaciones colectivas y sistemas de significado. Estas constelaciones conjugan fuentes diversas que llegan a ser funcionales para el sistema de autoridad, a condición de conservar su equilibrio.

De acuerdo con Álvarez (2003), la legitimidad implica una relación entre la autoridad académica y diversos públicos, en la que se intercambian bienes de autoridad (simbólicos y materiales). Los bienes académicos son el prestigio (reconocimientos, premios, títulos, posiciones), el poder (capacidad de contratación, toma de decisiones académicas) y los recursos (salarios, estímulos, financiamientos). El intercambio se realiza entre sujetos internos y externos a la organización en la que se producen esos bienes. Los internos participan en distintas posiciones, según los arreglos de autoridad, los intereses, valores, creencias y normas compartidas. Los externos están situados en distintas esferas, pero pertenecen o están vinculados al mismo campo.

## EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR

El análisis del proceso de evaluación y acreditación superior puede explicarse desde el campo de las relaciones entre el contexto y las instituciones de educación superior privada como organizaciones. Es decir, en la medida que la política educativa se oriente a que las instituciones de educación superior asuman su "responsabilidad" por la función social que realizan, y participen en procesos institucionalizados de evaluación y acreditación, las instituciones privadas que han logrado una posición privilegiada en el mercado de instituciones, consumidores y profesionales buscarán adherirse a tales políticas, aunque el Estado no se los exija, pues les representa un fuente de mejora de la calidad y de estatus y legitimidad social.

Esto significa que emulan los ambientes institucionalizados, pero a partir de objetivos específicos. De aquí que las organizaciones formales se adecuan a sus entornos y tienden a volverse isomorfas con ellos, ya sea porque se ajustan a sus ambientes por medio de interdependencias técnicas y de intercambio (Aiken y Hage, 1968; Hawley, 1968; Thompson, 1967, citado por Meyer y Rowan, 1991) o porque, como señalan Berger y Luckmann (1967), las organizaciones reflejan de modo estructural la realidad construida socialmente.

La evaluación y la acreditación en la educación superior pueden comprenderse como procesos institucionalizados. El concepto sociológico de institución se ha definido como un procedimiento organizado y establecido que se identifica con las "reglas del juego" (Maclver, 1931:15-17, citado por Jepperson, 1991). Jepperson (1991) afirma que la institución representa un orden o patrón social que ha alcanzado cierto estado o propiedad; la institucionalización indica el proceso para alcanzarlo. Las instituciones son sistemas de programas o de gobiernos socialmente construidos y reproducidos rutinariamente (*ceteris paribus*). Funcionan como elementos restrictivos y están acompañadas de explicaciones que no se cuestionan (Jepperson, 1991:195-201).

Lo anterior permite abordar los cambios más recientes en la esfera gubernamental, ya que explican una parte importante de la relación entre la evaluación y el cambio en el ámbito de la educación superior, dado que a partir de la "modernización" de la educación superior, la evaluación se convierte en el eje que guía el desempeño de las IES. Se supone que con la evaluación el Estado es capaz de orientar, por medio de las políticas educativas, la conformación del sistema de educación superior e influir de manera directa en la actuación y desarrollo de las instituciones.

Desde nuestro análisis la política gubernamental de los años noventa, en la que se privilegia la evaluación como la estrategia para avanzar en la calidad educativa, comprende un conjunto de reglas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que participan en el diseño, coordinación e implementación de un marco de regulación basado en la evaluación. Desde esta mirada, la política que institucionalizan de manera conjunta los distintos tipos de organismos e instancias con el propósito de orientar la transformación de las IES, representa un conjunto de

estrategias basadas en la evaluación o “control a distancia” que tiene efectos positivos (“recompensas o premios”) o negativos (“sanciones o castigos”) para las IES.

Asimismo, la evaluación externa es el principal vínculo de las IES con su entorno social, es decir, con el Estado y el mercado. En esta dinámica, las IES privadas buscan adaptarse a sus contextos organizacionales, y han desempeñado papeles activos en su conformación a partir de su integración como grupo en la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior y la creación de su modelo de acreditación institucional para que las autoridades les concedan privilegios legales con el fin de institucionalizar sus objetivos y estructuras con las reglas de esas autoridades.

La permeabilidad del sector privado de la educación superior frente a esta política puede explicarse desde el nuevo institucionalismo sociológico a través del concepto de isomorfismo. Di Maggio y Powell (1999:113) señalan que hay tres tipos de isomorfismo: coercitivo, mimético y normativo.

El isomorfismo coercitivo es decir, la imposición desde arriba, aunque no por la fuerza de una norma, regla o cualquier tipo de comportamiento con relación a las organizaciones que dependen de alguna u otra forma del gobierno.

El isomorfismo mimético se da por imitación. Cuando las metas son ambiguas o el ambiente crea incertidumbre simbólica, las organizaciones pueden construirse siguiendo el modelo o los patrones de otras organizaciones. Así, las organizaciones se modelan a sí mismas siguiendo patrones de organizaciones similares en su campo, las cuales desde su perspectiva serían las más legítimas o las más exitosas. Di Maggio y Powell (1999:113) sostienen hipotéticamente que la obicuidad de algunos arreglos estructurales puede atribuirse más a la universalidad de los procesos miméticos que a cualquier evidencia concreta de que los modelos adoptados aumentan la eficiencia. Una de las ventajas de este tipo de isomorfismo es la reducción de costos, a través de la búsqueda de soluciones en otras organizaciones. Uno de los riesgos principales es que el modelo adoptado no resulte

el más conveniente de acuerdo con la estructura formal y/o marco institucional de una organización.

El isomorfismo normativo es resultado de la profesionalización, la cual se concibe como una lucha colectiva de los miembros de una ocupación para definir las condiciones y métodos de su trabajo, es decir, “controlar la producción de los productores”, así como por establecer una base cognoscitiva y la legitimidad de su autonomía ocupacional (Di Maggio y Powell, 1999:113). En este tipo de isomorfismo, la atracción y reclutamiento de los recursos humanos profesionales favorece la homogeneización en los campos organizacionales, pues se asume que gran parte del éxito de una organización depende del tipo de capacidades y habilidades de su personal.

El isomorfismo con las instituciones ambientales tiene algunas consecuencias decisivas para las organizaciones, entre otras: a) incorporan elementos que son legitimados desde el exterior, más que en términos de eficiencia, b) emplean criterios de evaluación externos o ceremoniales para definir el valor de los elementos estructurales y c) la dependencia respecto de instituciones así fijadas reduce la turbulencia y mantiene la estabilidad. El isomorfismo institucional promueve el éxito y la supervivencia de las organizaciones, ya que incorpora estructuras formales legitimadas exteriormente y se incrementa el compromiso de los participantes internos y de los componentes externos. Por otro lado, el uso de criterios de evaluación externos permite ocupar un estatus superior con respecto al resto de las organizaciones y ayuda a una organización a mantener el éxito por definición social, reduciendo sus posibilidades de fracaso.

Los criterios externos de evaluación incluyen, por ejemplo, recompensas ceremoniales, declaraciones de apoyo de personas importantes y el prestigio de los programas o del personal en los círculos sociales externos. Estos criterios adquieren valor y son útiles para las organizaciones porque las legitiman con los participantes internos, los accionistas, el público y el Estado. Además, demuestran socialmente las buenas condiciones de una organización y facilitan la gestión de sus recursos económicos.

### *Antecedentes de la evaluación-acreditación*

La acreditación en la educación superior tiene sus antecedentes en el sistema de educación superior de Estados Unidos. Harderod (1980) señala que la acreditación en aquel país se ha convertido en una forma de resolver problemas en los colegios y universidades. Asimismo, el desarrollo de la acreditación se ha basado en cuatro factores relacionados: 1) la responsabilidad de los gobiernos estatales y sus actividades, 2) las disciplinas académicas especializadas y sus asociaciones nacionales voluntarias, 3) las diversas instituciones educativas y 4) las responsabilidades del gobierno federal.

La acreditación afecta las responsabilidades de los gobiernos estatales y federal ya que son quienes incorporan a las distintas instituciones al sistema de educación. Por su parte, las asociaciones de disciplinas han funcionado como instancias reguladoras para la diferenciación de los programas y las instituciones.

En el desarrollo histórico de la acreditación en Estados Unidos se distinguen cuatro periodos. El primero comienza en 1787, con la reorganización de la Universidad de Nueva York, que estaba autorizada para revisar cada año el currículo de otras instituciones. En 1847 se crea la Asociación Médica Americana y en 1913 se publica la primera lista de instituciones acreditadas por la North Central Association (Harderod, 1980).<sup>3</sup>

El segundo periodo abarca de 1914 a 1935, se crearon otras tres asociaciones regionales y se evidenciaron las dificultades que supone la diversificación de disciplinas, en el área médica y su conflicto en cuanto a la acreditación. Entre 1935 y 1948, hay una proliferación de asociaciones de acuerdo con las distintas disciplinas. Se dan espacios académicos e intelectuales para el debate sobre el asunto y se anuncia la construcción de criterios más o menos estandarizados para realizar el proceso de acreditación.

---

<sup>3</sup> Para un revisión pormenorizada del desarrollo histórico de la acreditación en Estados Unidos, se recomienda revisar el texto de Harderod, Fred (1980). *Accreditation: History, process and problems*, American Association for Higher Education, The George Washington, 1980.

Para el periodo 1948-1975 y con la proliferación de asociaciones disciplinarias que pretendían aplicar procesos de acreditación, se crea la Council on Postsecondary Accreditation (COPA), con la intención de definir las bases para conformar un sistema nacional de acreditación. Entre 1975-1980 se intentó limitar el problema de la proliferación de asociaciones acreditadoras, sobretodo cuando había más de una asociación en un mismo campo. El desafío que ha enfrentado la COPA es que hay estados que utilizan diferentes agencias o asociaciones para el reconocimiento o acreditación de problemas similares. Esta duplicidad provoca que si una agencia no dio la acreditación, otra puede hacerlo.

Para Harderod (1980), la acreditación implica la incorporación que otorgan los gobiernos federal y estatal de las instituciones de educación postsecundaria y las asociaciones de acreditación voluntarias. Entre ellas están las que acreditan programas y las que acreditan instituciones. Las asociaciones de acreditación institucional están divididas en nacionales y regionales y de responsabilidad multi-estatal. Entre las asociaciones institucionales nacionales están la American Association of Bile Colleges, la Association of Indepedent Colleges and Schools, la National Association of Trade and Technical Schools y la National Home Study Council. Las asociaciones regionales spn Middle States Association of Colleges and Schools; la New England Assoaciation of Schools and Colleges; la North Central Association of Schools and Colleges; la Northwest Association of Schools and Colleges; la Southern Association of Colleges and Schools y la Western Association of Schools and Colleges. Algunas de estas asociaciones han acreditado instituciones en otros países, tales como México, Bahamas y Nigeria (Harderod, 1980, Ayarza, 1994).

### *La acreditación: concepto y proceso*

En la actualidad la calidad de la educación superior centra su atención en el concepto de responsabilidad, de donde es requisito demostrar acciones responsables ante uno o más grupos de interés externo. A pesar de que no se especifica quiénes son los "grupos de interés externo" a los que deben rendir cuentas la IES, en principio pueden considerarse diversos sectores: los gobiernos que suministran fondos, los estudiantes que son usuarios de los programas e

instituciones, las familias de los estudiantes, los empleadores que ofrecen trabajo a los egresados y organismos o individuos que se vinculan con las instituciones a través de servicios de apoyo o proyectos de investigación. Según Williams y Loder (1990), citados por Vugth (1996), hay una responsabilidad social, política y financiera que significa cumplir y demostrar las misiones y funciones asignadas. El problema es que cada grupo de interés ante el que se debe rendir cuentas puede tener objetivos distintos.

La institucionalización más desarrollada de la idea de responsabilidad en la educación superior es el mecanismo de acreditación, este es un proceso en el cual un grupo externo juzga el nivel de calidad de uno o más programas específicos de una IES, mediante el uso de estándares preestablecidos definidos. Supone un riguroso procedimiento de evaluación y revisión por pares: se recopila la evidencia y se utiliza para contestar preguntas, a nivel de un programa de estudio o de toda la institución (Vugth, 1996; El-Khawas, 1998; ANUIES, 2000).

La acreditación surge como una figura utilizada para dar cuenta del proceso de aseguramiento de calidad, basado en la evaluación institucional y del "valor" o calidad de una institución. Woodhouse (2001) define a la acreditación como una valoración que indica si una institución alcanza un estatus determinado. El estatus puede tener implicaciones para la institución misma (licencia de operación) y/o estudiantes (elegibilidad para becas). A partir de la acreditación se decide si la institución es adecuada en diversos sentidos y, por ende, debe recibir aprobación. A diferencia de la auditoría y evaluación, la acreditación debe darse de manera externa, una autoacreditación no tendría ninguna validez, en cambio el uso de una auditoría y de una evaluación tiene objetivos claros.

La acreditación ha cumplido con dos funciones adicionales: prevenir al público de posibles ofertas fraudulentas, riesgosas o de mala calidad, y asegurar la estandarización del valor del crédito académico para posibilitar su transferencia de una institución a otra, facilitando la movilidad estudiantil. Ambos objetivos son vigentes; la reciente aparición de proveedores alternativos de educación superior (universidades corporativas, empresariales, a distancia y virtuales) ha reanimado la discusión sobre el sistema de acreditación como el medio apropiado para controlar

la calidad de las entidades de educación superior emergentes. Asimismo, el reconocimiento de créditos entre programas amplía su significado en el escenario de los procesos de internacionalización de la educación superior asociados a la globalización (Rodríguez Gómez, 2003).

En diversos países del mundo ha crecido el interés por desarrollar, aplicar y perfeccionar mecanismos de acreditación de la educación superior, aspecto que se refleja en la planeación de las políticas educativas actuales (Rodríguez Gómez, 2003; Lemaitré, 2000; El-Khawas, 1998; Brennan, 1998; Malo, 1998; Staropoli, 1998; Gago y Mercado, 1995; PND 2001-2006, 2001).

Los modelos de acreditación en diferentes países muestran características similares. Las agencias encargadas de las evaluaciones o acreditaciones son organismos independientes y pueden programar su trabajo de manera autónoma a pesar de que casi siempre surgen de la negociación y consenso entre distintos actores. Tal independencia debe garantizar a las instituciones la credibilidad de sus dictámenes, en especial por su conformación multiinstitucional.

Una diferencia importante entre los modelos radica en el papel que corresponde a las agencias profesionales en la acreditación y el que cumple el Estado a través de distintas instancias de gobierno, encargadas de la coordinación de la educación superior. En Norteamérica, el papel preponderante (determinación de estándares, evaluación para la acreditación, otorgamiento del certificado correspondiente) lo cumplen las agencias y el Estado se limita a supervisar su operación para evitar prácticas indebidas. En Europa, aunque la situación varía entre países, el Estado cumple un rol más activo, a veces como promotor de la acreditación y otras formas de control de calidad, o en ocasiones como un agente que participa activamente en la definición cualitativa del proceso. Una diferencia importante radica en el peso que en este continente ha jugado el proceso comunitario para estimular y orientar las iniciativas de acreditación (Neave, 1990; Vugth, 1996).

La experiencia de evaluación y acreditación, en América Latina, comenzó a desarrollarse en la década de los ochenta con base en las políticas nacionales de modernización y en concordancia con el modelo económico vigente, caracterizado

por el libre mercado que en el sector educativo condujo al crecimiento y diferenciación de las IES en especial las privadas, y en donde la libre competencia no es el único mecanismo para promover la calidad y regulación de la educación superior.

En América Latina varios países cuentan ya con agencias, comisiones de coordinación o sistemas de evaluación y acreditación, casi todos surgidos en los años noventa. En estos países hay iniciativas y proyectos en curso que se proponen avanzar y conseguir un marco regional de acreditación universitaria. Al igual que en Europa, aunque con menos intensidad y profundidad, los países latinoamericanos y el Caribe pretenden diseñar y operar mecanismos de acreditación con validez y alcance regional (Kogan, 1989; Neave, 1990; Mendoza, 1993; Gago y Mercado, 1995; Malo, 1998; Rodríguez Gómez, 2003).

En México las primeras acciones en materia de evaluación de la educación superior datan de la década de los setenta y fueron producto de los programas de gobierno y de diversas iniciativas de las ANUIES<sup>4</sup>. Sin embargo, la evaluación se institucionalizó con el *Programa para la Modernización Educativa* (1989-1994) del Gobierno de Salinas de Gortari. El programa señalaba como prioritaria la evaluación permanente, interna y externa de las instituciones para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecían, y como meta la creación de una instancia que concibiera y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior (Rubio, 2006).

En este marco y a través de un proceso de negociación entre las instancias del gobierno federal y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se diseñó el proceso de construcción de la evaluación que abarcó dos momentos: el diseño de la CONAEVA en 1989 por la CONPES, con el fin de formular y desarrollar la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación a partir de tres líneas de acción: la autoevaluación de las instituciones, la evaluación del sistema y los subsistemas a cargo de especialistas e instancias, y la evaluación interinstitucional de programas

---

<sup>4</sup> En la XII Reunión Ordinaria de la ANUIES celebrada en 1971 se propuso la creación de un Centro Nacional de Exámenes.

académicos y funciones de las instituciones mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica. El segundo momento fue la formulación de un proyecto de evaluación de resultados por un examen general de egreso de licenciatura, propuesto para ser desarrollado en 1994 en una fase experimental.

En el ámbito de la evaluación y acreditación de programas el punto de partida es el trabajo de los CIEES que fueron instituidos en 1991 por la CONPES, con el objeto de apoyar los procesos de evaluación de la educación superior, para el 2006 existían nueve comités<sup>5</sup>. Las principales funciones que se les asignaron fueron: a) la evaluación diagnóstica de programas académicos, de funciones institucionales y de proyectos, b) la acreditación y reconocimiento de programas académicos (que se realiza a través de órganos especializados en los que participan las instituciones educativas, los colegios y otras agrupaciones profesionales, los empleadores y el gobierno federal), c) la dictaminación de proyectos y d) la asesoría a instituciones de educación superior. En el caso de la evaluación diagnóstica, trabajo en el que se han centrado los CIEES, los resultados se reflejan en la clasificación de los programas académicos evaluados en niveles de consolidación (1,2 y 3).

En relación con los resultados de la evaluación, en la década de los noventa fue necesario establecer acuerdos de confidencialidad entre las instituciones, los CIEES y el Ceneval. En el 2004 la asamblea general de la ANUIES acordó hacer públicos los programas clasificados en el nivel uno o que pueden lograr su acreditación en el corto plazo, y mantener los resultados en confidencialidad para los ubicados en el nivel dos y tres. Rubio (2006) afirma que esta situación debilita los esquemas de transparencia y rendición de cuentas de las instituciones y evita el acceso a la información por los usuarios y otros grupos de interés.

Sin embargo, no hay evidencias que demuestren en que medida los usuarios (padres de familia, estudiantes, y empleadores) participan de esta información en la toma de decisiones individuales o colectivas, tanto por la falta de difusión de estos

---

<sup>5</sup>Los comités son arquitectura, diseño y urbanismo, ciencias sociales y administrativas, ciencias agropecuarias, educación y humanidades, ciencias de la salud, ciencias naturales y exactas, ingeniería y tecnología, administración y gestión institucional, difusión y extensión de la cultura.

procesos, como porque esas decisiones se ven afectadas en lo individual por variables como la condición económica, social, geográfica y de desempeño académico en los niveles anteriores. En lo colectivo, el comportamiento del mercado laboral responde también a múltiples variables, por lo que sería erróneo afirmar que los empleadores contratan a los egresados de educación superior por haber egresado de una institución o programa acreditado. Es necesario avanzar en el impacto que han tenido los procesos de evaluación y acreditación en ambos sentidos.

En 1997 la Asamblea General de la ANUIES acordó impulsar por parte de la CONPES un organismo no gubernamental cuyo propósito fuera regular los procesos de acreditación y “que diera certeza de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones especializadas dedicadas a la acreditación de programas académicos” (Principios del COPAES, 2004:4).

A fines del año 2000 fue instituido el Copaes, organismo reconocido por la SEP como el “acreditador de los acreditadores”. Su función es conferir reconocimiento formal a favor de las organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, y regulador de la capacidad técnica y operativa de dichas organizaciones. La acreditación de programas que realizan los organismos reconocidos por el Copaes tiene una vigencia de cinco años y podrá renovarse por períodos iguales si el programa continúa satisfaciendo los estándares de calidad establecidos. Hasta el año 2006 el Copaes había reconocido a 23 organismos, los cuáles acreditaron en el período 2002-2006, 881 programas académicos, 620 de instituciones públicas y 261 de particulares<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Los organismos reconocidos por el Copaes en el 2002 fueron: Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI), Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A. C. (CONEVET), Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A. C. (COMAEM), Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C. (ANPROMAR), Comité Mexicano de Acreditación Agronómica, A. C. (COMEAA), Consejo Mexicano de Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura, A. C. (COMAEA), Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (CNEIP). En el 2003, Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (CNEIP), Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (CNEIP), Consejo Nacional de Educación Odontológica, A. C. (CONAEDO), Consejo Nacional de la Acreditación en Informática y Computación, A. C. (CONAIC), Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. (ACCECISO), Consejo Mexicano de Acreditación y Certificación de la Enfermería, A. C. (COMACE). Para el 2004 Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A. C. (COMAPROD), Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A. C. (CONAECQ), Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A. C. (CONAET). En el 2005 Consejo Nacional para la Acreditación de la Ciencia Económica, A.C. (CONACE). En el 2006 Consejo Nacional para la Calidad de

En el caso del posgrado, el Conacyt que se institucionalizó en 1974, estableció a partir de 1992 un padrón de programas de posgrado de excelencia en ciencia y tecnología que también basa su funcionamiento en el juicio de pares académicos (Mendoza Rojas, 2002; [www.conacyt.mx](http://www.conacyt.mx), 2004).

En 2001, en función del *Programa Nacional de Educación (PNE)* y el *Programa Especial de Ciencia y Tecnología (PECYT)* 2001-2006, la SEP y el Conacyt crearon el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), cuyo objetivo fue la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos de posgrado que ofrecen las instituciones de educación superior del país. Uno de los componentes del Programa es el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) establecido en 2002. Este programa se creó como instrumento del gobierno federal para identificar la calidad de los posgrados y como una forma de reconocimiento público a la calidad las instituciones ([www.conacyt.mx](http://www.conacyt.mx), 2004).

El otro componente del PFPN son los Programas Integrales de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), cuyo objetivo es impulsar la mejora continua de la calidad de los programas a nivel especialidad, maestría y doctorado para lograr su registro en el PNP en el periodo 2003-2006, así como ampliar las capacidades para el desarrollo científico, humanista y tecnológico. A la fecha, el número total de programas registrados en el PNP creció en un 18.6% y se encuentran en proceso de consolidación 372 programas educativos de posgrado que son apoyados en el marco de este programa para lograr su ingreso al PNP entre 2003 y 2006, con sustento en un seguimiento académico puntual de sus acciones y compromisos ([www.conacyt.mx](http://www.conacyt.mx), 2004).

Otro de los instrumentos para apoyar el desarrollo científico y tecnológico del país es el SNI. A través de él se reconoce la calidad de los productos de trabajo de los profesores-investigadores de las IES públicas y privadas e investigadores de los

---

Programas Educativos en Nutriología, A.C. (CONCAPREN), Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A.C. (COMAEF), Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C. (CONFED), Consejo Nacional para la Acreditación de la Enseñanza en Derecho, A.C. (CONAED), Comité para la Acreditación de la Licenciatura en Biología, A.C. (CACEB), Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A.C. (COMACAF) y Consejo para la Acreditación de la Comunicación, A.C. (CONAC).

centros de investigación y empresas. Para 1994 había 5879, 7223 en el 2000 y 12 096 en el 2006 (Rubio, 2006).

La tarea de certificación de individuos se ha desarrollado en el Ceneval, el cual también se creó por recomendaciones de la ANUIES. La aportación particular del centro en el proceso de evaluación de la educación superior es diseñar y operar exámenes estandarizados para identificar la medida en que los estudiantes poseen los conocimientos y habilidades que se consideren esenciales para un proceso determinado, sea la inscripción de alumnos o la certificación de profesionistas (Gago, 1998)<sup>7</sup>.

A través de la certificación se constata que una persona posee los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes exigidos para el ejercicio de una profesión determinada. Puede tener un carácter legal (como es el caso de la cédula profesional) o social (como las constancias no oficiales y de valor moral). (ANUIES, 1997; Mendoza Rojas, 2002).

Entre otras muchas actividades el centro desarrolla dos tipos de exámenes: los Nacionales de Ingreso (EXANI), que evalúan las habilidades y competencias fundamentales, así como los conocimientos indispensables que debe tener quien aspira a continuar sus estudios de educación media superior y superior, así como los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), que evalúan los

---

<sup>7</sup> En el caso de los profesores se puede hablar de un proceso de certificación a través la política educativa orientada por la SEP a partir del Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). El perfil del docente universitario referido por la ANUIES puede explicarse en el marco del PROMEP, el cual fue creado con el propósito de impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las universidades públicas, bajo el supuesto de que el problema central para garantizar la calidad de la educación superior es la insuficiente habilitación de su profesorado y un número pequeño de cuerpos académicos consolidados que se refleja en las funciones de docencia e investigación que realizan las instituciones ([www.promep.sep.gob.mx](http://www.promep.sep.gob.mx), 2006)

En el PROMEP, la docencia se define como la actividad de los profesores concentrada en el aprendizaje de los alumnos que implica su presencia ante los grupos en clases teóricas, prácticas, clínicas, talleres y laboratorios que forman parte de algún programa educativo de la institución que tiene relación directa con algún tema de la especialidad o disciplina del docente ([www.promep.sep.gob.mx](http://www.promep.sep.gob.mx), 2006).

Cuerpo Académico Consolidado (CAC). La mayoría de sus integrantes tiene la máxima habilitación académica que los capacita para generar o aplicar de forma innovadora el conocimiento de modo independiente, cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos. Asimismo, casi la totalidad cuenta con el reconocimiento de perfil deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello. Además, demuestran una intensa actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, con una intensa vida colegiada, y sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero ([www.promep.sep.gob.mx](http://www.promep.sep.gob.mx), 2006).

conocimientos y la información indispensables que debe mostrar un recién egresado de los estudios de licenciatura (Gago, 1998; [www.ceneval.org.mx](http://www.ceneval.org.mx), 2004).

Otro tipo de exámenes que ha desarrollado el Ceneval son los programas especiales para la acreditación del bachillerato y de ciertas licenciaturas por personas que adquirieron los conocimientos necesarios en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral, con base en el Acuerdo 286 SEP; los exámenes para la evaluación de las competencias profesionales, la práctica docente, la preparación para la docencia y el perfil profesional, así como los procesos para la certificación de competencias laborales conforme a lo establecido por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación (Conocer) ([www.ceneval.org.mx](http://www.ceneval.org.mx), 2004).

En general, el proceso de acreditación como mecanismo para asegurar la calidad de las instituciones de educación superior se resume en cuatro elementos: un cuerpo coordinador nacional (organismo), la autoevaluación institucional, la evaluación externa por pares académicos y los informes publicados (Vugth, 1996; Woodhouse, 2001; Kogan, 1989; Brennan, 1998; Rodríguez, 1998; Fresán y Taborga, 2002; FIMPES, 2003; Gonzáles y Ayarza, 2003).

Para El-Khawas (1998) en el proceso de acreditación hay cuatro retos permanentes subyacentes: a) las evidencias apropiadas para acreditar una institución o un programa educativo, b) la forma de realizar una evaluación justa de programas que difieren en sus objetivos y operaciones, c) la objetividad de los procesos para el acopio y el análisis de la información y d) la definición precisa del papel del juicio de los expertos en el proceso y los mecanismos para asegurar su imparcialidad.

La evaluación sustenta a la acreditación en la medida que aporta los elementos de juicio sobre las características y cualidades de los sujetos e instituciones para determinar el grado de calidad con que cumplen sus funciones y tareas educativas. La evaluación y la acreditación, además de apoyarse en procedimientos técnicos, representa procesos y prácticas socioculturales en donde los acuerdos y desacuerdos entre los sujetos son elementos fundamentales para su desarrollo.

*Evaluación y calidad en las instituciones de la educación superior*

Kogan (1989) señala que la evaluación se da en distintos niveles del sistema. Se reconoce la evaluación institucional, la evaluación de unidades básicas (programas académicos), la evaluación del cuerpo docente, la evaluación de investigación y la evaluación de estudiantes. En esta investigación, nos interesa analizar la evaluación institucional.

Woodhouse (2001) apunta que de acuerdo con la diversidad de sistemas educativos existentes en el mundo y las distintas etapas de madurez de las instituciones, se aplican diferentes enfoques en el aseguramiento de calidad, además es factible que incluyan uno o más en un sistema o una institución. Estos enfoques son: auditoría, evaluación y acreditación. En este trabajo profundizaremos en la evaluación y acreditación como mecanismos para mejorar y garantizar la calidad de las instituciones de educación superior.

En el aseguramiento de la calidad se observan dos perspectivas. Por un lado, los gobiernos desean controlar las instituciones de educación superior, aunque las herramientas que tienen a su disposición difieren. Cuando hay muchas formas de regulación, las más novedosas, como la evaluación y el aseguramiento de la calidad, adquieren menor importancia. Cuando las formas de regulación son limitadas, las expectativas del aseguramiento de la calidad aumentan (Brennan, 1998; Kent, 1996). Por el otro, el contexto actual ha llevado a las mismas instituciones a buscar niveles de diferenciación en la amplia diversificación que desde hace un par de décadas ha caracterizado a la educación superior, tanto en el sector público como en el privado. El aseguramiento de la calidad se refiere a las políticas, actitudes y procedimientos necesarios para garantizar que se mantendrá y elevará la calidad. También se usa para denotar el logro de un estándar mínimo o para corroborar a los actores involucrados que se está logrando la calidad.

De acuerdo con Brennan (1998), hay diferencias entre los valores implícitos en las concepciones de calidad en la educación superior y de cómo debe lograrse. El autor señala que hay cuatro "tipos ideales" de valores de calidad. Los sistemas de

aseguramiento de calidad con frecuencia superponen estos valores y no es uno el que priva. Estos son: académico, administrativo, pedagógico, laboral o profesional.

- El académico se caracteriza por un enfoque en la asignatura, por el control de los profesores o por la variación de métodos para alcanzar la calidad entre las instituciones, dependiendo de los diferentes valores disciplinarios.
- El administrativo tiene un enfoque institucional, supone que la calidad puede producirse mediante una “buena administración” y en consecuencia la calidad no varían dentro de la institución. Es probable que los procesos académicos de enseñanza, investigación y escolaridad no sean relevantes en este tipo. El método se asocia con el cambio institucional controlado desde el centro. Además, los académicos se resisten a él o lo ignoran, según las circunstancias locales.
- El tipo pedagógico concede mayor importancia a las habilidades para la enseñanza y las prácticas en el aula. Es la opción más aceptable en las instituciones que priorizan a la enseñanza sobre otros indicadores.
- El tipo laboral o profesional se enfoca en el perfil que adquieren los graduados de la institución respecto de los conocimientos y destrezas que poseen. Dedicar considerable importancia a los requisitos de los “clientes” y a las características que los empresarios valoran.

La evaluación se concibe como el examen sistémico de los eventos significativos que ocurren como consecuencia de un programa establecido con el fin de mejorar (Stake, 1987; House, 1989, citado por Mejía, 1994). La evaluación también es una valoración que culmina con un grado, sea numérico, literal o descriptivo y determina que tan adecuados son los resultados a partir del grado que se obtiene. En términos de Stufflebeam (1985) la evaluación se define como la emisión de juicios de valor y mérito a partir de un proceso de descripción, análisis e interpretación de información relevante que se obtenga.

La naturaleza de la evaluación varía de acuerdo con los fines y los sujetos que la promueven, quienes pueden ser administradores, líderes políticos, clientes o individuos que son sujetos de evaluación. Los fines de la evaluación que citan los trabajos de Kogan (1989); Brennan (1998) y Woodhouse (2001) son: a) mejoras en

la calidad, b) reducción de costos y gastos, c) equidad en el acceso o mejoramiento de las condiciones de trabajo, d) estimular la competitividad inter e intrainstitucional, e) llevar a cabo una verificación de la calidad en instituciones nuevas, f) definir un estatus institucional, g) apoyar la transferencia entre el Estado y las instituciones de educación superior, h) informar a estudiantes y empresarios sobre la calidad de las instituciones, i) informar sobre las decisiones de inversión de fondos y j) efectuar comparaciones internacionales y facilitar la movilidad estudiantil (incluyendo el reconocimiento de calificaciones y créditos).

### *Modelos de evaluación de la calidad en la educación superior*

Es posible distinguir modelos globalizados, modelos etnográficos y modelos sistémicos para la evaluación de la calidad en la educación superior<sup>8</sup>. El modelo sistémico ha sido trabajado por varios autores, González y Ayarza (2003), Brennan (1998), Stufflebeam (1985), Astin (1974) y L'Ecuyer (1994). Algunos se basan en las formas más convencionales de la teoría de sistemas, considerando entradas, transferencias y salidas. En el modelo sistemático las entradas o insumos estarían constituidas por las inversiones, tanto en recursos materiales como humanos. Es decir, instalaciones físicas como salas, talleres, bibliotecas y laboratorios con todos sus implementos; además de estudiantes, profesores y personal de apoyo administrativo.

El proceso se compone por todas las interacciones que tienen lugar en la institución y que permiten que ésta pueda cumplir los compromisos adquiridos con la sociedad, en cuanto conocimiento creado, profesionales formados y servicios entregados a la comunidad, lo que incluye todos los procedimientos de administración universitaria y gestión financiera de la organización. La salida o producto corresponde a los logros organizacionales en docencia, investigación y extensión. Algunos ejemplos de los resultados serían la cantidad y porcentajes de graduados por generación o cohorte, los proyectos de investigación realizados, sus publicaciones y el número de académicos de acuerdo con el máximo grado de estudios en un periodo determinado. Estos modelos se apoyan de un conjunto de indicadores para facilitar

<sup>8</sup> En este trabajo únicamente se profundiza en el modelo sistémico, pues es el que permite acercarse al objeto e intereses de la investigación. En otra parte del trabajo habrán de desarrollarse los otros modelos.

la estructuración de la información, así como para comparar un periodo con otro y analizar el comportamiento de dichos indicadores (FIMPES, 2003; González y Ayarza, 2003; Fresán y Taborga, 2001; Vught, 1996; Rodríguez, 1988, De la Orden, 1998).

En México se ha utilizado este modelo en la acreditación institucional de la FIMPES y en la evaluación y acreditación de programas de los CIEES y de los organismos reconocidos por el Copaes. En ellos encontramos la agrupación ordenada de los componentes institucionales, lo que facilita la comprensión de la relación que existe entre los mismos y da cuenta de una “radiografía” sobre las características de la institución o del programa.

El debate sobre los modelos sistémicos de evaluación institucional en la educación superior está centrado en la confrontación de evaluación interna *versus* evaluación externa y evaluación basada en juicios de expertos *versus* evaluación basada en indicadores de rendimiento (FIMPES, 2003; Fresán y Taborga, 2002; Gago y Mercado, 1995; L’Ecuyer, 1994). No existe una clara diferenciación en cuanto a estos tipos de evaluación, unos y otros coexisten. Por ejemplo, puede darse la evaluación interna a través de indicadores de rendimiento elaborados a partir de los objetivos que persigue la evaluación y después los validan expertos.

Dentro de estos modelos hay tres tipos de evaluación: la autoevaluación, la evaluación de externos y la evaluación basada en indicadores de rendimiento. Los tres se usan en el modelo sistémico de evaluación y acreditación institucional y de programas (Vught, 1996; Rodríguez, 1998, Brennan, 1988, El-Khawas, 1998, Woodhouse, 2000; Fresán y Taborga, 2002; FIMPES, 2003; González y Ayarza, 2003).

La autoevaluación responde a un ejercicio “libre” de valorar la situación actual de la institución, en cuanto al cumplimiento de sus objetivos. Obedece a la necesidad de orientar los procesos internos de toma de decisiones para responsabilizarse ante usuarios, contribuyentes y autoridades públicas, de la eficiencia, eficacia y equidad en sus servicios.

Vught (1996), Rodríguez (1998) y El-Khawas (1998) señalan que la evaluación externa se basa en juicios de expertos (*peer review*), en la cual otros educadores visitan la institución, evalúan el programa o la institución y preparan un reporte confidencial. El mecanismo de revisión por pares presenta una dificultad por el "prejuicio social". Significa que en una evaluación por pares se juzga el contenido de un proceso o un producto y los aspectos sociales como la reputación de una institución. En los juicios, los pares están influidos por factores tales como la imagen que una institución muestra y tienden a sobrevalorar programas que se asemejan a su propia institución. Además, la evaluación *in situ* conlleva la posibilidad simulación por parte de la institución evaluada o de falta de objetividad por parte del evaluador, dada su experiencia y referentes socioinstitucionales.

La utilización de indicadores de rendimiento en ambos tipos de evaluación se sustenta en la idea de que la utilización de variables susceptibles de medirse enriquece la medición de procesos cualitativos. La dificultad radica en precisar los indicadores que servirán como referencia para la contrastación entre lo que es y lo que debe ser (El-Khawas, 1998; Rodríguez, 1998). Al respecto, la construcción de los indicadores de rendimiento es otro aspecto central en el proceso de evaluación. El debate se centra en quién, cómo y dónde se definen los criterios e indicadores, proceso que también conlleva una mezcla de referentes históricos, políticos, sociales y económicos.

A estos modelos de búsqueda de la calidad institucional se debe agregar la creación de organismos nacionales y/o instituciones, dependiendo del país que se trate; que están dedicadas a vigilar que las instituciones de educación se responsabilicen de los recursos que se les asignan; de dar testimonio independiente de la calidad que consiguen, y de apoyarlas a elevar sus niveles de calidad, mediante los procesos de evaluación y acreditación institucional<sup>9</sup>.

En síntesis, los procesos de acreditación y evaluación a escala mundial constituyen un mecanismo para promover cambios necesarios para adecuar la educación

---

<sup>9</sup> Para una revisión amplia de los distintos organismos a nivel mundial que dan cuenta de la acreditación como mecanismo para realizar evaluaciones institucionales ver Malo Salvador y Arturo Velásquez Jiménez (Compiladores) (1998). *La calidad de la educación superior en México*, México. Miguel Ángel Porrúa, México.

superior a los nuevos requerimientos del desarrollo económico, político y social. Ello implica que la educación superior responda a una gestión basada en políticas de transparencia y rendición de cuentas que apoye la toma de decisiones de los distintos actores y de certidumbre a quienes, desde diferentes espacios, se vinculan con ella.

## LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Para los fines de esta investigación es importante ubicar el tema de la calidad educativa en la educación superior a partir de las reformas económicas y sociales a nivel mundial, que aunque han generado controversia a su alrededor, están recorriendo los sistemas de educación superior en el mundo. Nos referimos a la calidad educativa e institucional de las organizaciones universitarias y la necesidad de asociarla al uso de mecanismos, como la evaluación y acreditación que suponen mejoras en el desempeño de las instituciones, los programas educativos, y por tanto, de los sujetos.

Vugth (1996) señala que en educación superior la calidad tiene dos dimensiones: una intrínseca y otra extrínseca. La primera tiene que ver con los ideales de búsqueda de la verdad y obtención del conocimiento y no requiere una prueba de verdad para ser admitida como tal porque es inherente a la realidad educativa e institucional de nivel superior. La segunda se relaciona con los servicios que las instituciones de educación superior prestan a la sociedad y están presentes las circunstancias históricas concretas del contexto nacional y mundial económico, político, ideológico, social y tecnológico, en que se encuentra inserta la institución o sistema educativo.

El impulso y la preocupación por la calidad de la educación superior surgieron en el contexto del ordenamiento y orientación de los sistemas de educación superior derivados de las restricciones financieras de los gobiernos y de una economía basada en la tecnología. En 1984, Sir Keith Joseph, del Reino Unido, afirmó que las

principales metas para la educación superior debían ser la calidad y el valor rendido por la inversión extranjera (Kent, 1991)<sup>10</sup>.

La preocupación por la calidad de la educación superior desde comienzos de los ochenta se asocia, también con la expansión y diversidad de los sistemas de educación superior o la “masificación de la educación superior” y su impacto en la asignación del gasto público. La competencia entre los distintos sectores que atienden las necesidades sociales y entre niveles educativos, condujo a recortes presupuestarios a través de la formulación de interrogantes sobre la calidad de los procesos y productos de la educación superior y la necesidad de dar certidumbre al presupuesto asignado a las distintas necesidades sociales que planea, dirige, organiza y controla el Estado (Vught, 1996; UNESCO, 1998; Mendoza Rojas, 1993; Martínez Rizo, 1991; ANUIES, 2000; Fresán, 2003).

Otro aspecto que impulsó la preocupación por la calidad es la transición hacia economías basadas en la tecnología, que en muchos países ha estimulado la introducción de políticas para guiar la demanda estudiantil hacia campos que se perciben como indispensables para el futuro desarrollo económico y que plantean a la educación superior la necesidad de la pertinencia social (Neave, 1986, citado por Vught, 1996; Trejo, *et al.*, 1992; Gowan, 1999; García Guadilla, 2001).

La globalización económica a través de la interdependencia mundial y la conformación de bloques regionales, con las ventajas y limitaciones que ello conlleva, constituyen el nuevo contexto internacional en el que operan las instituciones de educación superior y que enfatiza la importancia de las relaciones entre educación superior y el mundo del trabajo. La competencia de un mercado de profesionales se inserta en lo nacional y lo foráneo, modificando los referentes de

---

<sup>10</sup> La preocupación de la calidad de las instituciones la podemos ubicar en el Movimiento de las Escuelas Eficaces. Este nace en relación al interés por la eficiencia. A partir de los sesenta surgió en la sociedad estadounidense el movimiento generalizado de rendimiento de cuentas (*accountability*). Desde este momento se elaboran informes nacionales sobre el estado del sistema educativo claramente pesimistas acerca de la posibilidad de la escuela de promover cambios cualitativos en los sujetos.

El primer trabajo que tuvo influencia fue el Informe Coleman de 1966. El trabajo concluía que los recursos invertidos en una institución escolar ejercían mucha menor influencia que los procesos psicosociales, la calidad de las interacciones y la índole de las normas que caracterizan las relaciones institucionales entre los profesores, alumnos, y unos con otros (Cano, 1998).

calidad de las instituciones de educación superior (UNESCO, 1998; Mendoza Rojas, 1993; ANUIES, 2000; Fresán, 2003).

### *El concepto de calidad en educación superior*

La idea de calidad proviene del ámbito empresarial del sector productivo de bienes, pero se ha aplicado al de servicios con el propósito de hacerlos más eficientes y eficaces. En el contexto de la educación, la clasificación de Harvey y Green (1993) y Astin (1991), sobre las concepciones de calidad institucional explican las diferentes visiones que han asumido las IES en el marco de la lógica del mercado y los procesos de globalización. La clasificación se organiza en cinco enfoques: 1) calidad vista como excepción y prestigio, 2) como perfección, 3) como aptitud para un propósito prefijado, 4) como valor agregado y 5) como transformación.

La calidad vista como excepción es una concepción tradicional que presupone que algo es especial. La buena calidad es excepcional, de clase superior y de exclusividad; es equivalente a la excelencia o el logro de un estándar elevado, es elitista y alcanzable, pero en circunstancias limitadas. En esta concepción, Astin (1991) señala que la excelencia es a menudo valorada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos. El consenso del cliente o fama que se ha ganado la institución a nivel nacional o internacional ofrece la imagen de centros de excelencia en un área determinada o de instituciones mediocres (Soria, 1983).

La calidad como perfección o consistencia está basada en dos supuestos: la de "cero defectos" y la de "hacer bien las cosas desde el principio". El primer supuesto, la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. El producto se juzga por su coherencia con la especificación, la cual es predefinida y definible. El enfoque "cero defectos", según Peters y Waterman (1982, citados por González y Ayarza, 2003), está ligado a la noción de "cultura de calidad" o, de acuerdo con Senge (1992), está asociado con las organizaciones "abiertas al aprendizaje", donde el producto final es responsabilidad de todos. En esta perspectiva, está ausente el análisis el contexto social, político, económico, cultural y tecnológico en que se estudia el proceso educativo. Así, pensar en productos con "cero defectos" significa

renunciar a una visión crítica y analítica de lo que encierran los procesos educativos en el marco de la educación superior.

La calidad como aptitud para el logro de un propósito sugiere que esta solo tiene significado en relación con los objetivos para los que fue creado el producto o servicio (Ball, 1985; Reynolds, 1986; HMI, 1989; Crawford, 1991, citados en Harvey y Green, 1993). Esta perspectiva ofrece dos vías por las que se especifica el propósito. La primera enfatiza la responsabilidad del cliente, la segunda la localiza en el proveedor.

En cuanto a las especificaciones, se supone que son los clientes quienes determinan los requerimientos y/o características de los productos y servicios, mismas que necesitan de evaluaciones constantes para favorecer su satisfacción. Sin embargo, la idea de que es el cliente, quien define el producto o servicio no es del todo cierta. Las especificaciones del producto o servicio están mediadas por el costo, la tecnología disponible, el tiempo y la mercadotecnia. Lo que para el cliente son especificaciones del producto o servicio para atender sus necesidades, en realidad son resultados, cuando menos en parte, tanto de las estrategias de mercadotecnia como de la segmentación de los mercados. Ambos determinan y reflejan dialécticamente las expectativas y elecciones de los consumidores (Lamb, 1998: 212).

En el contexto de la educación superior no está claro si el cliente son los padres, los alumnos o el mercado laboral, así como la forma en que deberán establecerse los requerimientos del servicio educativo.

En cuanto a la satisfacción del cliente dada por el proveedor, se supone que el incremento en la competencia y la estrategia de "nichos" de mercado establecerían un mercado libre en la educación superior.<sup>11</sup> En él las "fallas del mercado" se reajustarían automáticamente, dejando fuera de la competencia a aquellos que no pudieran lograr la satisfacción "necesaria" en el cliente (Ishikawa, 1985; Doger, 1995:108).

---

<sup>11</sup> En este trabajo se entiende por "nicho" a un segmento de mercado que se logra por medio de una estrategia de mercado meta concentrado y su éxito se mide en función de las ventas.

El concepto de calidad, asociado con la visión de la satisfacción del cliente, no implica que la calidad de los productos, tal como la percibe la mirada del consumidor, exista. En el caso de la educación superior se podría “abusar de la satisfacción del cliente”. Si el cliente es el alumno, es posible que se generen facilidades exacerbadas para mantener su satisfacción durante el proceso educativo. Si el cliente es el mercado de trabajo y se busca satisfacer solo sus requerimientos en los programas de estudio, entonces se corre el riesgo de supeditar las funciones de la universidad a la empresa.

La calidad como valor agregado, de acuerdo con Astin (1992) y González y Ayarza (2003), es la capacidad de la institución de influir favorablemente en sus miembros (alumnos y profesores), es decir, establecer diferencias positivas en su desarrollo intelectual, personal y social desde el inicio hasta el final de sus estudios universitarios. El valor agregado es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional incrementa el conocimiento, las habilidades y las destrezas de los estudiantes.

El uso de indicadores de desempeño es crucial para comprender la calidad como valor agregado (González y Ayarza, 2002; Kogan, 1989; Astin, 1991). En este enfoque, los conceptos claves son eficiencia y eficacia. Subyace el concepto de “*accountability*” o rendición de cuentas, en el cual los servicios públicos son responsables frente a los organismos que los financian y frente a los clientes<sup>12</sup>.

La visión de la UNESCO (1998) complementa esta postura. La calidad es un concepto multidimensional que depende del entorno de un determinado sistema o propósito institucional, o de las condiciones y normas en una disciplina determinada. La calidad se refiere a las funciones y actividades principales de la educación superior: calidad de la enseñanza, de la formación y de la investigación, lo que se traduce en calidad del personal y de los programas, como consecuencia de la enseñanza y la investigación. También se debe prestar atención a la calidad de los alumnos, de la infraestructura y el entorno de la institución.

<sup>12</sup> En la educación superior prevalece un amplio debate sobre la conveniencia de la asociación de evaluación y financiamiento. Se señala que uno de los elementos por los que algunos sistemas de aseguramiento de calidad fracasan es la asociación con el financiamiento, ya que ello lleva a los sujetos a “cumplir”, más que a pensar en la calidad como un proceso de mejora continua.

La vía que la UNESCO reconoce para lograr la calidad de la educación superior es el proceso de evaluación y apreciación de la calidad que debe contar con la participación activa del personal de enseñanza e investigación, de estudiantes y dirigentes, y que se debe centrar en un proceso de “modernización” y de rendición de cuentas (*accountability*).

De la Orden (1992) y Fresán *et al.* (2000) sostienen que la calidad educativa es la resultante de un sistema de coherencias entre distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las instituciones de educación superior, y definen tres dimensiones para acceder al análisis de cualquiera de los aspectos mencionados. Estas dimensiones son:

- Coherencia del centro educativo y de sus programas con las necesidades y las características del entorno.
- Eficacia como coherencia entre las actividades planteadas por la institución en su conjunto para cumplir sus fines y objetivos.
- Eficiencia como coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado, el tiempo empleado y el logro de los objetivos.

Finalmente, la calidad como transformación se basa en la noción de cambio cualitativo. La transformación incluye además de los cambios físicos, la trascendencia cognoscitiva (González y Ayarza, 2003; Astin, 1991). La calidad transformativa representa la entrega de poder al alumno para influir en su propia transformación (Harvey, Burrows, 1992), citados por Harvey y Green, (1993). Ello permite dos cosas: por una parte involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afectan su propia transformación. Tal como señalan Moller y Funnell (1992), “en cierta medida el que aprenda debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación y forma de entrega del aprendizaje”. Por otra parte, el proceso de transformación mismo provee la oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el proceso de toma de decisiones (Moller y Funnell, 1992).

## *El concepto de calidad de la educación superior en la política educativa mexicana*

De lo anterior podemos concluir que el concepto de calidad en educación es de difícil aprehensión y varía dependiendo de los contextos institucionales y de los elementos que se analizan. Es delicado definir la calidad en educación superior, puesto que no se trata de un problema semántico o etimológico. Partimos de que cualquier definición encierra visiones de la sociedad, la vida y la educación y una postura política, social y cultural, por lo tanto, no es un valor absoluto, neutro o universal. Es, en todo caso, una comparación entre una realidad observada y una realidad modelo, de un deber ser (Edwards, 1991:6), ligada a la ideología de la eficiencia social.

En esta sección se aborda el concepto de calidad desde la perspectiva gubernamental porque tiene una estrecha relación con el diseño de los mecanismos de evaluación impulsados por el Estado y sus efectos en las IES privadas.

La política educativa se refiere a la calidad en el ámbito de la educación superior en dos niveles, el sistema como un todo y las instituciones y/o los programas académicos.<sup>13</sup> En el ámbito del sistema de educación superior en su conjunto, la calidad incorpora cuatro elementos básicos: pertinencia, cobertura, equidad y eficiencia de los recursos. En el nivel de los programas académicos, el énfasis está puesto en los resultados que se espera de las IES, en particular en la “aceptación social de los egresados” a partir del cumplimiento del conjunto de requisitos asociados a las funciones sustantivas de las IES, que les permitan lograr la eficiencia en la gestión académica y administrativa<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Un sistema de educación superior de buena calidad es aquel que está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; cuenta con una cobertura suficiente y una oferta amplia y diversificada que atiende la demanda educativa con equidad, solidez académica y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos (PNE 2001-2006, 2001:183).

<sup>14</sup> Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración, y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.

Este concepto de calidad hace suponer que en México, la preocupación por la calidad en la educación superior comprende los insumos, los procesos y los resultados, lo cual no siempre se traduce en una incidencia directa del gobierno en las tres dimensiones que conforman la docencia (insumos, procesos y resultados). En esta perspectiva, se registra una tendencia hacia el énfasis en la calidad en los insumos y resultados, puesto que los procesos son competencia exclusiva de las instituciones de educación superior. De la misma forma, la calidad, desde la postura gubernamental, da cuenta de un concepto multidimensional, que no se limita a un solo aspecto de las IES, sino que comprende las dimensiones básicas que configuran a una universidad: personal académico, estudiantes, planes y programas de estudio, infraestructura y legislación y normatividad universitaria

Además, la política educativa actual recupera las estrategias y mecanismos que han operado desde los noventa, y que ponen a la evaluación como el eje transversal que permitirá avanzar en el cumplimiento de las metas que permitan contar con un sistema de educación superior de calidad

#### *Qué entender por calidad de las instituciones de educación superior*

Latapí (2002) define la calidad como “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. Sostiene, además, que la calidad es inseparable a la cosa y que no puede constreñirse a ciertos parámetros. Bajo esta perspectiva, vale la pena preguntarse si en el ámbito de las instituciones de educación superior podemos emitir juicios de valor que permitan afirmar si una institución educativa es mejor, peor o igual a otra.

En resumen, el concepto de calidad ha sido traído del ámbito empresarial a la educación y utilizado para fundamentar el diseño de políticas educativas orientadas a mejorar la educación superior tanto a nivel general (instituciones, como particular (programas académicos y sujetos). Bajo el contexto de diversificación y heterogeneidad institucional las instituciones cumplen misiones distintas y utilizan modelos de gestión universitaria utilizados por otras instituciones “exitosas”, para mejorar su condición institucional.

La evaluación es el mecanismo que se privilegia para garantizar que las instituciones cumplan con sus misiones y funciones, a través de procedimientos sistemáticos y de a través del establecimiento de estándares mínimos bajo los que operan. Es decir, históricamente han existido ciertos elementos de carácter estructural para que las instituciones puedan desarrollar su tarea y que las hace parecer a los ojos de la sociedad como mejores, peores o iguales<sup>15</sup>.

En ese sentido, la calidad como concepto, aunque traído del ámbito empresarial, no debe pensarse solo a través de la eficiencia-eficacia y rentabilidad; por lo tanto, es posible concebir la calidad de una institución no sólo a partir de sus recursos, sino a la necesidad de asociarlos al desarrollo de sus funciones, sin caer en el extremo de pensar que el concepto de calidad implica eficiencia y menor costo.

El segundo aspecto que consideramos es que la calidad institucional en educación superior es una construcción histórico-conceptual con múltiples dimensiones. Debe evidenciar lo que es bueno y lo que no lo es. Una institución de calidad desde el enfoque del valor agregado y la transformación, debe proporcionar al estudiante y al docente las herramientas necesarias para incrementar sus habilidades, destrezas, capacidad de análisis y juicio crítico que le permitan incorporarse y desarrollarse en todos los ámbitos de la sociedad. Para lograr esto no basta con una buena selección de estudiantes, también hay otros elementos que son fundamentales y que al ser coherentes buscan el logro de objetivos de formación y desarrollo del ser humano.

Otro aspecto es que la calidad institucional supone procesos de mejora en cada uno de los elementos que constituyen las instituciones de educación superior. Hablamos de mejora cuando la institución considera haber alcanzado una "situación de calidad", el contexto político, económico, social y cultural dinámico en el que está

---

<sup>15</sup> En América Latina el primer cuestionamiento serio de la universidad latinoamericana tradicional surgió en 1918. La Reforma de Córdoba representa la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad latinoamericana y que influyó en el pensamiento liberador de la universidad, así como en su democratización (Tünnerman, 1997). El "Movimiento de Córdoba" fue la primera contrastación importante entre una sociedad que experimentaba cambios en su composición interna y una universidad encajada en esquemas obsoletos. Los postulados reformistas de Córdoba buscaban principalmente la autonomía y la democratización de la educación superior, pero también reflejaban dimensiones que hoy son consideradas como parte de una educación superior pública de calidad: una planta docente conformada cuidadosamente desde su ingreso (concurso de oposición), reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza, docencia activa y mejoramiento de la formación cultural de los profesionales y extensión y vinculación con los problemas de la sociedad.

inmersa. Pero ese estadio de calidad es dinámico y enfrenta a las instituciones con condiciones diferentes que le obligan a reflexionar sobre su operación y alcances, planteándole situaciones más o menos complejas y orientándola a nuevos estadios de calidad quizá bajo modelos de comparación distintos.

La calidad de las instituciones de educación superior como organizaciones es también un concepto multidimensional. Definir las dimensiones de una institución de calidad se vincula con el establecimiento de ciertos estándares cuantitativos y cualitativos que responden a un modelo relacionados con la organización de la institución y búsqueda del logro educativo. Las dimensiones pueden entenderse en función de los actores del sistema y asociarse a la función de la institución educativa. Estos actores se resumen en: el personal académico, los estudiantes, la investigación, los programas de estudio, la conducción y administración universitarias, la difusión y la infraestructura (De la Orden, 1992; Fresán y Taborga, 2003; González y Ayarza, 2003).

*Personal docente:* La calidad de una institución superior se sustenta en que grado de consolidación académica. Son los docentes quienes desarrollan las actividades sustantivas del quehacer universitario que no sólo suponen una profunda preparación en su disciplina y en el dominio de las destrezas necesarias para participar productivamente en la docencia, la investigación, el servicio y la preservación y difusión de la cultura (Fresán, 2000).

*Estudiantes:* Los actores sobre los que recae el proceso educativo. Los estudiantes son actores protagónicos de los procesos y actividades que a diario se viven en las instituciones de educación superior.

*Planes de estudio:* Se reflejan en el currículo, en este intervienen factores sociales y culturales para la reproducción de la vida social, pero también es un espacio de creación y recreación de la cultura escolar con la intervención de los docentes. El currículo es una práctica social donde participan distintos sujetos en su construcción (docentes, dirigentes y otros actores sociales, como los representantes del mercado laboral).

*Infraestructura:* Las instituciones deben disponer de recursos físicos para el desarrollo de los programas que ofrecen, como edificios, estacionamientos, equipos, laboratorios, talleres y materiales.

*Conducción y administración universitaria:* La asignación de autoridad, el establecimiento de una estructura organizacional, la definición de normas y el establecimiento de un proceso de la gestión universitaria favorecen el desarrollo de las actividades de la institución.

*Investigación:* La investigación es una función que han desarrollado las universidades a raíz del establecimiento del modelo de universidades de investigación alemanas. Está relacionada con la generación y aplicación de conocimientos y se ha vinculado con los sistemas económicos y políticos de la sociedad.

*Difusión:* La otra función asociada a la investigación y a la docencia es la difusión de la cultura. Las instituciones de educación superior en ocasiones se vuelven referentes culturales de los grupos sociales a los que atienden.

Para valorar estas dimensiones de la calidad en una institución de educación superior, a partir de los años ochenta en México se han impulsado diversas políticas educativas. El propósito ideal ha sido mejorar las condiciones de las universidades. A la fecha, los mecanismos implementados se han institucionalizado y proporcionan cierto grado de legitimidad social a las instituciones, pero ¿hasta qué grado cumplen con su cometido en el ámbito de las IES privadas? Tratemos de avanzar hacia la comprensión de los mecanismos de evaluación y acreditación en este contexto.

## Capítulo IV

### REGULACIÓN Y ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL EN MÉXICO

#### NORMATIVIDAD Y PROCEDIMIENTOS DE REGULACIÓN EN MÉXICO: UN ANTECEDENTE DE ACREDITACIÓN<sup>1</sup>

Las relaciones entre el Estado y las instituciones privadas ha determinado, en parte, la configuración de ese sector. Levy (1995) afirmaba que en México el Estado no desarrolla un papel activo en el gobierno de la universidad privada. El único aspecto que muestra esta relación en la autoridad constitucional del Estado es la concesión de la licencia oficial a las instituciones privadas y a sus programas, reafirmada por la Ley General de Educación de 1973 y recuperada en las modificaciones en 1993. “Abrir una universidad es tan fácil como abrir una tortillería”, han afirmado algunos observadores” (Levy, 1995:278). En resumen, el Estado es laxo en la aplicación de los instrumentos que regulan a la educación superior privada. De hecho, se observa la ausencia de una perspectiva regulatoria y un marco permisivo que ha devenido en un crecimiento no controlado y en la deficiente calidad de muchas IES privadas (Levy, 1995; Kent, 1995; Kent y Ramírez, 2002).

No obstante, otras posturas señalan que el Estado ha establecido un control excesivo a las IES privadas, sobre todo en lo académico. La respuesta ha sido el surgimiento del sistema de acreditación institucional desarrollado por la FIMPES como mecanismo de mejoramiento institucional y puesto en marcha por las propias instituciones privadas. El propósito es mejorar su calidad y provocar la distinción institucional en el mercado educativo (Blanco, 1993; Olmos, 2002).

La FIMPES reconoce el problema de la expansión incontrolable de las instituciones privadas señalando que:

“la proliferación de las IES privadas en los últimos tres sexenios ha generado desprestigio tanto para la educación superior privada como para el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Todas las IES

---

<sup>1</sup> Para este apartado resultó valiosa la participación en el Seminario sobre Políticas Federales de Acreditación, Certificación, Incorporación y Revalidación y Equivalencia de Estudios, celebrado en la ANUIES del 11 al 13 de febrero de 2004.

privadas, excepto las incorporadas a universidades públicas autónomas; aun las creadas la semana pasada han recibido de la SEP federal o de la estatal, su RVOE para poder anunciarse y captar alumnos. Al egresado se le proporcionará el título profesional estatal y la cédula profesional federal, que tienen el mismo valor legal, independientemente de la institución que lo emita" (Olmos, 2002: 97).

En México existen tres vías para que los particulares ofrezcan educación superior: el decreto presidencial, la incorporación a alguna institución pública de enseñanza superior (como la UNAM, IPN o universidades estatales) y el RVOE, que deriva de un acto de autoridad de la SEP, también en los ámbitos federal y estatal. Cada uno de ellos es independiente en cuanto a las normas y procedimientos a seguir. Además, no hay acuerdo ni homogeneidad entre las autoridades federales y estatales para el otorgamiento del RVOE.

La diferencia fundamental entre un régimen y otro es que cuando se trata de incorporación la institución incorporante acoge en su sistema educativo a la institución incorporada y a sus estudiantes, constriñéndola a los planes y programas que tiene vigentes. En cambio, cuando se trata del RVOE se les reconoce como sistema educativo y tienen facultad para elaborar planes y programas de estudio, aunque estos son "validados" por la autoridad correspondiente.

#### *Las relaciones Estado-IES privadas y la coordinación de mercado*

La coordinación-regulación de la educación superior privada en México se ha caracterizado por una coordinación de mercado (Clark, 1983). Las relaciones entre las IES privadas han estado marcadas por momentos de tensión que tuvieron como consecuencia la expansión de un sector privado heterogéneo en la calidad de las instituciones que lo componen.

El origen legal de la participación de los particulares en la educación se encuentra en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La fracción II del artículo 3º consagra el derecho de los particulares a impartir educación en todos sus tipos y grados. De este artículo se deriva la obligación que tienen los particulares de contar con el RVOE para la impartición de estudios respecto de los cuales se

pretenda contar con la validez oficial y aquellos cuyo ejercicio requiere cédula profesional. También se atribuye al Estado el retiro del RVOE a los estudios que se realicen en planteles particulares cuando no cumplan con los requerimientos y condiciones establecidas.

Del mismo modo, el segundo párrafo del artículo 5º de la Constitución impone, de manera genérica, la obligación de sujetarse a las condiciones que las leyes de los estados (es decir, leyes locales) determinen para la obtención y expedición de títulos profesionales.

La Ley General de Educación, vigente en los artículos 10, 30 55, 57, 75, 76, 77 y 79, resume la participación de los particulares en la educación superior. Los puntos sobresalientes son la pertenencia de instituciones particulares con RVOE al sistema educativo nacional, la obligatoriedad de la evaluación y verificación por parte de las autoridades a dichas instituciones y la descripción de las infracciones y sanciones para quienes imparten servicios de educación, incluyendo los particulares. El capítulo V de la Ley General de Educación está dedicado a la educación que imparten los particulares. En su artículo 55 indica como principales requisitos para otorgar autorización o RVOE que las instituciones particulares cuenten con:

1. personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación;
2. instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas;
3. planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes.

Con el establecimiento de la Ley General de Educación de 1993 se generaron cambios en el régimen de RVOE. El 27 de mayo de 1998 se emitió el acuerdo 243, que establece las bases generales de autorización o RVOE. Este acuerdo aplica a la modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta, y a todos los tipos y niveles educativos, así como a los estudios de la formación para el trabajo. El 10 de julio de

2000 se establecieron los requisitos específicos para la educación superior en el Acuerdo 279.

El acuerdo no fue una acción unilateral del Estado hacia los particulares, surgió de la negociación entre la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, dependiente de la SEP, y la FIMPES como representante de las IES particulares. En septiembre de 1998 se firmó un convenio de colaboración “para la previsión y simplificación de los trámites y procedimientos relacionados con la educación superior” (*Boletín NotiFIMPES*, 5/06/2000). El convenio se firmó a solicitud de la FIMPES y de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) para que se retrasara el plazo previsto en las Bases Generales del RVOE en la emisión de los criterios específicos para el nivel superior. El Consejo Coordinador Empresarial apoyó la gestión al designar a la FIMPES como su representante ante la Unidad de Desregulación Económica de la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (SECOFI) para tratar con el gobierno los temas de educación superior (*Boletín de NotiFIMPES*, 5/06/2000).

A partir de 1999 se conformó una comisión bipartita entre la SEP y la FIMPES y en el 2000 se firmó el Acuerdo 279, por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el RVOE para estudios de tipo superior. Al respecto, la FIMPES afirmó que sin su intervención “la SEP ya habría publicado un acuerdo específico para la educación superior sin escuchar uno solo de los argumentos de la FIMPES, con el consiguiente exceso de controles y de poder discrecional de las autoridades” (*Boletín de NotiFIMPES*, 5 de junio de 2000).

El Acuerdo 279 tomó como fundamento el “Acuerdo para la Desregulación de la Actividad Empresarial”, publicado en 1995, el cual especifica las bases para llevar a cabo la desregulación sistemática de las normas vigentes y la simplificación de los trámites que realizan los particulares ante la Administración Pública Federal (Acuerdo 279, 2000).

Bajo las negociaciones con la FIMPES el acuerdo señala que los particulares que imparten educación del tipo superior con fundamento en decretos presidenciales o

acuerdos secretariales, mantendrán el régimen jurídico que tienen reconocido y, por lo tanto, sus relaciones con la SEP se conducirán de conformidad con dichos instrumentos jurídicos. No obstante, podrán sujetarse en lo que les beneficie a lo establecido en ese Acuerdo.

Los elementos de mayor trascendencia que recupera el Acuerdo son los requerimientos de los planes y programas de estudio, las características del personal académico y el "Programa de simplificación administrativa". En relación con los planes y programas de estudio, señala que deben contener objetivos generales del plan de estudios, perfil del egresado, métodos y actividades para alcanzar los objetivos y el perfil mencionado, así como criterios y procedimientos de evaluación y acreditación de cada asignatura o unidad de aprendizaje. También menciona el alcance que tienen los planes y programas de estudio en función del grado académico que corresponda<sup>2</sup>.

Para el personal docente distingue entre académicos de asignatura y académicos de tiempo completo y establece el porcentaje mínimo de cursos que en cada programa debe estar a cargo de profesores de tiempo completo, basado en el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). El PROMEP parte del supuesto de que la calidad de la educación superior depende de múltiples factores, de los cuales el más importante es el profesorado de carrera, que debe cumplir con ciertas características tales como, la formación completa que implica poseer un grado académico mayor al que imparten, proporción adecuada de profesores de tiempo completo y asignatura, experiencia en la función que desempeñan, distribución equilibrada del tiempo de los profesores en las tareas académicas, cobertura de los cursos de los profesores adecuados y conformación de cuerpos académicos articulados y vinculados al exterior (Rubio, 2006).

---

<sup>2</sup> Para el título de profesional asociado o técnico superior universitario, el plan de estudios estará orientado a desarrollar habilidades y destrezas relativas a una actividad profesional específica. En la licenciatura, el objetivo fundamental será el desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y métodos de trabajo para el ejercicio de una profesión. El posgrado tiene el propósito de profundizar los conocimientos en un campo específico y deberá además, estar dirigido a la formación de individuos capacitados para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un área particular de una profesión, pudiendo referirse a conocimientos y habilidades de una disciplina básica o a actividades específicas de una profesión determinada ([www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx), 2005).

La implementación del PROMEP ha consistido en otorgar apoyo económico a las IES públicas con el propósito de conformar una planta docente que se acerque a la establecida por el programa y que retome las particularidades de la diversidad de los programas educativos. En 1996 el PROMEP definió cinco tipos de programas con base en el contenido de cursos básicos en ciencias y humanidades y las modalidades de enseñanza-aprendizaje que requieren mayor tiempo de atención individual o en pequeños grupos (laboratorios y talleres)<sup>3</sup>. Esta clasificación se incorporó en el Acuerdo 279 como una forma de control en la integración de la planta docente de las IES particulares y para garantizar que se incorporará la figura del profesor de tiempo completo y alcanzará la proporción de profesores de tiempo completo por tipo y nivel establecidos en el PROMEP (Anexo 2, 3 y 4).

Esta convergencia en la conformación de la planta de profesores de las IES públicas y privadas a través del PROMEP tiene, sin embargo, una diferencia fundamental, las instituciones privadas no tienen acceso a los apoyos económicos para que sus profesores alcancen el "perfil PROMEP". El tema es delicado porque plantea el debate sobre la asignación de recursos públicos a actividades desarrolladas por privados, pero es un aspecto pendiente en materia de política educativa.

El *Programa de Simplificación Administrativa* tiene por objeto apoyar a las instituciones particulares en sus relaciones y gestión con la SEP y resulta de interés porque tiene una estrecha relación con la acreditación institucional que realizan las instituciones privadas con la FIMPES<sup>4</sup>. Las ventajas para las instituciones que se suscriben en este programa se refieren a la posibilidad de que al cumplir los requisitos de antigüedad y calidad exigidos presentan sus planes de estudio sin necesidad de presentar programas por materia, así como la facultad de autenticar los certificados, títulos, diplomas y grados sin tener que remitir documentos a la autoridad, salvo un listado general. Asimismo, las IES podrían usar esta "distinción"

<sup>3</sup> Una revisión exhaustiva de las reglas de operación e indicadores del PROMEP se encuentra en <http://promep.sep.gob.mx>. Actualmente su cobertura se extiende a 70 instituciones públicas de educación superior.

<sup>4</sup> Las instituciones que aspiran a este programa deben: i) Contar con personal académico, instalaciones y planes y programas de estudio, de conformidad con el Acuerdo 279, ii) por lo menos, satisfacer los porcentajes de profesores de tiempo completo que señala el acuerdo, iii) contar con un mínimo de diez años impartiendo educación superior con reconocimiento, iv) no haber sido sancionados en los últimos tres años, con motivo del incumplimiento de las disposiciones aplicables y v) estar acreditados por una instancia pública o privada, con la cual la SEP haya convenido mecanismos de evaluación de la calidad en el servicio educativo.

en su publicidad y ser consideradas y reconocidas por la SEP como instituciones de “excelencia y calidad académica”.<sup>5</sup>

El Acuerdo 279 incrementó el protagonismo de las autoridades estatales en la gestión de los sistemas educativos locales. La conjunción de ambos elementos, en el contexto de una insuficiente inversión del Estado en el campo de la educación universitaria pública, proyectó una señal favorable a la iniciativa privada interesada en el sector, observándose, por un lado, la notable expansión en los años noventa de las universidades privadas de mayor solidez académica, pero también la proliferación de escuelas particulares que, en todo caso, podían satisfacer los requisitos administrativos del RVOE, es decir, la proliferación de las universidades “patito” o “pseudouniversidades”.

En relación al RVOE el *Plan Nacional de Educación 2001-2006* señala que los esfuerzos por mejorarlo no han dado los resultados esperados, ya que se ha generado una multiplicación de instituciones y ofertas educativas de nivel superior de dudosa calidad. El reto que la política educativa se planteó fue “mejorar los requisitos para el otorgamiento del RVOE, simplificar los procedimientos, fortalecer la capacidad técnica de evaluación y de supervisión del gobierno federal y de los gobiernos estatales, y lograr acuerdos entre ellos para la aplicación homogénea del marco normativo y garantizar su cumplimiento” (SEP, 2001:195).

La postura de las IES privadas expresada por la FIMPES coincidía con la de política educativa en el propósito de mejorar el marco normativo del RVOE, pero con base en el argumento de la necesidad de mayor libertad de gestión académica y administrativa para las instituciones particulares “comprometidas con una educación de calidad”. Sin embargo, a pesar de estas coincidencias en las relaciones de la FIMPES con la SEP, el 2003 se caracterizó por un debate público en relación con la proliferación de las universidades “patito”, en donde participaron actores políticos y

---

<sup>5</sup> Al concluir el sexenio del presidente Vicente Fox 14 instituciones particulares contaban con el régimen de simplificación administrativa y el registro en la SEP de Instituciones de Excelencia Académica: la UNITEC, el Centro de Estudios Universitarios San Ángel, el ITESO, la Universidad del Claustro de Sor Juana, la Universidad Cristóbal Colón, la UVM, el Centro Universitario de Comunicación, la Universidad Panamericana, la Universidad La Salle Bajío, la Universidad Simón Bolívar, la Universidad del Mayab, la Universidad de las Américas, la Universidad de la Ciudad de México, la Universidad Chapultepec y la Universidad La Salle (Rubio, 2006).

sociales. No fue coincidencia que el debate surgiera en ese año, más bien concordaba con las elecciones para la renovación del Congreso Federal de diputados. La renovación de la cámara baja “abría una nueva oportunidad para reponer el objetivo de regulación de la educación superior y, de paso, la implantación de controles cualitativos a la inversión privada en el sector” (Rodríguez, 2006). Las autoridades gubernamentales, los representantes de las instituciones particulares y los rectores de las públicas coincidían en la necesidad de mejorar los procedimientos de autorización que otorga la SEP, incluyendo a los inversionistas privados. Ello implicaba la revisión y análisis de los acuerdos correspondientes, sobretodo del 279 relacionado con el RVOE.

El gobierno señalaba la necesidad de la “homologación de criterios entre las autoridades federales, estatales e instituciones autónomas que tienen la autoridad para incorporar estudios de educación superior ofrecidos por particulares, además de propiciar la articulación entre el RVOE y las instancias de evaluación, certificación y acreditación que cumplen funciones de aseguramiento de calidad en el sistema (Rubio Oca, 2003)<sup>6</sup>.

De este debate, dos puntos han sido los más álgidos. El primero cuestiona la apertura indiscriminada de IES llamadas universidades, y el segundo la inversión extranjera en educación superior con fines de lucro por parte de empresas transnacionales, es especial de Estados Unidos. Estos aspectos muestran que la expansión del sector privado no sólo obedece a la “apertura de nuevas instituciones”, gracias a un marco normativo reducido a elementos de carácter administrativo y “rebasado” por la falta de rigor al aplicarlo, sino también a la participación de capital extranjero en universidades establecidas. El rector de la UIA, Mtro. Enrique González Torres señaló en el 2003 que la expansión de la educación

---

<sup>6</sup> En una entrevista realizada al Subsecretario de la SESIC, Dr. Julio Rubio Oca, él afirmaba que “se han fortalecido los mecanismos en coordinación con los gobiernos de los estados, porque un particular puede recurrir al gobierno estatal o federal, o la institución autónoma por ley que tenga capacidad para incorporar programas ofrecidos por un particular. Hemos acordado en las reuniones de autoridades educativas donde este tema ha estado tratado, de cómo vemos los criterios para el otorgamiento del RVOE. Es decir, es un asunto de la mayor importancia, porque la autoridad educativa federal aplica rigurosamente el acuerdo 279, pero no necesariamente se aplica en las entidades federativas, donde se sujetan a lo establecido en la Ley General de Educación, que dice que el plan y programas de estudio sea procedente a juicio de la autoridad educativa, que cuente con la planta académica apropiada y que cuente con las instalaciones pedagógica e higiénicamente apropiadas” (Periódico *Milenio*, septiembre 9 de 2003).

básica y de la media superior originó una mayor demanda de la educación superior que no ha podido ser satisfecha por los sectores público y privado establecidos, lo cual "ha provocado el crecimiento de algunas universidades sin calidad, lucrativas y con alarmantes inversiones extranjeras, lo cual debería preocuparnos a todos, porque por un lado no se atiende bien la demanda y por otro atenderla con recursos extranjeros sería muy peligroso para la soberanía de nuestra nación" (*La Jornada*, 6 de mayo de 2003).

Otras fuentes normativas son la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES), publicada el 29 de diciembre de 1978, y el Reglamento Interior de la SEP. La primera es de observancia general en toda el país y tiene por objeto establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los estados y los municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes para coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior ([www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx), 2004).

Esta ley establece los principios básicos de la participación de los particulares en la educación superior. Señala que corresponde a las autoridades que otorgan autorización para impartir educación superior vigilar y garantizar la calidad de los servicios educativos correspondientes. Cada plantel, extensión, dependencia y plan de estudios requerirá, según el caso, autorización o reconocimiento. Esta autorización representa una forma de acreditación de los programas educativos y de las instituciones de educación superior privada y considera aspectos de gestión académica y administrativa que suponen un control sobre la calidad de las instituciones particulares incorporadas.

Existe la posibilidad de que los gobiernos de los estados otorguen la autorización cuando los planteles funcionen en su territorio y que las instituciones públicas de educación superior, que tengan el carácter de organismos descentralizados, cuando estén facultadas para ello, puedan otorgar, negar o retirar reconocimiento de validez oficial a estos estudios. La LCES. También establece que los estudios realizados en

instituciones particulares autorizadas o reconocidas requerirán de autenticación de la autoridad que haya concedido la autorización o reconocimiento.

En el Reglamento Interior de la SEP, cuya última modificación se publicó en 2002, se designó a la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación como el área responsable de estudiar y resolver las solicitudes con el fin de otorgar autorización o RVOE a particulares para impartir educación en todos sus tipos y modalidades.

La base para las relaciones entre las instituciones privadas y el Estado está definida en estas leyes, reglamentos y acuerdos. Sin embargo, el aumento cuantitativo de la educación superior privada sugiere que *de facto*, la educación superior privada ha sido desregulada. El marco normativo descrito puede considerarse el primer paso en cuanto a la acreditación legal de las instituciones, pero “el control de calidad” no está institucionalizado en el proceso de autorización. De lo anterior se deduce la importancia de que la regulación del gobierno evolucione, apartándose de un modelo administrativo que registra las condiciones básicas operativas de cada escuela.

En 2005 se aprobó en la Cámara de Senadores de la República un proyecto de reforma a la Ley General de Educación y a la LCES, el cual en el 2007 aun se encuentra en la Cámara de Diputados para su aprobación. Los cambios fundamentales estriban en las modificaciones a la LCES, que propone incorporar un nuevo capítulo sobre evaluación y acreditación, establecer competencias y obligaciones de evaluación para las IES públicas y privadas y que la atribución de evaluar corresponde a los organismos públicos de evaluación educativa, aunque no se especifica cuales. Las modificaciones a la Ley señalan la obligatoriedad de la autoevaluación para las instituciones públicas autónomas y de evaluación externa para las privadas. Asimismo, se señala que el RVOE estará sujeto a la aprobación de evaluaciones periódicas quinquenales.

Ante esta iniciativa la FIMPES difundió en prensa nacional el 23 de enero de 2006 un comunicado “a la opinión pública” que evidenciaba el desacuerdo de las IES

privadas sobre las modificaciones a las leyes citadas. El comunicado argumentaba que:

“Si como el Senado señala, existen universidades tanto privadas como públicas de muy baja calidad académica, esto se debe única y exclusivamente a que las autoridades educativas, principalmente a nivel estatal, han incumplido con sus obligaciones en aplicar la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior y sus propios acuerdos administrativos. La FIMPES, que lleva 25 años trabajando por la calidad educativa en un marco de excelencia académica, le exige atentamente a la Cámara de Diputados detenga este proyecto demagógico e inconstitucional y les exija a las autoridades educativas el cumplimiento estricto de sus obligaciones y las responsabilidades correspondientes.”

En respuesta, la SEP publicó una aclaración donde precisa que desde la emisión del Acuerdo 279 (10/07/2000) “se han aplicado rigurosamente los requisitos establecidos para el otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios”. En la misma comunicación la SEP hace notar que cada instancia con facultades de otorgamiento del RVOE (SEP, autoridades educativas de los estados y universidades públicas autónomas) es responsable de los reconocimientos que aprueba.

La postura de la FIMPES manifiesta que las relaciones entre las IES privadas y la SEP como autoridad educativa se encuentran en un momento de tensión en que la evaluación y acreditación como procesos para mejorar la calidad de las instituciones sigue siendo el eje de la política educativa y busca impactar a instituciones públicas y privadas. La FIMPES ha logrado que su proceso de acreditación institucional tenga reconocimiento ante la autoridad educativa, sin embargo, está en desacuerdo con la “obligatoriedad” de otros procesos de evaluación y acreditación de la forma en que lo propone la iniciativa de ley.

## LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL EN MÉXICO

El origen de la acreditación en México se asocia con el surgimiento de las políticas de evaluación de la educación superior, bajo la llamada modernización de la educación superior y el surgimiento del "Estado Evaluador"<sup>7</sup>.

El propósito central de esta política ha sido el mejoramiento y elevación de los niveles de la calidad a través de la evaluación. Como política educativa, la evaluación no fue un elemento aislado, se articuló a otros que juntos modificaron la forma de proceder del Estado hacia la educación superior. La coordinación y regulación de la educación superior cambió y se reflejó a nivel del sistema, de las instituciones y sus sujetos. En México se volvió significativo el impulso a mecanismos específicos de evaluación, acreditación y certificación en la primera mitad de la década de los noventa.

En general, para la política educativa la evaluación representa un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. La evaluación busca el mejoramiento de lo que se evalúa y tiende a la acción, tiene un carácter relativo a cada institución al tener como eje sus propios objetivos y metas, así como las políticas y estrategias para conseguirlos. Existen autoevaluaciones, evaluaciones externas y mixtas<sup>8</sup> (ANUIES, 1997; Mendoza Rojas, 2002).

La acreditación es un procedimiento sustentado en un autoestudio que tiene como objetivo registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de criterios, lineamientos y estándares de calidad definidos y aceptados. Implica el reconocimiento público de que se cumple con un determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad. La acreditación se realiza ante un organismo especializado y depende, en última instancia, de un juicio externo a la institución. Se

---

<sup>7</sup> El concepto de Estado Evaluador es de Neave (1990).

<sup>8</sup> Las propuestas de la ANUIES se encuentran en el documento "La evaluación y acreditación en la educación superior en México. Estado del arte y sugerencias para la consolidación de un sistema nacional de evaluación y Acreditación", Documento aprobado por la Asamblea General de la ANUIES en su sesión ordinaria celebrada los días 5,6 y 7 de noviembre de 1996 en la Universidad Autónoma del Estado de México.

aplica a instituciones y a programas académicos (ANUIES, 1997; Mendoza Rojas 2002).

En el caso de la acreditación institucional en México no existe ningún organismo acreditador para el conjunto de instituciones que conforman el sistema de educación superior. Las experiencias más significativas son las de la FIMPES y la ANUIES. En 1992, la FIMPES inició sus trabajos como instancia acreditadora para las instituciones particulares. Se estableció el "Sistema para el Ingreso y Permanencia en la FIMPES, a través del Fortalecimiento del Desarrollo Institucional"<sup>9</sup>. La consecuencia formal más importante de la acreditación ofrecida por la FIMPES es la posibilidad de que aquellas IES que obtienen una acreditación "lisa y llana", puedan optar por su ingreso al *Programa de Simplificación Administrativa* y al registro de la SEP de *Instituciones Particulares de Excelencia*. La consecuencia legal sólo alcanza la eliminación de ciertos trámites administrativos y de publicidad de las IES privadas, pero no tiene impacto en otro tipo de procesos de gestión académica.

En el seno de la ANUIES se aprobó, en 1996, el procedimiento para el ingreso y permanencia en la Asociación, el cual consta de un conjunto de indicadores y parámetros que se entendían como "requisitos de calidad académica". La ANUIES señaló que este proceso no constituía, en sentido estricto, un mecanismo de acreditación de las instituciones de educación superior. Sólo era un proceso de evaluación para el ingreso y permanencia a la Asociación y para promover la práctica de la autoevaluación en las instituciones.

---

<sup>9</sup> El sistema fue aprobado por la XXII Asamblea General el 30 de octubre de 1992. La Segunda Versión de los Criterios contiene 169 requerimientos, los cuales fueron propuestos por la Comisión la XL Asamblea General de la Federación el 26 de octubre de 2001. En la XLI Asamblea General, el 26 de abril de 2002, se hizo la aprobación de los criterios que están vigentes, bajo los cuales se realiza actualmente el proceso de acreditación institucional.

## *El modelo de la FIMPES*

Los objetivos de la acreditación institucional de la FIMPES se resumen en diferenciar las instituciones de calidad, mejorar la calidad de los servicios educativos y ejercer influencia sobre el prestigio y la imagen pública de las instituciones privadas que tienen impacto en el *mercado de los consumidores* (Kent, 1997). La Federación considera tres categorías entre sus miembros: a) fundadores, b) afiliados y c) aspirantes. En el 2004 existían 72 miembros acreditados, 11 miembros asociados en proceso de su primera acreditación y cinco más en proceso de refrendo de su segunda acreditación<sup>10</sup>.

La Federación define la acreditación como la calidad que se otorga a las instituciones con relación al cumplimiento de estándares definidos con anterioridad. El proceso de acreditación está integrado por tres etapas: el autoestudio o autoevaluación, la verificación y el dictamen. El autoestudio es el proceso periódico, mediante el cual la comunidad institucional examina y evalúa la congruencia entre los procesos y recursos, mediante los indicadores establecidos en las áreas del sistema de acreditación para proponer mecanismos de mejora y proporcionar a la Federación elementos que permitan emitir un dictamen de acreditación. Enseguida se realiza un proceso de validación que se explica como un procedimiento para constatar un reporte de autoestudio con la realidad institucional<sup>11</sup>.

Tras la validación se conforma el equipo visitador, integrado por académicos y personal administrativo provenientes de instituciones afiliadas a la FIMPES, que examinan la correspondencia entre el reporte de autoestudio y lo observado durante

---

<sup>10</sup> Los miembros fundadores son aquellas instituciones afiliadas que hayan firmado el acta constitutiva original; los afiliados, las instituciones que cumplan con los requisitos establecidos en los estatutos de la FIMPES y la reglamentación conducente, y hayan concluido satisfactoriamente con el proceso de acreditación, y aspirantes, aquellas instituciones que por lo menos tengan una generación de graduados de los programas académicos que impartan, hayan presentado su solicitud de admisión y declarado estar dispuestas a iniciar su proceso de Acreditación en los términos establecidos por el Reglamento, previa visita que realicen las personas que, para tal efecto, designe el Consejo Directivo ([www.fimpes.org.mx](http://www.fimpes.org.mx)).

<sup>11</sup> La federación requiere que el autoestudio evalúe todos los aspectos importantes de la institución; que este sea realizado por colaboradores de todos los segmentos de la misma, incluyendo profesores, colaboradores, estudiantes, funcionarios y miembros del máximo órgano de gobierno, y que identifique de manera amplia y completa las fuerzas y debilidades de la institución respecto de los criterios. Adicionalmente, la Federación requiere que la institución realice un adecuado seguimiento de las acciones de mejora continua que se deriven del autoestudio. En el siguiente apartado veremos con detalle los criterios que se consideran.

la visita. El resultado de la evaluación puede ser: a) acreditada lisa y llana, b) acreditada con recomendaciones, c) acreditada con condiciones y d) no acreditada (las instituciones tienen un año para cumplir con las recomendaciones del comité dictaminador). La acreditación de la FIMPES es de tipo institucional, lo que significa que abarca a todas las unidades académicas y a los programas y servicios ofrecidos por una institución. Los criterios de la FIMPES son requisitos obligatorios presentados desde una enunciación normativa, bajo las palabras de “debe” y sujetos a evidencias constatables, a través de registros, documentos y/o evidencia. El proceso parte del valor de la honestidad de la institución como responsable de asegurar la integridad en todas sus operaciones, la veracidad y exactitud de la información y evidencias fehacientes de sus afirmaciones.

El punto de partida del proceso de acreditación es la tipología de instituciones de educación superior privada que sólo considera como criterio de clasificación el perfil de la oferta educativa determinada por el máximo grado de estudios ofrecido por las instituciones (profesional asociado a doctorado). Esta clasificación sólo tiene implicaciones en uno de los criterios del sistema de acreditación, el de investigación función que, como veremos más adelante, se clasifica y asocia con el perfil institucional (Anexo 4). El requisito básico para que las IES particulares ingresen a la Federación es que tengan por lo menos una generación de graduados en los programas académicos que imparten, es decir, una institución podría ingresar a la FIMPES en promedio cuatro años después de su nacimiento.

El sistema está integrado por 169 requerimientos o criterios, contenidos en 11 capítulos: 1) filosofía institucional 2) planeación y efectividad, 3) normatividad, gobierno y administración, 4) programas académicos, 5) personal académico, 6) estudiantes, 7) personal administrativo, 8) apoyos académicos, 9) recursos físicos y 10) recursos financieros y 11) educación a distancia. Dentro de cada capítulo se especifican los criterios, estándares e indicadores que la institución debe cumplir.

### *El modelo de evaluación de la ANUIES*

La ANUIES se fundó en 1950 y ha sido un organismo central en las políticas de educación superior por su participación en las instancias nacionales, estatales y regionales de coordinación, planeación y evaluación de la educación superior. En 1998 se aprobaron en la Asamblea General de la Asociación los indicadores y parámetros para el ingreso y permanencia a la ANUIES, y se modificaron en 2002 (Fresán y Taborga, 2002). Su objetivo es promover el mejoramiento integral y permanente de la calidad y cobertura de los programas y servicios que ofrecen las instituciones afiliadas.

Para su ingreso y/o permanencia las instituciones realizan un ejercicio de autoevaluación en función del tipo institucional que les corresponda, con base en la "*Tipología de instituciones de educación superior*" desarrollada por la ANUIES, y de los indicadores y parámetros establecidos por la asociación<sup>12</sup>. Los requisitos que deben cumplir las IES para solicitar su ingreso consideran su antigüedad, la matrícula y el volumen de titulados, de acuerdo con la autodeterminación del tipo de institución elegido en la tipología de la ANUIES. A diferencia de la FIMPES, la ANUIES demanda a las instituciones haber operado cuando menos 10 años, tiempo en que se supone que aquellas habrán alcanzado cierto nivel de consolidación en sus procesos de gestión académica y administrativa (Anexo 6).

El esquema de evaluación institucional está integrado por diez indicadores: 1) Naturaleza y misión de la institución, 2) Normatividad institucional, 3) Planeación, 4) Infraestructura académica, 5) Planes de estudio, 6) Evaluación, 7) Profesores, 8) Estudiantes, 9) Recursos financieros y 10) Difusión Cultural. Cada uno de ellos contiene los parámetros e indicadores contra los que se comparan las instituciones.

Una "comisión de expertos" revisa que la documentación presentada por la institución cumpla con los parámetros establecidos en los indicadores

---

<sup>12</sup> La tipología de instituciones de educación superior fue aprobada por la XXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES y la "Revisión de los Indicadores y Parámetros para el Ingreso de las Instituciones de Educación Superior a la ANUIES", se aprobó en la XV Sesión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el Instituto Tecnológico de Puebla, el día 27 de mayo de 2002.

correspondientes. La comisión de expertos efectúa una visita a la institución solicitante y emite una opinión fundamentada sobre el tipo al que correspondería la institución de acuerdo con la clasificación tipológica, cumplimiento de los requisitos de calidad, desarrollo y consolidación académica y de los indicadores numéricos respectivos. El resultado de la evaluación es la aceptación y/o permanencia o la no aceptación (Guía para el procedimiento de ingreso a la ANUIES en [www.anui.es.mx](http://www.anui.es.mx), 2004).

La tipología de las instituciones es importante en el modelo de la ANUIES porque ordena analíticamente la diversidad institucional y ha sido la base para el desarrollo de políticas y programas orientados al mejoramiento de la calidad y al financiamiento, en el caso de las IES públicas. Además, según la ANUIES, la tipología busca mejorar el reconocimiento social de las instituciones de educación superior, generar indicadores de desempeño para efecto de los procesos de evaluación y acreditación acordes con la tipología resultante y proponer estrategias de apoyo financiero y técnico a las instituciones que propicien su fortalecimiento y consolidación (Fresán y Taborga, 2000).

La tipología parte de la hipótesis de que la misión de la institución y su actividad preponderante, las áreas del conocimiento y el espectro de programas que conforman su oferta educativa son los elementos que definen el perfil institucional. Diferencia a las instituciones que se centran en la transmisión del conocimiento, las que se orientan simultáneamente a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento, y las que se orientan a la transmisión del conocimiento en el nivel de posgrado y tienen mayor participación en la generación y aplicación del conocimiento. La segunda dimensión considera cinco niveles de programas: técnico superior; licenciatura; licenciatura y especialización; licenciatura, especialización, y maestría; y finalmente en licenciatura, especialización, maestría y doctorado. La relación de estos dos ejes da lugar a seis tipos.

El primero de ellos agrupa a las IES que se centran en la transmisión del conocimiento y ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico superior. El segundo incluye a las IES que se centran en la transmisión del conocimiento y

ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente de nivel licenciatura. El tercero concentra a las IES que se orientan a la transmisión del conocimiento y ofrecen programas de nivel licenciatura y de posgrado hasta maestría. El cuarto agrupa a las IES que se centran en la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y ofrecen programas de nivel licenciatura y de posgrado hasta maestría, eventualmente pueden ofrecer algún doctorado. El quinto concentra a las IES que se centran en la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y ofrecen programas desde el nivel de licenciatura, hasta el de posgrado incluyendo al doctorado. Por último, las IES cuya función principal es la generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas principalmente en el nivel de doctorado, forman el sexto tipo. La tipología es imprecisa al utilizar términos como "mayoritariamente", "principalmente" o "casi exclusivamente", porque no define cada una de estas categorías en términos cualitativos ni cuantitativos.

Estos seis tipos de IES se subdividen a su vez en especializadas y diversificadas, con base en la tercera dimensión señalada, el número de áreas de conocimiento en que se realiza la actividad académica. Las IES especializadas que ofrecen programas en una o dos áreas de conocimiento, y las diversificadas cuyos programas pertenecen a más de dos áreas de conocimiento<sup>13</sup> (Anexo 7 y 8).

La clasificación de las ANUIES converge con la tipología de programas académicos elaborada en el marco PROMEP, para definir la composición deseable de la planta académica en términos formativos y de contratación que resulta del espectro de los programas que ofrecen las IES, la proporción de la matrícula en los diferentes niveles, la distribución del presupuesto entre funciones de acuerdo con el nivel de los programas académicos ofrecidos y las características de infraestructura con que debe contar la institución.

---

<sup>13</sup> Las áreas de conocimiento son las usadas en los reportes estadísticos de la ANUIES: Ciencias Agropecuarias; Ciencias de la Salud; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias Sociales y Administrativas; Educación y Humanidades e Ingeniería y Tecnología.

### *Comparación de los modelos*

La ANUIES y la FIMPES revisan aspectos similares de las instituciones y las valoran en relación con sus estándares y criterios. En teoría, ambas buscan influir en el mejoramiento de la calidad de las instituciones, de los programas educativos y en la efectividad institucional en general. Una comparación de los modelos permite exponer sus diferencias y similitudes en cuanto a su sustento teórico y de operación.

Desde el punto de vista teórico la FIMPES y la ANUIES realizan su proceso de acreditación y evaluación institucional respectivamente, siguiendo las etapas básicas propuestas por distintos autores: autoevaluación (FIMPES la denomina autoestudio), evaluación externa por pares académicos e informes publicados o resultados (Vugth, 1996; Woodhouse, 2001; Kogan, 1989; Brennan, 1998; Rodríguez, 1998; Fresán y Taborga, 2002; FIMPES, 2003; Gonzáles y Ayarza, 2003).

Los modelos se inspiran en el principio de mejoramiento de calidad. La FIMPES hace énfasis en los conceptos de integridad, interdependencia y colaboración interinstitucional, y la ANUIES en la necesidad de consenso e independencia interinstitucional pero vinculada con otros actores y programas, dada su participación en el diseño y operación de las políticas educativas.

Teóricamente el desarrollo de ambos procesos depende de la formulación que se hace del tipo de instituciones y que hemos explicado en párrafos anteriores. La clasificación de la FIMPES es muy limitada en cuanto a sus criterios de sistematización, pues sólo considera el nivel que se imparte, lo cual minimiza el problema de la diversidad y heterogeneidad institucional, cuestión que intenta resolverse al plantearse el concepto de calidad que subyace al modelo. Éste hace referencia a la capacidad de la institución que se somete al proceso de acreditación para ser fiel a su propia misión; no obstante, en el modelo de la FIMPES no hay criterios para evaluar el contenido de esta misión en función de la taxonomía.

En cambio, la tipología de la ANUIES incorpora criterios de diferenciación de las IES que manifiestan la diversidad institucional, y sobre todo que asocian funciones y perfiles, lo cual explica la necesidad de contar con instituciones que tienen diferentes orientaciones sin menoscabo de su prestigio y reconocimiento social.

En cuanto a la metodología que deben seguir las instituciones para poner en marcha el proceso de evaluación o acreditación respectivamente, la FIMPES y la ANUIES establecen claramente cada uno de los pasos a seguir. Destaca que en el caso de la FIMPES la fase de autoestudio y/o autoevaluación supone dos años de trabajo colegiado por parte de las IES para realizar la valoración de los criterios e indicadores del Sistema de Acreditación. Durante el autoestudio la Federación asigna un representante que funciona como testigo y apoyo al proceso y que no interviene en la etapa de dictaminación. El resto de las etapas es igual para ambos organismos.

En relación a los resultados que se obtienen del proceso, la FIMPES trabaja sobre la base de una escala que supone cierta jerarquía institucional en el alcance de los estándares máximos establecidos por la Federación. Los resultados pueden ser: acreditación lisa y llana, acreditación con recomendaciones, acreditación con condiciones y no acreditada. Esta escala supone que es muy difícil que una institución no resulte en alguna de las categorías, generando dos tipos de consecuencias. La primera, que el sentido del sistema sea promover que los miembros de la Federación avancen paulatinamente en la mejora de la calidad de sus instituciones hasta lograr la acreditación; y la segunda que el hecho de que sólo participen IES privadas evidencia un proceso autocomplaciente entre los miembros, y no marca diferencias claras entre las que están y las que no están acreditadas, en términos de consolidación, calidad y grado de desarrollo de las instituciones de FIMPES.

En el proceso de evaluación de la ANUIES sólo hay posibilidades de ingresar y/o permanecer en la asociación. Esta situación da certeza a las instituciones que ya están afiliadas de que el proceso de evaluación institucional es confiable.

La forma de presentar y organizar los criterios tiene algunas similitudes entre ambas. La FIMPES define un criterio general, y después lo detalla a partir de sus indicadores cuantitativos y cualitativos. Esta definición es muy amplia y llega a mezclar políticas, evidencias e indicadores, lo que provoca que tenga 169 “debes” o mandatos de obligatoriedad para las instituciones, que suponen los niveles “mínimos” para acreditar a la institución.

En la presentación y organización de la ANUIES se define de manera general cada rubro y se asocia a éste un conjunto de 62 indicadores y parámetros. Hay precisión en aquellos indicadores que son de carácter cualitativo, pero que implican una evidencia documental, así como de aquellos que son cualitativos y asumen valores cuantitativos. Estos últimos son los que marcan las diferencias más importantes entre los procesos y las instituciones.

En ambos procesos se pueden identificar dos elementos principales: las dimensiones y/o criterios y los indicadores. Los primeros son los elementos críticos de operación de las instituciones de educación superior. A cada uno corresponde un conjunto de indicadores de carácter cualitativo y/o cuantitativo. Se supone que la institución “debe demostrar con evidencias” que cumple con dichos indicadores. Cuando los indicadores son cuantitativos se definen como parámetros que serían los valores ideales o deseables de un indicador, previamente establecidos por el organismo evaluador o acreditador. Los indicadores de carácter cuantitativo especifican con valores numéricos el grado de cumplimiento. Los de carácter cualitativo encuentran su “efectividad o grado de cumplimiento” en el equipo visitador y sus juicios de valor. En la siguiente tabla se resumen las características generales de ambos modelos.

**Cuadro 5**  
**Modelos de evaluación y/o acreditación institucional**

<b>Criterios</b>	<b>FIMPES</b>	<b>ANUIES</b>
Fundación del organismo	1980	1960
Instituciones	Privadas	Públicas y Privadas
Adoptada como política de evaluación	1994	1992
Temporalidad	Cinco años (para cumplimiento)	Cada siete años
Autodeterminación institucional	Oferta educativa por nivel de estudios	Naturaleza funcional académica Áreas específicas del conocimiento Niveles de la oferta educativa
Fases del proceso	Autoestudio Visita de expertos Dictamen	Autoevaluación Visita de comisión de expertos Ingreso y/o permanencia
Resultados	Acreditada lisa y llana Acreditada con recomendaciones Acreditada con condiciones No acreditada	Ingreso y/o permanencia a la asociación
Difusión	Página web Gacetas No se publica el tipo de acreditación que se otorga	Página web Gacetas
Usos de la acreditación	Mejora de la calidad, prestigio e imagen institucional	Mejoramiento de la calidad, Mejorar el reconocimiento social de las IES, Generar indicadores de desempeño para efecto de los procesos de evaluación y acreditación, Proponer estrategias de apoyo financiero y técnico que propicie el fortalecimiento y consolidación de las IES.
Indicadores o criterios	11 criterios	10 indicadores
Sanciones	No hay	No hay
Carácter de la evaluación o acreditación institucional	No obligatoria	Obligatoria si se pretende ingresar a la asociación
Criterios orientados al "deber ser" de la institución	Filosofía institucional Planeación y efectividad Normatividad, gobierno y administración	Naturaleza y misión de la institución Normatividad institucional Planeación
Criterios orientados a la operación de las funciones académicas de la institución	Programas académicos Personal académico Estudiantes	Planes de estudio Estudiantes Evaluación Profesores Difusión Cultural
Criterios orientados al apoyo de las funciones académicas	Personal administrativo Apoyos académicos Recursos físicos	Infraestructura académica
Criterios orientados a la gestión y control de los recursos financieros	Recursos financieros	Recursos financieros
Otros	Educación a distancia	

Fuente: FIMPES (2002) y Fresán y Taborga (2002).

Para comparar los aspectos de operación que involucran los criterios e indicadores de evaluación y/o acreditación institucional de los dos organismos se utilizó la siguiente clasificación de acuerdo con la naturaleza de los criterios e indicadores: a) criterios orientados al "deber ser" de la institución, b) criterios orientados a las

funciones académicas de la institución, c) criterios orientados al apoyo de las funciones académicas, d) criterios orientados a la gestión y control de los recursos financieros y e) otros.

*Criterios orientados al “deber ser” de la institución*

Son criterios de carácter cualitativo que responden al quehacer de las instituciones. Se refieren a la misión, propuestas y metas de la institución como parte del aseguramiento de calidad de la institución. Incluyen la necesidad de realizar la planeación como un paso esencial para el logro de las metas y propósitos en el marco normativo establecido para el desarrollo de las funciones y actividades de la institución.

**Cuadro 6**  
Criterios orientados al “deber ser” de la institución

<b>FIMPES</b>	<b>ANUIES</b>
<b>Filosofía institucional</b>	<b>Naturaleza y misión institucional</b>
Describe la postura y el compromiso que tiene la institución con relación a la educación superior. Esta definición incluye la declaración de los principios y es marco de referencia de la misión. Es a través del cumplimiento de su filosofía donde se manifiesta la integridad ética de la institución, además de su compromiso con la sociedad.	Tener una misión claramente formulada, que sea coherente con su naturaleza y su definición institucional y que sea de conocimiento público. La misión debe reflejarse en las actividades académicas de la institución y sus logros deben ser susceptibles de evaluación.
<b>Normatividad, gobierno y administración</b>	<b>Normatividad institucional</b>
La asignación de autoridad, el establecimiento de una estructura organizacional, la definición de normas y el establecimiento de un proceso administrativo, favorecen el cumplimiento de la misión institucional. El marco normativo asegura a la comunidad universitaria y al público en general que los procesos y actividades se desarrollan según normas y estándares claramente definidos, además de que cumple con las disposiciones normativas nacionales relativas a la educación superior.	Existencia de la normatividad necesaria para garantizar la operación de las actividades que conforman el quehacer institucional.
<b>Planeación y efectividad</b>	<b>Planeación</b>
La planeación, como función institucional permanente y cíclica, permitirá precisar a dónde se quiere ir, cómo se intenta arribar a ese escenario, con qué recursos se dispone, cuáles son los recursos necesarios o al menos indispensables, cuáles requieren obtenerse y de qué manera se están alcanzando los objetivos conducentes a la meta fijada. La evaluación periódica de los logros de la institución, por otra parte, ofrece información precisa acerca del cumplimiento de su misión y sus metas; estos datos son esenciales para rectificar, continuar, sostener, desarrollar o eliminar programas académicos y de servicio.	Existencia de elementos, documentos y mecanismos que permitan sustentar la toma de decisiones institucionales en un proceso de planeación que propicie el desarrollo institucional y el logro de altos estándares de calidad.

Fuente: FIMPES (2002) y Fresán y Taborga (2002).

### *Criterios orientados a las funciones académicas de la institución*

Este grupo de indicadores incluye las funciones tradicionales de la institución, docencia, investigación y difusión de la cultura. Para referirse a la oferta educativa que ofrecen las IES, la FIMPES agrupa programas educativos, de investigación y de extensión en “programas académicos”. El proceso de evaluación de la ANUIES, aunque supone la interrelación entre las tres funciones, las separa a partir del desarrollo de la docencia, la investigación y la difusión cultural.

La FIMPES incluye en el criterio de programas académicos a la investigación y la asocia con el perfil institucional. Para la Federación la investigación es una de las funciones sustantivas de cualquier institución de educación superior. A través de ella, se dan explicaciones y soluciones a los fenómenos que ocurren, además de que permite crear nuevos conocimientos. La extensión es la función que permite llevar los beneficios de la educación superior a la sociedad en general e incluye programas de educación continua, vinculación y cooperación académica, servicio a la comunidad y difusión cultural

En el sistema de acreditación los programas de investigación están clasificados en cuatro categorías: científica, institucional, educativa y de desarrollo de habilidades de investigación<sup>14</sup>. Esta clasificación es confusa sobretudo para los últimos tres tipos, porque mezcla las actividades de gestión de la universidad, la función docente y las

<sup>14</sup> La institución debe desarrollar actividades de investigación según su perfil: el desarrollo de los programas de investigación tipo 1 (científica: básica y aplicada) es obligatorio para las instituciones que ofrecen programas de posgrado (perfiles 4 y 5) orientados a formar investigadores. El desarrollo de los programas de investigación tipo 3 (educativa) y tipo 4 (para el desarrollo de habilidades de investigación) es obligatorio para todos los perfiles. La clasificación de los programas de investigación es: “Programas Tipo 1” de investigación científica (básica o aplicada) y los desarrollan aquellas instituciones que ofrecen programas de posgrado cuyo propósito es formar investigadores. Este tipo de investigación permite acrecentar el acervo cultural y científico de la humanidad. Los de investigación institucional se denominan “Programas Tipo 2”; están normalmente a cargo de personal especializado y son diseñados para apoyar los procesos de planeación y evaluación de la propia institución. Estos programas aportan la información, los análisis y las evaluaciones que son indispensables para estar al tanto del comportamiento y los efectos de los numerosos factores que condicionan o intervienen en el funcionamiento y los resultados educativos de la institución. Los de investigación educativa se denominan “Programas Tipo 3” y están dedicados a apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Usualmente, están a cargo de los propios profesores y tienen, entre otros propósitos, el de contribuir a la actualización permanente de los contenidos de los cursos ofrecidos, reflejados en las respectivas cartas descriptivas y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Los de desarrollo de habilidades de investigación se denominan “Programas Tipo 4” y usualmente están contemplados entre las actividades programadas en las diferentes asignaturas. Son diseñados para fomentar hábitos de investigación entre los estudiantes y para cumplir los requisitos de los planes de estudio de algunos programas educativos.

actividades de los estudiantes, además, de que es difícil “mostrar evidencias documentales” para probar que efectivamente se realizan. De igual forma, no se asocian a indicadores cuantitativos ni están relacionados con elementos de la política educativa, tales como participación de profesores en el SNI, difusión y/o publicación de resultados en medios académica y científicamente reconocidos.

En el modelo de la ANUIES la investigación y la difusión cultural están asociadas con indicadores cualitativa y cuantitativamente significativos, como la publicación en revistas, libros y colecciones reconocidas y prestigiadas a nivel nacional e internacional, el servicio a la comunidad y la educación continua, como resultado del desarrollo de las funciones de docencia e investigación que realizan las instituciones y, asociado a indicadores cuantitativos relativos a la participación de los docentes en aquellos. Además, están vinculados con instrumentos de política educativa como el PROMEP y el SNI.

Los dos modelos observan al personal docente y estudiantes como criterios fundamentales en el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES. Para el personal docente las diferencias se traducen en los indicadores cuantitativos y cualitativos de integración, habilitación, tiempo de dedicación y resultados asociados a las funciones de docencia, investigación y difusión cultural, con relación a los perfiles institucionales de las tipologías respectivas. (Anexo 10 y 11).

En cuanto a los estudiantes se plantean indicadores tanto por la FIMPES como por la ANUIES relacionados al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Aparentemente no hay diferencias sustanciales entre los indicadores, los contrastes se encuentran en los proceso de ingreso que siguen las instituciones, que van desde los más rigurosos basados en exámenes de conocimientos, habilidades y capacidades, hasta los llamados “open door”.

La evaluación es un criterio independiente para la ANUIES, y en la FIMPES se encuentra inmerso en los 11 criterios que componen el modelo; es decir, cada una

de las funciones y actividades que desarrollan las instituciones supone un proceso de evaluación para medir el impacto en dicha actividad, proceso o función.

Cuadro 7  
Criterios orientados a las funciones académicas de la institución

FIMPES	ANUIES
<b>Programas académicos</b>	<b>Planes de estudio</b>
Las actividades medulares de una institución de educación superior ocurren en torno a sus programas académicos: programas educativos, investigación y extensión. Es a través de los programas académicos que la institución atiende su misión o, lo que es lo mismo, su compromiso con la comunidad.	Planes de estudio vigentes y pertinentes a las necesidades de la sociedad.
<b>Personal docente</b>	<b>Profesores</b>
Por tanto, la selección, desarrollo y retención de un profesorado competente, en todos los niveles académicos, es de suma importancia para lograr altos estándares educativos en los programas de la institución. Asimismo, el compromiso que el personal académico tenga con los objetivos institucionales determinará, en gran medida, la efectividad del programa educativo. Una de las prioridades de las instituciones es contar con el personal académico adecuado para llevar a cabo su misión educativa.	Existencia de una planta de profesores suficiente y adecuada para la atención de los programas de estudio que conforman la oferta educativa de la institución.
<b>Estudiantes</b>	<b>Estudiantes</b>
Son actores protagónicos de los procesos y actividades que se viven en las instituciones de educación superior. Son a ellos a quienes se dirigen la mayoría de las acciones y servicios que se ofrecen, lo mismo un programa académico que un servicio de becas o un reglamento. El estudiante es el beneficiario inmediato de la educación que se ofrece, tienen más posibilidades de cumplir exitosamente su misión y sus objetivos. La sociedad es quien se beneficiará de la contribución con ciudadanos mejor preparados para desempeñarse con éxito en los diferentes ámbitos de la vida.	Existencia de mecanismos universales equitativos de ingreso y seguimiento del proceso formativo de los estudiantes.
	<b>Evaluación</b>
	Existencia de criterios, indicadores y mecanismos de evaluación de las actividades académicas y aplicación de los resultados de los procesos de evaluación para mejorar la calidad de las mismas.
	<b>Difusión cultural</b>
	Existencia de proyectos consolidados de difusión y extensión de la cultura y los servicios ajustados a criterios de calidad rigurosos.

Fuente: FIMPES (2002) y Fresán y Taborga (2002).

#### *Criterios orientados al apoyo de las funciones académicas de la institución*

Existe otro grupo de criterios e indicadores que apoyan las funciones académicas básicas de las instituciones. La FIMPES los divide en dos criterios e indicadores, todos de carácter cualitativo: recursos físicos, que se refiere sólo a las condiciones y adecuación de la planta física, y apoyos académicos que incluye recursos bibliográficos e informáticos y materiales didácticos. Además introduce el criterio a

las funciones y características del personal administrativo que la ANUIES no considera en su modelo.

En cambio, la ANUIES agrupa a ambos en la infraestructura académica que incluye recursos bibliográficos, planta física, recursos informáticos, sistemas de información nacional e internacional; además la infraestructura académica está asociada a un conjunto de indicadores cuantitativos para garantizar la suficiencia en los recursos de cómputo y bibliográficos (Anexo 12).

**Cuadro 8**  
Criterios orientados al apoyo de las funciones académicas de la institución

<b>FIMPES</b>	<b>ANUIES</b>
<b>Recursos físicos</b>	<b>Infraestructura académica</b>
Las instituciones disponen de recursos físicos para el desarrollo de los programas que ofrecen; entre tales recursos se encuentran edificios, estacionamientos, equipos, laboratorios, talleres y materiales. Es importante que dichos recursos sean dispuestos en condiciones de calidad, seguridad, salud y preservación del medio ambiente para el correcto desarrollo de las actividades académicas y administrativas. Para ello es preciso que el desarrollo de los recursos físicos se derive del proceso de planeación y que se les mantenga en condiciones adecuadas de operación mediante planes y criterios bien establecidos.	Infraestructura de apoyo a las actividades académicas adecuada y suficiente para dar cumplimiento a los propósitos institucionales.
<b>Apoyos académicos</b>	
Son todos los elementos que se disponen alrededor de los estudiantes, profesores y colaboradores para facilitar las actividades académicas de la institución. Es importante observar cuidadosamente las políticas, reglamentos y procedimientos destinados a su promoción y uso. Es importante que la institución provea a sus estudiantes y profesores los recursos de apoyo a las actividades de enseñanza y de aprendizaje que requieran para que los programas académicos alcancen los estándares de calidad deseados. Entre tales recursos se encuentran la biblioteca y centros de información; los laboratorios y talleres, y los recursos de informática, comunicación electrónica y apoyo didáctico.	
<b>Personal administrativo</b>	
Es importante considerar cuidadosamente las condiciones, políticas y criterios de selección, reclutamiento, contratación, inducción, desarrollo, evaluación y promoción del personal administrativo, de servicio técnico y de apoyo de la institución. El personal administrativo comprende a aquellas personas que laboran en las áreas de apoyo institucional y de apoyo académico y administrativo. Incluye también al personal técnico y de servicio.	

Fuente: FIMPES (2002) y Fresán y Taborga (2002).

*Criterios orientados a la gestión y control de los recursos financieros*

En ambos modelos existe el criterio orientado a evaluar la gestión, administración y control del uso de los recursos con lo que se desarrollan las funciones académicas de las instituciones.

Cuadro 9  
Criterios orientados a la gestión y control de los recursos financieros

<b>FIMPES</b>	<b>ANUIES</b>
<b>Recursos financieros</b>	<b>Recursos financieros</b>
Los recursos financieros son vitales para la continua operación de la institución. Cuando ésta es sana financieramente, está en posibilidades de ofrecer sus programas y servicios de acuerdo con lo planeado.	Existencia de normas precisas sobre la gestión, asignación y ministración internas del financiamiento, así como sobre el ejercicio, seguimiento y control.

Fuente: FIMPES (2002) y Fresán y Taborga (2002).

La FIMPES incorpora la educación a distancia como criterio en su modelo de acreditación y la define como cualquier método para impartir programas en el que no concurren físicamente el profesor y el alumno. Entre los distintos métodos para educar a distancia se encuentran los siguientes: satelital, por correspondencia, electrónica, abierta y semipresencial ([www.fimpes.org](http://www.fimpes.org), 2005). No es claro en el planteamiento de la FIMPES al agregar un criterio que en realidad es una modalidad para impartir educación en cualquier nivel educativo.

## Capítulo V

### EL ITESM, LA UIA Y LA UVM DESDE LA PERSPECTIVA COMPARADA

En este capítulo se presentan desde una perspectiva comparada los tres casos de estudio, el ITESM, la UIA y la UVM con énfasis en los rasgos que dan cuenta de sus diferencias desde las variables que permiten avanzar en los cuestionamientos que guían la investigación.

Para ello es preciso tomar las preguntas iniciales que alentaron el trabajo, así como las hipótesis formuladas para su desarrollo. Los cuestionamientos centrales planteados consistieron en investigar: ¿cuál es la visión de calidad que privilegian las instituciones de educación superior privada?, ¿el modelo de coordinación-regulación del sector privado en México establecido desde el Estado permite garantizar la calidad de la educación superior privada?, ¿el proceso de acreditación institucional desarrollado por la FIMPES cumple con el objetivo de mejorar la calidad de la educación superior privada? y ¿cuál es la postura de los dirigentes de las universidades privadas frente a la acreditación institucional desarrollada por la FIMPES como mecanismo para mejorar la calidad de la educación superior ofrecida por los particulares?

Las hipótesis consideradas para responder a los cuestionamientos centrales del presente trabajo fueron cuatro. La primera, orientada a identificar el concepto de calidad de la educación para las instituciones analizadas, plantea que la calidad de la educación superior en las instituciones privadas está asociada a la mejora continua de procesos y servicios educativos, pero subyace en ello la necesidad de asegurar su participación en el mercado, la sobrevivencia económica, la legitimidad, el prestigio y el reconocimiento social de las instituciones ante la sociedad.

La segunda hipótesis somete a indagación la coordinación-regulación de la educación superior privada en México desde la perspectiva del mercado. *Esta forma de coordinación a través de la aplicación de sus políticas y procedimientos (el RVOE) dan cuenta de que el rigor con que se aplican tales procedimientos es*

*flexible, y es probable que resulten ineficientes en el control de calidad de los servicios educativos que prestan las instituciones privadas.*

Una de las consecuencias de esta desregulación ha sido un sector privado en crecimiento, diversificado y heterogéneo institucionalmente. Desde principios de los años noventa, las IES privadas comenzaron a participar de las políticas educativas centradas en la evaluación. Las IES privadas como sector, a través de la FIMPES generaron un sistema de acreditación institucional aplicable sólo a ellas; no obstante, a pesar de los esfuerzos de la Federación por utilizar los procesos de acreditación institucional como vía para mejorar la calidad de las IES privadas, *su eficacia en la mejora de la calidad es baja, dado que este proceso de aseguramiento de calidad en la educación superior privada responde principalmente a necesidades de posicionamiento de mercado, incremento de utilidades, prestigio, legitimidad y reputación institucional ante el sector socioeconómico que atienden.*

Ante las deficiencias de la acreditación institucional de la FIMPES en el mejoramiento de la calidad de las IES privadas, en la cuarta hipótesis, se analiza *la postura de los dirigentes de las instituciones de educación superior privada frente al proceso de acreditación institucional de la FIMPES, el cual no se asocia con la mejora de la calidad de la educación superior privada, por lo que las IES han buscado otras fuentes de mejora en los mecanismos impulsados en la política educativa orientada por el Estado.*

Para abordar el análisis y la explicación de las hipótesis en los tres casos seleccionados se utiliza la propuesta metodológica planteada por Przeworski y Teune (1970), quienes señalan que para iniciar un estudio comparativo es necesario, en primer lugar, especificar el o los aspectos comparables y examinar el impacto de esas diferencias en algún otro fenómeno social observado dentro de esos sistemas.

Los elementos que componen la perspectiva comparativa son el concepto de calidad asumido por las instituciones privadas, la eficiencia en la coordinación-regulación del sector privado, la eficiencia de la acreditación institucional de la FIMPES y la postura

de los dirigentes de las instituciones estudiadas sobre la acreditación institucional como mecanismo de mejoramiento de calidad de la educación superior privada.

Este capítulo describe las principales características de las instituciones elegidas. Las variables seleccionadas para la caracterización general de los casos se relacionan con los procesos de evaluación-acreditación institucional, así como con ciertas condiciones estructurales que dan cuenta de los procesos que han llevado a las IES a incorporar, como parte de su evolución y desarrollo, estrategias de mejoramiento de la calidad.

Con base en la perspectiva teórica de análisis y el trabajo empírico realizado se explica comparativamente el concepto de calidad que asumen las instituciones de educación superior privadas. El concepto de calidad es una construcción que las IES van desarrollando durante su evolución y responde a las condiciones internas de las IES y a las condiciones sociales, económicas y políticas del contexto. Cada institución incorpora los elementos o rasgos peculiares que configuran su identidad y perfil institucional y la diferencian de las otras instituciones.

Para explicar el concepto de calidad que privilegian las IES privadas consideramos un conjunto de rasgos peculiares que implican elementos y representaciones que las instituciones incorporan en sus discursos y que se plasman en su gestión académica y administrativa. Los elementos considerados son: valores, perfil de los actores, perfil de funciones, perfil de infraestructura y referentes de modernidad. En las representaciones se incorporan las relacionadas con aquellos aspectos que implican estatus institucional: ideas de prestigio y reconocimiento social, participación en el mercado y repercusión en las utilidades e idea de mejora continua.

Valores: se refiere a los elementos de carácter conceptual que orientan la misión, objetivos y funciones de las IES particulares y su gestión académica y administrativa. A partir del uso de herramientas de gestión administrativa, como la planeación estratégica, los valores institucionales casi siempre se integran como parte de la visión, misión, principios y estrategias de desarrollo de las IES. Los valores orientan el desarrollo de las funciones de sus funciones.

Perfil de los actores, se refiere a los rasgos peculiares de los actores que la institución considera como fundamentales para la realización de sus funciones y el logro de sus objetivos institucionales. Se trata de los profesores, alumnos (en su calidad de estudiantes y egresados) y personal de apoyo para la gestión académica y administrativa y a la forma en que están organizados, lo que permite observar su participación en las IES.

Perfil de funciones, hace alusión a las funciones que realizan las IES, docencia, investigación y difusión de la cultura, y que se relacionan con ciertas características de las instituciones, evidentes en clasificaciones o tipologías previamente establecidas de manera formal (legal) o en respuesta a la implementación de ciertas políticas a las que se llega por consenso.

Perfil de infraestructura, se refiere a la suficiencia e idoneidad de los recursos físicos de las IES para el desarrollo de sus funciones, por ejemplo, edificios, estacionamientos, equipos, laboratorios, talleres y materiales.

Referentes de modernidad, el contexto de las instituciones influye en ellas y las orienta para considerar ciertos aspectos que las ubican dentro del campo organizacional como IES actualizadas y competitivas

Legitimidad social (ideas de prestigio, reputación y reconocimiento social, mejora continua, participación en el mercado de la educación superior y repercusión en las utilidades). Se refiere a las relaciones que establecen las IES con otros sectores de la sociedad con los intercambian bienes simbólicos y materiales que las colocan en cierta posición del estatus institucional.

Esta construcción conceptual de calidad se apoya en las entrevistas realizadas a las instituciones elegidas y en los discursos de las mismas ubicados en documentos institucionales analizados. Por discurso se entiende en este trabajo el uso del lenguaje como práctica social (Navarro, 1998), es decir, "el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación o aun de conocimiento..., sino también un instrumento

de poder. Uno busca no sólo ser entendido, sino también ser creído, obedecido, respetado, distinguido” (Bourdieu citado por Navarro, 1998).

## EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIOR DE MONTERREY

El ITESM apareció en 1943, como una iniciativa de un grupo empresarial en Monterrey, dirigido por Eugenio Garza Sada, que requería profesionales en ciertos campos de estudio y con la idea de establecer una alternativa de formación superior de tipo privada, dada la politización de las universidades públicas, en especial de la UNAM. Desde su fundación el ITESM adoptó los modelos de los institutos de tecnología de Massachussets y California y se constituyó como la universidad más importante de México orientada a la economía y a la formación empresarial, producto de una clara alianza entre el Estado y grupos empresariales, en un principio de carácter regional: el grupo Monterrey, y extendida por todo el país, con el proceso de expansión de la institución.

El ITESM forma parte del sistema educativo mexicano bajo el estatuto de Escuela Libre Universitaria, según el decreto presidencial expedido el 24 de julio de 1952 y publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 12 de diciembre del mismo año. Esta condición legal faculta al instituto para determinar libremente su estructura, su forma de gobierno, las áreas de sus servicios educativos y de investigación, su organización y políticas, su sistema de cuotas y de becas y sus operaciones presupuestales. El decreto de 1952 fue ampliado en 1974 y se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el Acuerdo No. 3438 del Secretario de Educación Pública por el que se dispuso que los estudios que imparta el ITESM, en cualquier parte de la República, tienen plena validez oficial. El 23 de junio de 1999 la SEP y el ITESM firmaron un convenio que estableció las formas en que se harían operativas las prerrogativas que el decreto presidencial de 1952 otorgó al ITESM en cuanto a sus responsabilidades para con la SEP.

La estrategia de expansión del ITESM inició en 1967, con el surgimiento del Campus Guaymas, y hasta 1985 se abrieron 25 *campi* en diferentes estados de la República, etapa que coincide con la expansión la educación superior en México. Entre 1997 y 2003 la expansión continuó con la creación de la Universidad Virtual, sedes en

Latinoamérica y la apertura de ocho unidades más, de tal forma que para el 2004 había 33 *campi* en el país. El ITESM está conformado como una red multicampus de carácter nacional, para su operación mercantil opera bajo la figura de asociación civil y cada unidad académica es una asociación civil diferente.

Las unidades son heterogéneas en cuanto a la magnitud de su matrícula, oferta educativa y características del profesorado. El 60% de la población estudiantil para 2003 se concentraba en dos zonas geográficas: Nuevo León con 16 258 alumnos, 32% del total, y la zona metropolitana, que incluye el Distrito Federal y el Estado de México, con el 29%. El resto estaba distribuido en distintos Estados de la República.

Para ese mismo año la oferta educativa del ITESM integraba el nivel medio superior (bachillerato en distintas modalidades: "Prepa Tec", "Prepa Tec Bilingüe", "Prepa Tec Bicultural" y "Prepa Tec Internacional"). En el nivel licenciatura el instituto ofrecía 35 programas profesionales impartidos a través de sus unidades académicas y de la universidad virtual, y clasificados en cinco áreas (administración y finanzas, ciencias de la salud, ciencias sociales y humanidades, computación y electrónica e ingeniería y arquitectura), cinco especialidades, 51 programas de maestría y 10 en doctorado.

La oferta educativa de nivel superior del ITESM es homogénea en cuanto al diseño curricular de sus planes y programas de estudio, lo cual significa que un mismo programa se imparte en distintas unidades académicas y es heterogénea porque no todos los programas se imparten en todas las unidades académicas y las condiciones bajo las que son impartidos varían de una unidad a otra.

**Cuadro 10**  
Estructura del Sistema ITESM (matrícula por nivel al 2003)

Unidad académica (campus)	Año de fundación	Lic.	Esp.	Maestría	Doctorado
Aguascalientes	1998	619		177	
Central de Veracruz	1981	388		117	1
Chiapas	1980	248		81	
Chihuahua	1976	1714		308	
Ciudad de México	1973	7318		1073	66
Ciudad Juárez	1983	662		250	
Ciudad Obregón	1973	100			
Colima	1980	83			
Cuernavaca	1980	949		151	20
Cumbres	2001 (NL)	n.d.			
Estado de México	1976	7340		862	13
Eugenio Garza Lagüera	1975 (NL)	n.d.			
Eugenio Garza Sada	1975 (NL)	n.d.			
Guadalajara	1980	3254		244	
Guaymas	1967	n.d.			
Hidalgo	1980	352			
Irapuato	1976	250		91	1
Laguna	1975	1393		395	
León	1978	1099		100	
Mazatlán	1983	375		73	
Monterrey	1943	16512			
Morelia	2002	n.d.			
Puebla	n.d.	n.d.			
Querétaro	1975	2777		157	
Saltillo	1974	668			
San Luis Potosí	1975	832		125	
Santa Catarina	n.d. (NL)	n.d.			
Santa Fe	2001	529			
Sinaloa	1983	784		138	2
Sonora Norte	1983	810			
Tampico	1981	712		203	
Toluca	1982	2392		600	1
Zacatecas	1985	478		2544	19
<b>TOTAL</b>		<b>52638</b>		<b>7689</b>	<b>123</b>

Fuente: ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003

El proceso de expansión del ITESM se asocia según el propio instituto con “una estrategia de crecimiento de la institución y para atender las necesidades educativas de nivel superior en todo el país” (entrevista ITESM, 2005). Se ubican tres momentos en los que el instituto ha definido su evolución, orientación y proyección como institución educativa, a partir de la concepción de estrategias que buscan

promover al mismo tiempo, el cambio en la operación de la institución, pero la continuidad en cuanto a su conformación como sistema que privilegia la formación en áreas del diseño y la gestión de los negocios. Estos tres momentos están precedidos por los principios del Instituto aprobados por el Consejo de Enseñanza e Investigación Superior, A.C. en 1968

El primero inició en 1986 cuando estaban en operación 26 unidades académicas. El ITESM definió formalmente su "primera misión", la cual privilegiaba la formación de profesionistas con "niveles de excelencia en el área de su especialidad"<sup>1</sup>. En ese mismo año entró en vigor el estatuto general modificado<sup>2</sup> y la constitución formal del Tecnológico de Monterrey, como un sistema educativo multicampus, con una estructura organizacional caracterizada por la regionalización de las unidades académicas y la adopción de un modelo departamental al interior de las mismas.

El segundo momento fue en 1996, cuando el instituto formuló un ejercicio de planeación estratégica para el periodo 1996-2005 que se caracterizó por la consulta con diversos sectores de la sociedad para conocer los problemas y concretar la forma en que podía ayudar a resolverlos. La misión que se planteó hacia 2005 fue "formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento; y hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo del país", con base en seis estrategias: reingeniería del proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación y extensión en áreas prioritarias del país, universidad virtual, internacionalización, mejoramiento continuo y crecimiento y expansión nacional (ITESM, 1998; ITESM, 2003; ITESM, 2004).

Esta misión emanó de los *Principios que sustentan el Sistema Tecnológico de Monterrey*<sup>3</sup>, en donde el ITESM se declara como una institución no lucrativa, asume su forma de gobierno y el rol que desempeñan cada uno de los actores de su comunidad.

<sup>1</sup> El ITESM definió como sus áreas prioritarias a nivel profesional la Ingeniería-Administración, Computación-Sistemas de Información, Administración y Ciencias Alimentarias. En el posgrado: Administración, Ingeniería, Informática-Computación, Ciencias Alimentarias y Ciencias de la Educación (ITESM, 1986).

<sup>2</sup> La primera versión del Estatuto General del Sistema Tecnológico de Monterrey data de 1970.

<sup>3</sup> La primera versión de los Principios que sustentan el Sistema Tecnológico de Monterrey apareció en 1968.

El paso de la primera a la segunda misión demuestra el interés de la institución por incorporar a la función de docencia, las de investigación y extensión de la cultura, así como por la dimensión de internacionalización en la formación de los estudiantes. Las estrategias planteadas para el logro de la misión fueron: a) reingeniería del proceso de enseñanza-aprendizaje, b) reorientación de la investigación y extensión, c) desarrollo de la universidad virtual, d) internacionalización y e) filosofía de operación basada en el mejoramiento continuo.

La estrategia de reingeniería del proceso de enseñanza-aprendizaje e internacionalización se consideraron las más importante para cumplir la nueva misión. La primera implicó la estructuración de un modelo educativo propio basado en los sistemas de autoaprendizaje, uso de plataformas tecnológicas de apoyo y diseño de actividades de aprendizaje destinadas a la formación de valores, habilidades y actitudes en los estudiantes. La internacionalización se propuso que los alumnos desarrollaran ventajas competitivas necesarias para desenvolverse “con éxito” en los mercados internacionales y se centró en el intercambio de estudiantes con universidades extranjeras. Según el *Informe Anual 2003*, en ese año 7225 alumnos cursaron un año en universidades extranjeras y el ITESM recibió 4397 estudiantes extranjeros, principalmente en la zona metropolitana de Monterrey<sup>4</sup>.

El tercer momento inició en el 2004 y comprende el período de planeación de 2005-2015. En el 2004 se llevó a cabo el análisis y reflexión sobre la definición de la visión y misión al 2015, proceso que surgió de la Reunión Anual de Consejeros de las asociaciones civiles que patrocinan los *campi* del ITESM (ITESM, 2004). Esta etapa representa para la institución una fase de consolidación como sistema y la reafirmación como una institución orientada a la formación empresarial. La misión de ITESM al 2015 establece “formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitivas internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales” (ITESM, 2005). Para el logro de su misión en esta etapa el ITESM privilegia la docencia y la investigación con énfasis en la transferencia del

---

<sup>4</sup> En el mismo informe se reporta, como parte de la estrategia de internacionalización, la participación de 1637 profesores en universidades extranjeras y 1734 profesores extranjeros en el ITESM.

conocimiento para la generación y desarrollo de empresas en el contexto de la globalización<sup>5</sup>.

Como parte del cambio que la institución se propuso en el tercer momento, resalta el planteamiento de las estrategias para el logro de la misión en el corto, mediano y largo plazo, que si bien no implicaron una transformación radical respecto de las seis que caracterizaron los dos primeros momentos, sí reafirmaron el interés del ITESM por impulsar y enfocar las funciones de docencia e investigación hacia las áreas económico-administrativas y de ingeniería, plantearon como aspectos centrales el aseguramiento de la calidad en el marco de los procesos de evaluación y acreditación de organismos nacionales y extranjeros, como mecanismo de legitimación social, y la consolidación del ITESM como formador de los cuadros de la administración pública, función que había correspondido casi exclusivamente a la universidad pública. Además, el instituto se propuso competir en el mercado de la educación virtual y a distancia

Las estrategias genéricas para el periodo 2005-2015 son: 1) asegurar la calidad académica y enriquecer el modelo educativo, 2) impulsar y enfocar la investigación y el posgrado hacia el cumplimiento de la Misión, 3) desarrollar modelos de incubación y crear redes de incubadoras de empresas; y crear centros de transferencia de tecnología y gestión para la competitividad, 4) posicionar internacionalmente la Escuela de Graduados en Administración y Dirección de Empresas, 5) crear y desarrollar los Institutos de Alta Dirección de Empresas y de Empresas Familiares, 6) desarrollar la Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública, 7) establecer centros de transferencia del conocimiento para el desarrollo social sostenible, 8) fortalecer el sentido de pertenencia de la comunidad Tecnológico de Monterrey, 9) fortalecer la presencia y prestigio del Tecnológico de Monterrey en México y América Latina e impulsar el crecimiento de la Universidad Virtual y la

---

<sup>5</sup> En su misión el ITESM reafirma su tradición de institución con orientación al desarrollo de la empresa al señalar como prioridades las de: a) Promover la competitividad internacional de las empresas con base en el conocimiento, la innovación, el desarrollo tecnológico y el desarrollo sostenible, b) desarrollar modelos de gestión de empresas para competir en una economía globalizada, c) crear, implantar y transferir modelos y redes de incubadoras para contribuir a la generación de empresas, d) Colaborar en la profesionalización de la administración pública; y analizar y plantear políticas públicas para el desarrollo del país y contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad con modelos y sistemas innovadores para mejorarla en lo educativo, social, económico y político.

Universidad TecMilenio y 10) asegurar una operación autofinanciable (ITESM, 2005).

La estructura orgánica del sistema ITESM está definida en el *Estatuto General del Sistema Tecnológico de Monterrey*<sup>6</sup>, y refleja claramente los niveles jerárquicos en la toma de decisiones del instituto a partir de las áreas de gobierno general, de operación y de apoyo, así como la interdependencia que hay entre el nivel de gobierno del sistema y las unidades académicas, quienes funcionan bajo una estructura basada en la departamentalización, a partir de divisiones y departamentos y establecida desde el propio estatuto, con la particularidad de que cada puesto de dirección de las unidades debe ser aprobado por el rector del sistema.

Los cambios que ha impulsado el ITESM desde sus procesos de planeación y operación han implicado también modificaciones en la estructura, sobre todo en las áreas de operación y apoyo. Las autoridades de la institución que integran el gobierno universitario son en su mayoría órganos personales, no se observan en la organización y toma de decisiones del instituto órganos colegiados formalmente establecidos<sup>7</sup>. En el *Estatuto General* del sistema se distinguen dos ámbitos de gobierno que están relacionados entre sí. El primero es el gobierno de la organización empresarial, donde la máxima autoridad del sistema es la Asamblea de Asociados de Enseñanza e Investigación Superior A.C. (EISAC), a través de su consejo directivo, quien nombra al Rector del sistema y le delega la autoridad para supervisar y dirigirlo. Éste nombra a los vicerrectores, rectores de campus y/o zona y directores generales de campus<sup>8</sup>. Esta práctica institucional del ITESM da cuenta de que se privilegia una organización y toma de decisiones vertical, más que un proceso de participación y consenso para elegir a los responsables de dirigir los campus y/o zonas, porque no hay participación de otros sectores de la comunidad como los profesores o estudiantes.

<sup>6</sup> Aprobado el 20 de enero de 1986 por el Consejo de EISAC y modificado en 1998.

<sup>7</sup> De acuerdo con el estatuto general la formación de comisiones de cualquier tipo es atribución del rector del sistema.

<sup>8</sup> El artículo 6 del Estatuto General del Sistema ITESM señala entre las funciones del rector del sistema, la de contratar, promover y separar a los rectores regionales y al personal del Sistema Tecnológico de Monterrey [...] asignarles sus atribuciones y responsabilidades, así como sus sueldos y prestaciones, cumpliendo con los requisitos que establezcan los reglamentos y estatutos en vigor.

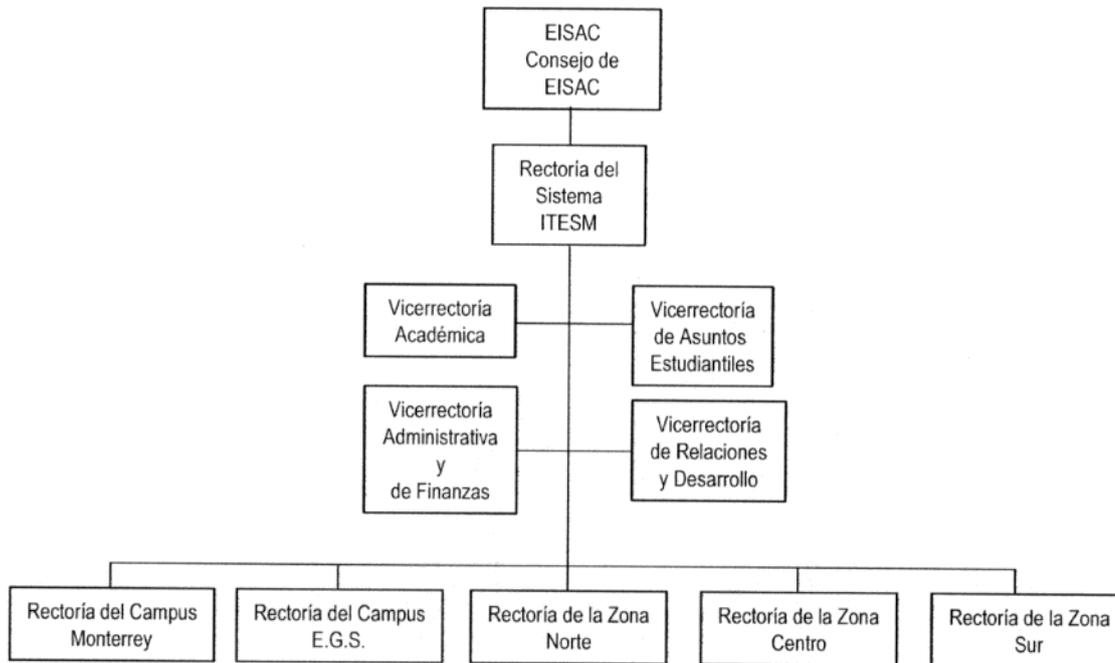
El segundo es el ámbito académico y la organización académica del sistema es responsabilidad de la vicerrectoría académica en coordinación con los directores de las divisiones de las rectorías de campus y/o zona. Es importante destacar que en las rectorías de campus y/o zona y por mandato del *Estatuto General*, la estructura general para la legislación académica está conformada por las figuras de “senado académico” y “facultad” como órganos colegiados. El primero considera, además de la participación del rector y de los directores de división, la de los profesores de “planta” y media “planta”. Entre sus funciones principales están definir las normas y políticas que regulen el diseño de planes de estudio, la admisión, evaluación, separación y egreso de los alumnos y el proceso de ingreso, clasificación y promoción de profesores (ITESM1998).

La “facultad” se entiende como un espacio de discusión de los profesores sobre asuntos relacionados con la legislación y operación académica y está integrada por el director del campus, los directores académicos y los profesores de “planta y media planta”<sup>9</sup>. Estas figuras, si bien tienen la facultad para establecer las reglas de la operación académica, no representan un espacio de toma de decisiones definitivo para la institución, ya que el rector del sistema tiene la atribución de vetar los acuerdos tomados por los senados académicos de las rectorías regionales, lo cual evidencia la marcada verticalidad en la estructura del sistema que lo asemeja con el tipo de organización empresarial.

La estructura operativa del sistema descansa en las vicerrectorías de las distintas áreas de apoyo y las rectorías de campus y/o zona. De 1986 a 1998 la estructura orgánica formal del sistema era:

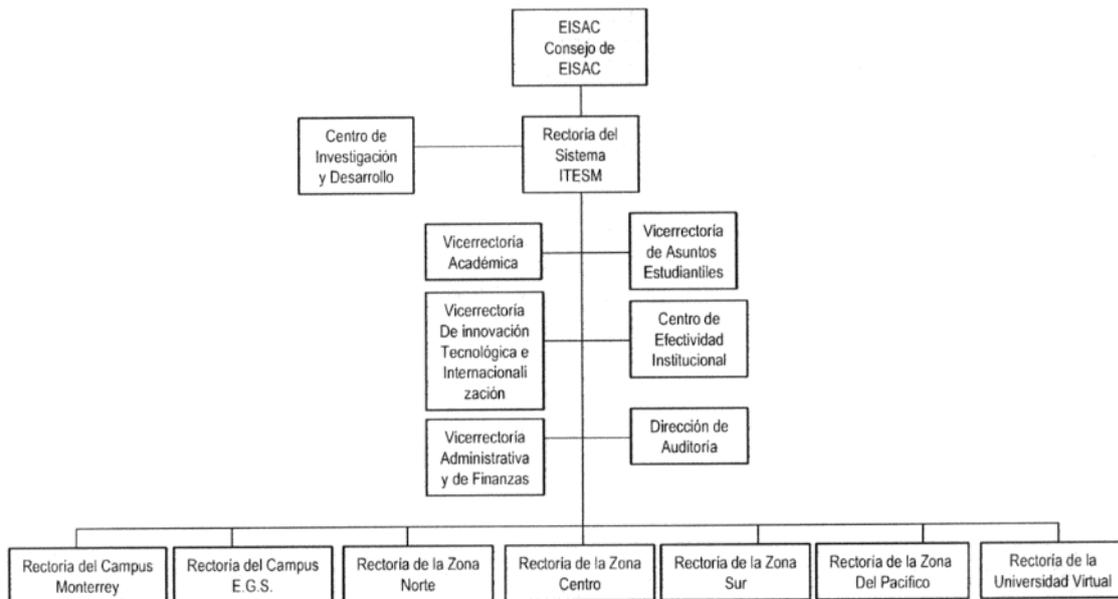
---

<sup>9</sup> Artículos 167 al 171 del estatuto General del Sistema ITESM.



Fuente: ITESM (1986).

En 1998 se aprobaron cambios en la estructura orgánica del ITESM, que se reflejaron en las modificaciones al *Estatuto General*, con el objetivo de hacer congruentes los principios, la misión y las estrategias del instituto con su organización. Se incorporó el centro de investigación y desarrollo, la vicerrectoría de innovación tecnológica e innovación y el centro de efectividad institucional. Ésta última muy importante, porque su función se orientó a implementar las estrategias y mecanismos necesarios para el aseguramiento de calidad del ITESM en el ámbito de la evaluación y acreditación. La estructura aprobada a finales del siglo XX se representa en la siguiente figura:



Fuente: ITESM (1998).

### *Evaluación y acreditación*

El ITESM es una de las instituciones mexicanas con mayor tradición y experiencia en la participación en procesos de evaluación y acreditación hechos por organismos externos. En 1950 fue acreditado institucionalmente por primera vez por la Southern Association of Colleges and Schools (SACS) de Estados Unidos para otorgar títulos profesionales, maestrías y doctorados en todas sus unidades académicas. En 1998 “reafirmó” esta acreditación y en el 2008 repetirá ese proceso<sup>10</sup>.

Su evolución, organización y prestigio en el sistema educativo mexicano han contribuido a una alta participación, entre otras cosas, en los diferentes mecanismos de evaluación y acreditación impulsados tanto por las IES privadas (acreditación institucional de la FIMPES), como por el Estado mexicano. El ITESM es miembro de la ANUIES y al igual que las instituciones que integran esta asociación, ha participado en los procesos que acuerda la misma para que las instituciones alcancen altos niveles de calidad, desarrollo y consolidación académica. Entre éstos, destaca el establecimiento de los indicadores para el ingreso y/o permanencia de las

<sup>10</sup> La publicación de las instituciones acreditadas por SACS aparece en <http://www.sacscoc.org/pdf/weblist092606.pdf>

instituciones a la asociación, correspondientes al modelo de evaluación de la ANUIES explicado en el capítulo anterior.

Tras un largo proceso desarrollado por la Asociación<sup>11</sup>, en la XXIX sesión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en septiembre de 1998, se acordó que las instituciones miembros de la asociación llevaran a cabo la aplicación de los indicadores de acuerdo con el tipo de institución elegido previamente y presentaran a la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, los resultados de la aplicación de los indicadores en un tiempo no mayor a 6 meses. Los resultados de este ejercicio de evaluación institucional en 1999 refleja que de las 14 IES particulares afiliadas a la asociación, siete presentaron el reporte requerido, una presentó su autoclasificación en los perfiles institucionales y seis no contestaron (Fresán y Lozada, 1999).

El ITESM se autodeterminó en 1999 como una institución de perfil tipo IDILD.M, caracterizada por ofrecer programas del nivel licenciatura y una amplia variedad de programas de posgrado (especialización, maestría y doctorado), cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento y se conforma por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP), Básico (B), Intermedio (PI) o Práctico—Individualizado (PI). Los resultados de la aplicación de los indicadores

<sup>11</sup> Los acuerdos más relevantes tomados por la ANUIES al respecto son.

Artículo 8º, apartado IV del Estatuto, , requisitos para el ingreso y permanencia de las instituciones de educación superior, "haber alcanzado los niveles de calidad, desarrollo y consolidación académica, que establezca periódicamente la Asamblea.

1. La Asamblea General de la ANUIES en su XXVI Sesión Ordinaria, celebrada en Puebla en 1995, estableció algunos indicadores para hacer explícito el punto IV concerniente a los niveles de calidad, desarrollo y consolidación académica.
2. Los Consejos Regionales y el Consejo Nacional contribuyeron en la definición de criterios indicadores y parámetros que fueron en principio aprobados por la Asamblea General en la VII Sesión Extraordinaria realizada en el Distrito Federal, en enero de 1996.
3. La Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, por encargo del Consejo Nacional y de la Asamblea, puso en aplicación un cuestionario para las instituciones pertenecientes a la Asociación, en el que se solicitó información institucional sobre 51 aspectos generales y sobre datos relativos a 12 indicadores numéricos.
4. Los resultados de la aplicación de este cuestionario, al que respondieron 69 instituciones, y sus conclusiones y sugerencias, fueron considerados y enriquecidos por el Consejo Nacional y por la Asamblea en su XXVIII Sesión Ordinaria, realizada en Oaxaca en noviembre de 1997.
5. La Asamblea consideró necesario realizar un segundo ejercicio circunscrito a 12 indicadores, que en su aplicación abarcara un número mayor de instituciones de la Asociación, con objeto de hacer los cambios y reajustes, que se creyeran convenientes, a los instrumentos de valoración.
6. La Secretaría General Ejecutiva, de noviembre de 1997 a abril de 1998, llevó a cabo este segundo ejercicio en el que participaron 90 instituciones y se elaboró el informe: "Reporte del segundo ejercicio sobre los indicadores de ingreso y permanencia de las instituciones a la ANUIES". Documento que se puso a consideración del Consejo y de la Asamblea General en su XXIX Sesión Ordinaria.
7. Dando cumplimiento a lo establecido por la Asamblea de la ANUIES en su XXVIII Sesión Ordinaria de noviembre de 1997, la Secretaría General Ejecutiva elaboró una tipología, en 1998, para facilitar la adopción de criterios, indicadores y parámetros para el ingreso y permanencia de las instituciones a la ANUIES, misma que fue aprobada por la Asamblea General en la sesión antes indicada.

en ese año mostraron que el instituto cumplía parcialmente los criterios. Los indicadores que no se cumplieron fueron la proporción de personal académico de tiempo completo que pertenece al SNI, el total de personal académico de tiempo completo y el total de personal académico de tiempo completo con doctorado en programas de tipo básico, intermedio, científico práctico y práctico individualizado. En el caso del personal docente sólo se cumplieron los parámetros relativos al total de personal de tiempo completo y con doctorado en programas de tipo práctico. Otro indicador que no se cumplió fue el del presupuesto destinado al acervo documental, en cual no llegaba al 5% establecido por la asociación<sup>12</sup>.

La dificultad en el cumplimiento de los indicadores relativos al personal académico en casi todos los tipos de programas se explica tanto por las condiciones del sistema de educación superior del país en ese momento (porque se percibe el mismo comportamiento en instituciones públicas), como por el hecho de que el ITESM, al igual que la mayoría de las IES privadas, se ha centrado en programas de tipo práctico que no requieren un alto porcentaje de profesores de tiempo completo para su operación, de acuerdo con los indicadores del PROMEP que retomó la ANUIES en este proceso de evaluación institucional.

El ITESM es miembro fundador de la FIMPES y participó en la acreditación institucional, según la Federación se ubica como una institución de perfil 5, por ofrecer hasta doctorado. En 1997 se realizó el autoestudio para la acreditación institucional, a partir de la integración de once comités<sup>13</sup> que desarrollaron investigación documental y de campo para integrar el reporte. Este proceso coincidió con la acreditación institucional que en 1998 recibió el instituto por parte de SACS, de aquí que, dada la similitud entre la acreditación SACS y FIMPES, el autoestudio para esta última recuperó la experiencia adquirida en este tipo de procesos. El ITESM fue acreditado por la FIMPES en ese año.

<sup>12</sup> Aunque se tuvo acceso a la información cuantitativa de cada uno de los indicadores en el trabajo de Fresán y Lozada (1999) por razones de confidencialidad de la misma no se cita en mismo.

<sup>13</sup> Los comités fueron: misión, efectividad institucional, programa educativo profesional, programa educativo graduados, cuerpo docente, investigación y extensión, servicios de biblioteca, informática y recursos de apoyo, asuntos estudiantiles, procesos administrativos, instalaciones físicas y universidad virtual.

En el trabajo de campo se aplicaron encuestas en un momento específico de la vida del instituto (abril de 1997) (ITESM, 1997), lo cual indica que los resultados del autoestudio no son producto del seguimiento de las diferentes estrategias del seguidas durante un determinado periodo. El autoestudio describe cada uno de los “debes” o criterios de acreditación y la forma en que el instituto los cumple. Además, al final de cada capítulo que corresponde a cada uno de los comités, se señalan las recomendaciones para mejorar el desempeño de los indicadores o “debes”. Estas recomendaciones representan debilidades del ITESM que se identifican por los comités como parte de la autoevaluación. Entre las recomendaciones más importantes destacan la necesidad de desarrollar programas educativos que se adapten a las necesidades específicas de las regiones de influencia de los *campi*, respetar el promedio de ingreso de 8.0 que deben tener los estudiantes establecido des 1987 como estrategia de calidad, formar claustros académicos para fomentar el trabajo colegiado entre los docentes, desarrollar un plan rector de investigación para cada rectoría de zona e incrementar los recursos bibliohemerográficos .

Además, el autoestudio refleja la ausencia de un proceso claro para la selección y contratación del personal docente para el sistema ITESM. Cada unidad desarrolla su propio procedimiento, el cual no pasa por un concurso de oposición, sino más bien recae en una sola persona (director de carrera). Otra evidencia importante es que la investigación y extensión muestra diferencias importantes entre las unidades académicas. Mientras que en algunas se desarrollan proyectos con apoyo financiero, en otras la investigación prácticamente no existe.

En el ámbito de la evaluación y acreditación de programas educativos el ITESM ha mostrado una participación consistente, sobre todo en la acreditación. Uno de los transformaciones principales que se observan en la planeación estratégica del instituto para el periodo 2005-2015, con respecto del proceso de 1996, fue plantear como una de las estrategias principales de desarrollo de la institución la de “Calidad Académica y Modelo Educativo”. Parte de esta estrategia es la acreditación de los programas de profesional, la cual se asume por el instituto como una forma de reconocimiento de la efectividad de los programas y la reafirmación de la calidad académica con “consejeros, padres de familia, estudiantes, empleadores y dependencias gubernamentales” (ITESM, 2005).

En la evaluación de programas por parte de los CIEES<sup>14</sup> que en México inició en 1991, el ITESM no participó durante el periodo 1994-2004. Aunque, a partir de 2002 si lo hizo en la acreditación de programas con organismos reconocidos por el COPAES. Hasta el 2004 (período de análisis de este trabajo) el ITESM había acreditado 22 programas académicos del área administrativa e ingenierías<sup>15</sup>.

Cuadro 11  
Acreditación de programas del ITESM (2002-2007)

Unidad	Programas Acreditados						
	No. est. (2003)	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Campus Aguascalientes	649			1	4	1	
Campus Chiapas	248			1	1		
Campus Chihuahua	1714			4		4	1
Campus Ciudad de México	7318				5	9	10
Campus Ciudad Juárez	662					3	
Campus Cuernavaca (Morelos)	949				3	6	
Campus Culiacán						3	
Campus Estado de México	7340	1	6		3	6	
Campus Guadalajara	3254		2		5	1	1
Campus Hidalgo	352		1		2		
Campus Irapuato						2	
Campus Laguna	1393			4		4	
Campus León	1099					3	
Campus Mazatlán						2	1
Campus Monterrey	16512				6	13	8
Campus Querétaro	2777			1	3	7	1
Campus Sinaloa						1	
Campus Saltillo	668					4	
Campus San Luis Potosí	832				3		
Campus Santa Fé						2	
Campus Sonora Norte						2	
Campus Tampico	712				1	3	
Campus Toluca	2392					10	
Campus Central de Veracruz						1	3
Campus Zacatecas	478			1		4	
<b>Total</b>		1	9	12	36	91	25

Fuente: [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx), ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003

Con base en los datos de matrícula al 2003 y tomando como último año de análisis el 2005<sup>16</sup> en cuanto a los programas acreditados, en mayo de ese mismo año el

<sup>14</sup> Los CIEES reportan programas evaluados en nivel uno del ITESM hasta el 2006. En ese año aparecen tres programas evaluados: licenciatura en derecho en los Campus Estado de México, Chihuahua y Ciudad de México. En el 2007 cuatro programas de licenciatura: Mercadotecnia (Sinaloa), Administración de Empresas (Santa Fe) y Letras Españolas (Monterrey). En el 2007 hay otros programas evaluados: Administración Financiera y Comercio Internacional (Santa Fe), Relaciones Internacionales (Chihuahua) y Contaduría Pública y Finanzas (Cuernavaca).

<sup>15</sup> Se incorporan los datos de los años 2005 a 2007 con el objetivo de mostrar el avance que ha tenido el ITESM en la acreditación de programas.

<sup>16</sup> La contrastación con el año 2005 se realiza considerando que la mayoría de los estudiantes que aparecen en las estadísticas de la ANUIES en 2003, en el 2005 aun están inscritos en su respectivo programa.

Copaes reportó 105 programas académicos acreditados por organismos reconocidos por ese consejo. De las 33 unidades académicas que formaban parte del sistema ITESM, 18 tenían al menos un programa acreditado. Entre las unidades con mayor número de estudiantes destacan Monterrey, Estado de México y Guadalajara, donde el impacto en la población estudiantil supera el 70%. En cambio, en el campus ciudad de México apenas el 27% de los estudiantes se encontraba inscrito en algún programa acreditado.

Cuadro 12  
Participación del sistema ITESM en la acreditación  
de programas para el año 2005

Unidad	No. estudiantes licenciatura (2003)	Programas acreditados (2005)	No. Estudiantes de licenciatura en programas acreditados (2003)	Impacto %
Campus Ciudad de México	7318	8	1982	27.08
Campus Aguascalientes	649	5	473	76.41
Campus Chiapas	248	2	109	43.95
Campus Chihuahua	1714	3	264	15.4
Campus Ciudad Juárez	662	1	2125	18.08
Campus Cuernavaca	949	4	434	45.73
Campus Estado de México	7340	15	6029	82.14
Campus Guadalajara	3254	8	2403	73.85
Campus Hidalgo	352	3	282	80.11
Campus Laguna	1393	5	1133	81.34
Campus León	1099	1	86	7.83
Campus Monterrey	16512	18	11578	70.12
Campus Querétaro	2777	9	1877	67.59
Campus Saltillo	668	4	432	64.67
Campus San Luis Potosí	832	4	713	85.7
Campus Tampico	712	4	549	77.11
Campus Toluca	2392	3	503	21.03
Campus Zacatecas	478	1	112	23.43

Fuente: [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx) y ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003

Este proceso se concentró en las áreas económico-administrativas y de ingenierías. Del total de la matrícula inscrita en el nivel licenciatura, los programas acreditados impactaban al 55% de la matrícula, con una alta concentración en los *campi* Monterrey, Guadalajara y Estado de México, donde la oferta educativa es más diversa. El siguiente cuadro muestra el impacto de la acreditación de programas por unidad académica.

**Cuadro 13**  
**Participación del ITESM en acreditación de programas para el 2003**

Unidad	No. Est. de licenciatura por unidad 2003	Programas Acreditados (2005)	No. Est. por programa (2003)	Impacto %
Campus Aguascalientes	649	Ing. Industrial y de sistemas	112	17.26%
		Lic. Administración de Empresas	74	11.40%
		Lic. Contaduría Pública	47	7.24%
		Lic. Comercio Internacional	166	25.58%
		Ing. Mecatrónica	74	11.40%
			<b>473</b>	<b>72.88%</b>
Campus Chiapas	248	Ing. Industrial y de sistemas	39	15.73%
		Lic. Administración Empresas	70	28.23%
			<b>109</b>	<b>43.95%</b>
Campus Chihuahua	1714	Ing. Mecánico Administrador	63	3.68%
		Ing. Industrial y de sistemas	145	8.46%
		Ing. Sistemas electrónicos	56	3.27%
			<b>264</b>	<b>15.40%</b>
Campus Ciudad de México	7318	Lic. Ciencia Política	52	0.71%
		Lic. Ciencias de la Comunicación	452	6.18%
		Lic. Relaciones Internacionales	333	4.55%
		Lic. Periodismo y medios de información	55	0.75%
		Ing. Mecatrónica	211	2.88%
		Lic. Psicología Organizacional	205	2.80%
		Lic. Administración Financiera	456	6.23%
		Lic. Contaduría Pública y Financiera	218	2.98%
	<b>1982</b>	<b>27.08%</b>		
Campus Ciudad Juárez	662	Ing. Industrial y de sistemas	125	18.88%
			<b>125</b>	<b>18.88%</b>
Campus Cuernavaca	949	Ing. Sistemas Computacionales	128	13.49%
		Lic. Administración de Empresas	93	9.80%
		Lic. Comercio Internacional	110	11.59%
		Lic. Mercadotecnia	103	10.85%
			<b>434</b>	<b>45.73%</b>
Campus Estado de México	7340	Lic. Sistemas de Computación Administrativa	285	3.88%
		Lic. Psicología Organizacional	232	3.16%
		Ing. Industrial y de sistemas	847	11.54%
		Lic. Mercadotecnia	792	10.79%
		Lic. Administración Financiera	319	4.35%
		Lic. Contabilidad Fiscal y Financiera	207	2.82%
		Lic. Administración de Empresas	569	7.75%
		Lic. Comercio Internacional	564	7.68%
		Ing. Sistemas Computacionales	579	7.89%
		Ing. Electrónica y Comunicaciones	428	5.83%
		Arquitectura	247	3.37%

		Ing. Sistemas Electrónicos	222	3.02%
		Ing. Mecánico Electricista	241	3.28%
		Ing. Mecánico Administrador	186	2.53%
		Ing. Mecatrónica	311	4.24%
			<b>6029</b>	<b>82.14%</b>
Campus Guadalajara	3254	Lic. Administración Empresas	239	7.34%
		Lic. Administración Financiera	235	7.22%
		Lic. Comercio Internacional	439	13.49%
		Lic. Contaduría Pública y Finanzas	161	4.95%
		Lic. Mercadotecnia	370	11.37%
		Ing. Industrial y de sistemas	588	18.07%
		Ing. Sistemas Electrónicos	144	4.43%
		Ing. Sistemas Computacionales	227	6.98%
			<b>2403</b>	<b>73.85%</b>
Campus Hidalgo	352	Ing. Industrial y de Sistemas	124	35.23%
		Lic. Administración de Empresas	119	33.81%
		Lic. Contaduría Pública y Finanzas	39	11.08%
			<b>282</b>	<b>80.11%</b>
Campus Laguna	1393	Ing. Industrial y de sistemas	392	28.14%
		Lic. Administración de Empresas	214	15.36%
		Lic. Comercio Internacional	229	16.44%
		Lic. Contaduría Pública y Finanzas	128	9.19%
		Lic. Mercadotecnia	170	12.20%
			<b>1133</b>	<b>81.34%</b>
Campus León	1099	Ing. Sistemas Computacionales	86	7.83%
			<b>86</b>	<b>7.83%</b>
Campus Monterrey	16512	Lic. Médico Cirujano	262	1.59%
		Ing. Civil	454	2.75%
		Ing. Industrial y de sistemas	1889	11.44%
		Ing. Mecánico Electricista	399	2.42%
		Ing. Químico Administrador	499	3.02%
		Ing. Químico y de sistemas	197	1.19%
		Ing. Mecánico Administrador	835	5.06%
		Lic. Administración de Empresas	921	5.58%
		Lic. Administración Financiera	708	4.29%
		Lic. Comercio Internacional	1147	6.95%
		Lic. Contaduría Pública y Finanzas	550	3.33%
		Lic. Mercadotecnia	1189	7.20%
		Arquitectura	714	4.32%
		Ing. Sistemas Computacionales	597	3.62%
		Ing. Sistemas de Información	254	1.54%
		Lic. Sistemas de Computación Administrativa	260	1.57%
		Lic. Economía	474	2.87%
		Lic. Psicología Organizacional	229	1.39%
			<b>11578</b>	<b>70.12%</b>

Campus Querétaro	2777	Arquitectura	238	8.57%
		Ing. Mecánico Administrador	152	5.47%
		Ing. Sistemas electrónicos	95	3.42%
		Ing. Electrónica y Comunicaciones	135	4.86%
		Ing. Industrial y de sistemas	322	11.60%
		Lic. Administración de Empresas	249	8.97%
		Lic. Comercio Internacional	278	10.01%
		Lic. Contaduría Pública y Finanzas	131	4.72%
		Lic. Mercadotecnia	277	9.97%
			<b>1877</b>	<b>67.59%</b>
Campus Saltillo	668	Ing. Industrial y de sistemas	161	24.10%
		Lic. Comercio Internacional	128	19.16%
		Lic. Contaduría Pública y Finanzas	91	13.62%
		Lic. Mercadotecnia	52	7.78%
			<b>432</b>	<b>64.67%</b>
Campus San Luis Potosí	832	Lic. Comercio Internacional	173	20.79%
		Lic. Mercadotecnia	128	15.38%
		Ing. Industrial y de sistemas	248	29.81%
		Lic. Administración de Empresas	164	19.71%
			<b>713</b>	<b>85.70%</b>
Campus Tampico	712	Ing. Industrial y de sistemas	180	25.28%
		Lic. Administración de Empresas	125	17.56%
		Lic. Contaduría Pública y Finanzas	74	10.39%
		Lic. Comercio Internacional	170	23.88%
			<b>549</b>	<b>77.11%</b>
Campus Toluca	2392	Ing. Sistemas Electrónicos	105	4.39%
		Ing. Mecánico Administrador	210	8.78%
		Lic. Sistemas Computacionales	188	7.86%
			<b>503</b>	<b>21.03%</b>
Campus Zacatecas	478	Ing. Industrial y de sistemas	112	23.43%
			112	23.43%
<b>TOTAL ITESM</b>	<b>52638</b>		<b>29084</b>	<b>55.25%</b>

Fuente: www.copaes.org.mx y ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003

El posgrado en el ITESM está asociado con la estrategia de investigación y extensión propuesta por el instituto desde las primeras etapas de su planeación, la cual incorpora el trabajo realizado por los centros de investigación, programas de posgrado y cátedras de investigación (ITESM, 2003). En el 2003 los centros de investigación se concentraban en cinco unidades académicas: central de Veracruz, Ciudad de México, Estado de México, Querétaro y Toluca<sup>17</sup>. La estrategia reconoce

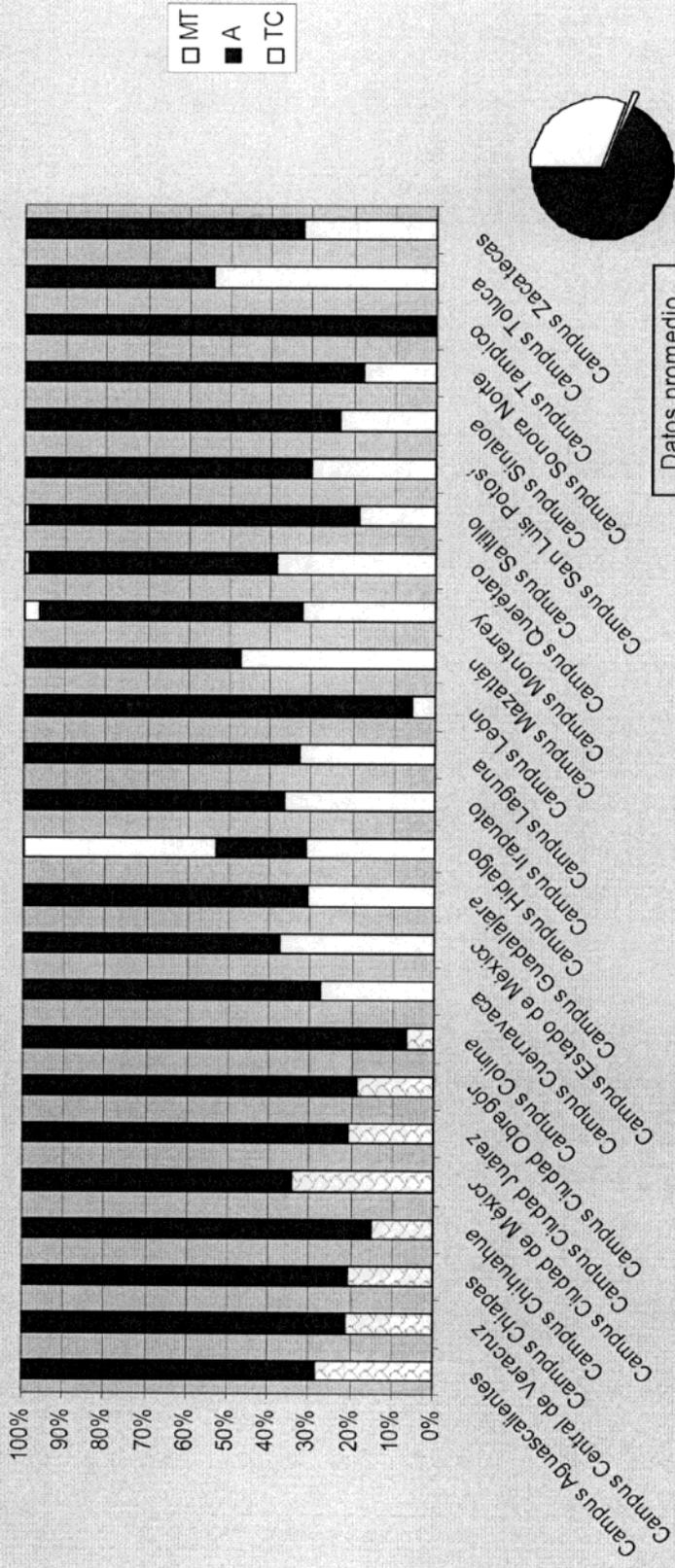
<sup>17</sup> Los centros de investigación del ITESM en el 2003 eran: Calidad Ambiental, Estudios de México, Finanzas, Gestión y Economía de las Organizaciones, Humanidades, Ingeniería Industria, Mecatrónica, Materiales, Tecnologías de Información y Telecomunicaciones.



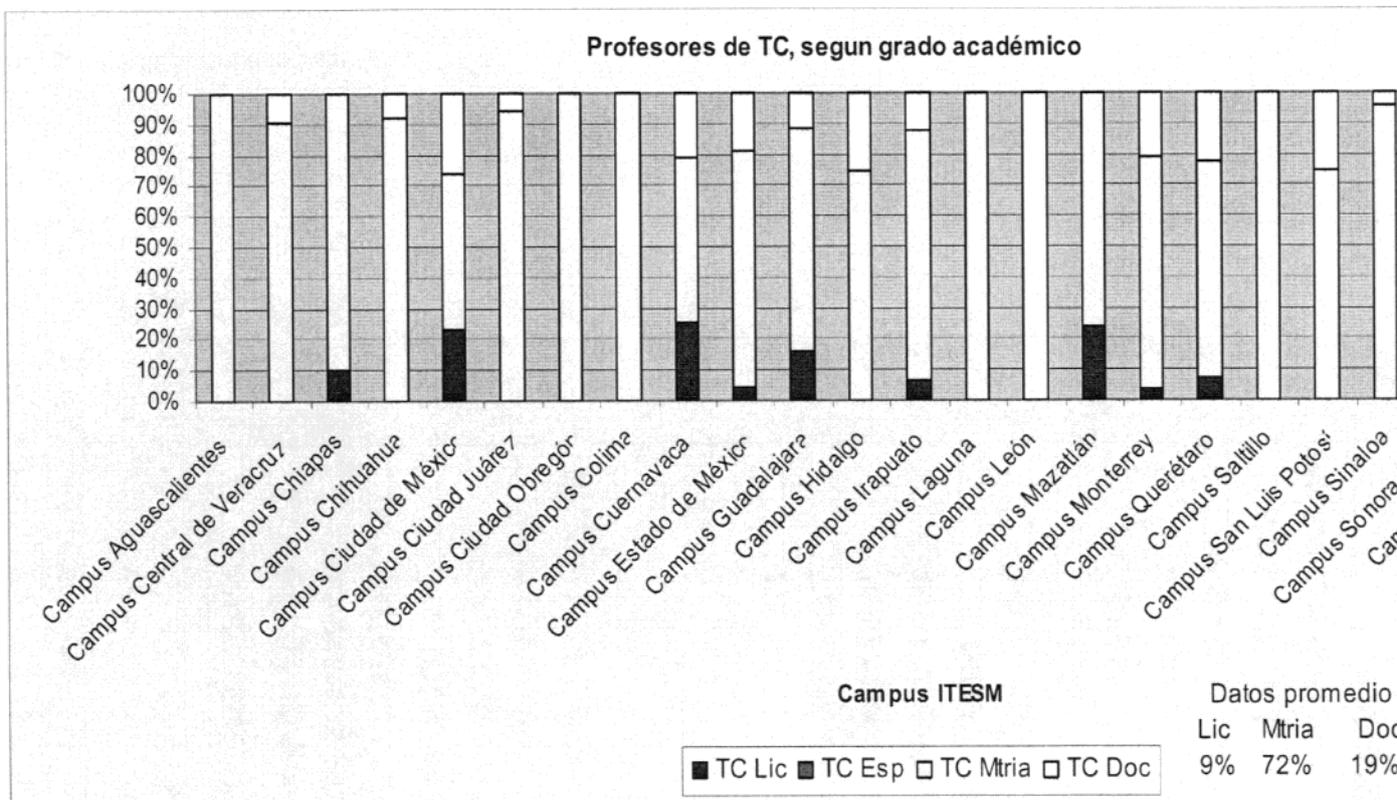
personal docente, pues las características del mismo en cuanto a los parámetros anteriores tienen variaciones al interior de la red.

En el ITESM como red, el promedio de profesores de tiempo completo en el 2003 era el 27%, 2% de medio tiempo y 71% de asignatura. Sin embargo, hay diferencias al interior del sistema. Mientras que unidades como Colima, León o Tampico no alcanzan un 10% de profesores de tiempo completo, Toluca tiene un 50%. Monterrey, Ciudad de México, Estado de México y Guadalajara tienen alrededor de un 30%. En el rubro de formación académica de los profesores del ITESM un 72% tiene maestría, 19% doctorado y 9% licenciatura. En 13 unidades académicas no hay profesores con grado de doctor y Toluca tiene más del 50% de profesores con doctorado.

Distribución proporcional de profesores por categoría



Fuente: ANUIES, Anuario Estadístico, 2003.



Fuente: ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003.

### *El concepto de calidad del ITESM*

La historia del ITESM ha configurado su evolución y proyección en el campo de la educación superior y el concepto de calidad que privilegia el instituto. El primer aspecto asociado al concepto de calidad son los valores relacionados con la identificación como una institución privada, en tanto asume objetivos económicos, porque el origen de su financiamiento proviene principalmente de las colegiaturas de sus estudiantes. En los principios planteados en los documentos conceptuales que guían la operación de la institución: *Principios, Misión y Estatuto General del Sistema ITESM*, se define como una institución de carácter privado no lucrativo. Un funcionario del ITESM afirmaba que se trata de una institución “sin fines de lucro y responsable de la procuración de los recursos necesarios para su operación y crecimiento e independiente y ajeno a partidarios políticos y religiosos”. La afirmación anterior también hace alusión a que la formación que imparte el instituto está libre de orientación religiosa y política. Además, se reconoce como una institución que privilegia la formación orientada a la generación y gestión de los negocios. Esta última característica ha estado presente desde la fundación de la institución, por lo que su oferta educativa se centra en las áreas económico administrativas y las ingenierías relacionadas con el desarrollo procesos, tecnologías y sistemas de información.

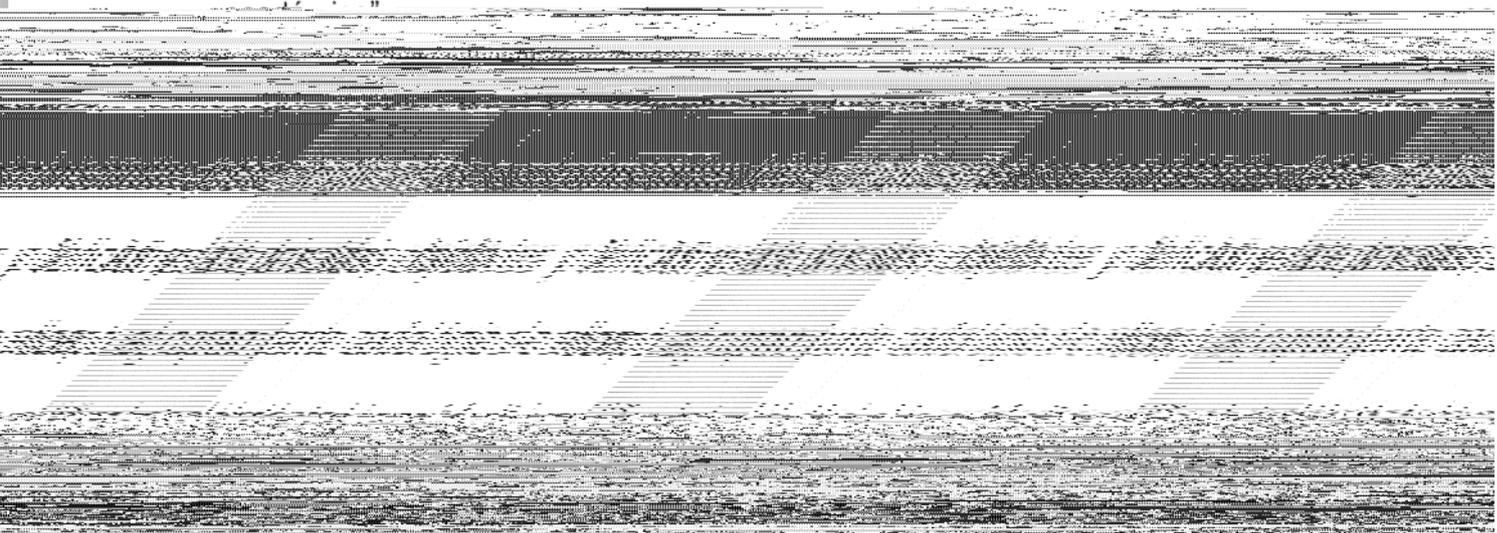
A partir de la fundación del instituto y hasta mediados de la década de los ochenta no se observa un perfil genérico de estudiante definido formalmente<sup>62</sup>. En 1998 como parte de la misión al 2004 se establece el perfil de los alumnos constituido por valores, actitudes y habilidades que les proporcionen una preparación académica que los haga competitivos internacionalmente en su área de conocimiento (ITESM, 1998). Para el periodo 2005-2015, el instituto definió en su misión como los actores principales a los estudiantes, profesores, empleados y directivos.

---

<sup>62</sup>Nos referimos a perfil genérico del estudiante de la institución, a diferencia del perfil de estudiante (generalmente de ingreso y egreso) que se considera en el diseño curricular de cada una de los programas académicos.

Para los estudiantes se distinguen tres etapas en la constitución del perfil: el ingreso, la permanencia y el egreso. La primera está enfocada a la selección basada en el desempeño académico en el nivel inmediato anterior como una forma de elevar la calidad y competir institucionalmente, aspecto que se incorpora en su estrategia de calidad. A partir de 2006 se retomaron los estándares de admisión a la preparatoria y las carreras profesionales, establecidos desde 1987, de 7 a 8 el promedio para ingresar al instituto. Asimismo, los solicitantes deben demostrar una capacidad de razonamiento verbal y matemático, acorde con el nivel de estudios en el cual desean inscribirse (entrevista ITESM, 2005; ITESM, 1998, [www.itesm.mx](http://www.itesm.mx)).

Este cambio en los estándares de admisión, según el instituto, es parte del reconocimiento de que la selección de los mejores estudiantes es un insumo para garantizar el egreso de profesionistas de acuerdo con las demandas de la sociedad, pero también una respuesta a la alta competencia en el mercado de servicios educativos. Un funcionario entrevistado afirmó que los cambios en los estándares de admisión obedecen al hecho de haber logrado un nivel de excelencia frente a universidades internacionales y ofrecer un elemento diferenciador frente a las instituciones educativas de nuestro país, “no es necesario abusar de la mercadotecnia cuando buscas la calidad a través de lo académico, y nosotros en algún momento caímos en ese juego, pero la competencia debe ser en lo



aprender por cuenta propia, capacidad emprendedora y de innovación, capacidad de liderazgo, visión y cultura internacional, interés en actualizarse a lo largo de su vida profesional, comunicación efectiva, oral y escrita, en español y en inglés” (www.itesm.mx, 2005).

El perfil de los profesores aborda las mismas características que los egresados y se agrega “el compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes y con la obtención del perfil deseado de los egresados, competencia docente y apertura a la investigación, vinculación con la comunidad profesional de su campo de especialidad, liderazgo en el campo de su especialidad, dominio del modelo educativo del Tecnológico de Monterrey, exigencia en la impartición de sus cursos y justicia en la evaluación de sus alumnos, corresponsabilidad de su desarrollo profesional, visión y experiencia internacional, comunicación efectiva, oral y escrita, en español y en inglés” (www.itesm.mx, 2005).

El instituto señala que los directivos deberán poseer “pasión por la educación, visión estratégica, congruencia con la cultura institucional, capacidad de liderazgo y motivación con sus colaboradores, capacidad emprendedora y de innovación, capacidad de dirigir en ambientes de cambio, capacidad para tomar decisiones, interés en el desarrollo de sus colaboradores y comunicación efectiva, oral y escrita, en español y en inglés” (www.itesm.mx, 2005).

Los consejeros se definen como personas que están convencidas de que la educación es un factor fundamental para el desarrollo de México. Deben distinguirse por “ser líderes comprometidos con el desarrollo de su región y con compromiso desinteresado por promover la educación del país, personas de reconocida solvencia moral, promotores activos y comprometidos con la presencia y buena imagen del Tecnológico de Monterrey en su comunidad y en el país, participantes activos y comprometidos en dar y conseguir aportaciones para las campañas financieras del Tecnológico de Monterrey” (www.itesm.mx, 2005).

Las funciones que realiza el ITESM como institución de educación superior están enfocadas a la formación profesional e investigación con énfasis en el área de gestión de negocios y empresarial. Aunque su oferta educativa está diversificada en

diferentes áreas del conocimiento, el discurso que permea su misión observa como lo más importante la generación y aplicación del conocimiento a la creación y gestión de empresas competitivas a nivel internacional, en el marco de la economía global. En su misión señala que a través de los programas educativos y de investigación y desarrollo, el instituto “busca promover la competitividad internacional de las empresas, desarrollar modelos de gestión de empresas para competir en una economía globalizada, generar redes de incubadoras de empresas y contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad” (entrevista ITESM, 2005; [www.itesm.mx](http://www.itesm.mx), 2005, ITESM, 2006).

El ITESM distingue entre la infraestructura de la planta física y la base tecnológica como un elemento fundamental para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, “la participación de las técnicas didácticas y la tecnología han apoyado al proceso de enseñanza-aprendizaje [...]. Se dio un vuelco importante: de ser una universidad tradicional pasó a ser una institución que utiliza nuevas técnicas didácticas y mucha tecnología”, señaló el funcionario entrevistado.

El mejoramiento de la infraestructura, según el instituto, se observa en el fortalecimiento de los *campi* más antiguos y la creación de nuevas unidades académicas, “otro de los aspectos que más nos distingue es la inversión de recursos en el mejoramiento de las personas, así como el crecimiento y la infraestructura, pues más de la mitad de la construcción se ha hecho en los últimos diez años” ([www.itesm.mx](http://www.itesm.mx), 2005).

La visión de calidad del ITESM está vinculada a la formación de profesionales bajo conceptos como competitividad internacional, economía globalizada, liderazgo, generación y/o emprendimiento de empresas y desarrollo sostenible. Una institución de educación superior de calidad es aquella que busca estar a la vanguardia en cuanto a la formación de sus profesores, al uso de tecnología de vanguardia y que es competitiva con otras instituciones nacionales o internacionales; desde lo académico y de sus egresados en el mercado laboral (ITESM, 2005; entrevista ITESM, 2005).

El reconocimiento social está presente en la perspectiva de calidad del ITESM a partir del “compromiso social con México” y la búsqueda permanente de la excelencia educativa por medio de los procesos de acreditación nacionales e internacionales. “El ITESM está acreditado como sistema multicampus por SACS y FIMPES. Por otra parte, varios de sus programas están acreditados por organismos nacionales y extranjeros” (entrevista ITESM, 2005).

El prestigio del instituto se asume como la posición que tiene en el campo educativo en México y el mundo. Es decir, se ha buscado “llegar a todas las comunidades a través de los diferentes campus y a través de la universidad virtual y la universidad Tecmilenio, pero a través de nuestra oferta educativa, no de la mercadotecnia, eso no impacta al Tec; tenemos prestigio porque se contrata a nuestros egresados en el sector privado y en el público, es el mercado laboral el que te reconoce” (entrevista ITESM, 2005).

El ITESM reitera ser una institución de educación particular sin fines de lucro, y que trata siempre de mantenerse a la vanguardia en el ámbito educativo, donde se reconoce que sí hay un mercado educativo, “pero la mejor forma de estar en ese mercado es por calidad, y no por mercadotecnia” (entrevista ITESM, 2005).

## LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

La fundación de la UIA respondió tanto a la existencia de condiciones favorables en el país como a la construcción más amplia de un proyecto católico basado en la lucha contra las escuelas laicas (De Leonardo, 1983). La UIA pertenece al Sistema Educativo Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (SEUIA-ITESO), conjunto de instituciones de educación superior adheridas a la Compañía de Jesús, cuyo objetivo es cumplir con la misión educativa que la orden ha asumido en México. Cada universidad es independiente en lo laboral, financiero, oferta curricular, oferta de educación continua y organización interna. El Sistema Educativo UIA-ITESO está integrado por la UIA en México, Puebla, León, Torreón, Tijuana y el ITESO Guadalajara. Las universidades miembros del sistema comparten la misión de la Compañía de Jesús, el modelo educativo y pedagogía al modo ignaciano y una misma concepción curricular a partir de la cual cada Universidad organiza y opera sus propios planes de estudio, agendas de investigación, estilo de gestión académica colegiada y planeación estratégica como sistema ([www.uia.mx](http://www.uia.mx), 2004)<sup>63</sup>. De hecho, “se comparten experiencias entre las unidades a través de las reuniones de los rectores, que se llevan a cabo dos al año” (entrevista UIA, 2005).

Cuadro 14  
Estructura del sistema UIA-ITESO (matrícula por nivel a 2003)

Unidad Académica	Año de fundación	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
UIA Laguna	1982	1826		279	
UIA Puebla		4055	31	866	9
UIA León	1978	2202	14	21	
UIA Tijuana	1982	732		305	12
UIA Ciudad de México	1943	9283	6	791	93
ITESO	1957	7982		778	18
<b>Total Sistema UIA-ITESO</b>		<b>26080</b>	<b>51</b>	<b>3040</b>	<b>132</b>

Fuente: ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003.

En 1943 los jesuitas fundaron el Centro Cultural Universitario (CCU), que se convertiría en la UIA, con una fuerte participación de la Unión Nacional de Estudiantes Católicos. Esta institución también fue una reacción ante la politización

<sup>63</sup> Dada la independencia entre las unidades, tal como se explicó en la introducción, este trabajo se centra en la UIA ciudad de México.

de la universidad pública y contó con el apoyo del entonces rector de la UNAM, de ideología conservadora, quien ofreció la incorporación de los estudios de la UIA a la UNAM (Levy, 1995; Mendoza Rojas, 1998). Desde su fundación se ha distinguido por ser una institución de inspiración cristiana, más no una universidad confesional, lo cual significa que “si bien supone la adhesión a una doctrina, no implica que la universidad dependa de las autoridades de esta confesión (Meneses, 1993:5).

El 5 de noviembre de 1973 la UIA dejó de estar incorporada a la UNAM. La SEP expidió el Acuerdo No. 15523, por el cual le concedió el RVOE y la facultad de elaborar sus planes y programas de estudio y expedir sus propios certificados, títulos y grados académicos. Este acuerdo fue ratificado por el Decreto Presidencial del 3 de abril de 1981. La UIA ciudad de México<sup>64</sup> es una institución que funciona bajo una autonomía relativamente acotada. Es autónoma porque se gobierna a sí misma bajo sus propias reglas de acuerdo con su *Ideario* y su *Estatuto Orgánico* (UIA, 1991). No obstante, las atribuciones para ofrecer sus planes de estudio son otorgadas por la SEP, a través del RVOE<sup>65</sup>. En un comunicado oficial la universidad reconocía que la concesión del RVOE “no implicó en ningún momento la autonomía de la UIA [...] sino la adquisición de la mayoría de edad”.

La relación entre la UIA y la SEP se basa en el cumplimiento de la universidad con los requisitos de los planes y programas de estudio señalados en el Acuerdo 279, y la confianza que la SEP le otorga en la forma de operar los mismos al eximirla de las “visitas de inspección”<sup>66</sup> contempladas en el mismo acuerdo.

En la UIA subyace una cultura organizacional que se distingue por cuatro elementos: los valores de inspiración cristiana, los valores particulares de la Compañía de Jesús, el liderazgo visionario de algunos académicos de la comunidad universitaria y la visión de los empresarios que apoyaron a esta institución para establecer un

---

<sup>64</sup> A partir de esta sección se utiliza indistintamente el nombre de UIA o UIA ciudad de México.

<sup>65</sup> Esto significa que cada vez que la UIA diseña o actualiza sus planes y programas de estudio es necesario contar con la autorización de la SEP.

<sup>66</sup> Las visitas de inspección están reglamentadas en los artículos 18 al 21 del Acuerdo y se realizarán conforme a lo previsto en el artículo 58 de la Ley, en las Bases y en el capítulo décimo primero de la Ley Federal de Procedimiento Administrativo.

espacio físico que le permitiera ofrecer sus servicios hasta la construcción de las instalaciones de Santa Fe<sup>67</sup> (García, 1993; Del Castillo, 2005).

Por ser una institución jesuita y por su cultura organizacional la UIA tiene una clara concepción filosófica sobre su quehacer educativo, plasmada en su ideario y filosofía educativa. En estos documentos se plasman conceptos básicos como educar, hombre, realización del hombre y cultura, además explican el modo como la UIA concibe la finalidad a la que dirige la educación, el modo como se concibe a sí misma como institución educativa y el modo como concibe la naturaleza de los medios que escoge para lograr ese fin (UIA, 1991 (b)). La finalidad de la UIA es la conservación, transmisión y progreso de la cultura superior objetiva, mediante la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y técnicos que México necesita, la investigación científica y, según su naturaleza, la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aulas. Es en resumen, el desarrollo del hombre integral (UIA, 1991:3-12).

Para el cumplimiento de esta finalidad la UIA se inspira en los valores cristianos, integrándolos a los adelantos científicos y filosóficos y vinculándolos con las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. Esta orientación e inspiración cristiana<sup>68</sup> aunque no limita el desarrollo de las funciones, tal como se declara en los principios básicos de la universidad, es la particularidad que da a la institución su identidad institucional y la orientación de su tarea educativa<sup>69</sup>.

Los medios que la universidad reconoce para el logro de su finalidad son los criterios de selección de los estudiantes, el ambiente de libertad de creencias y el desarrollo objetivo de las tareas de docencia e investigación. En cuanto a los criterios de

<sup>67</sup> En 1956 un grupo de financieros y hombres de negocios integraron una asociación civil de Fomento de Investigación y Cultura Superior (FICSAC), "sin ningún propósito de lucro a fin de apoyar con recursos materiales" para que la universidad contara con instalaciones propias (Ledesma 1985:61). En 1962, se inauguraron las instalaciones de la UIA en el sur de la ciudad, mismas que fueron destruidas por un terremoto a principios de 1979. Finalmente, en 1988 se inauguraron las instalaciones definitivas en Santa Fe.

<sup>68</sup> En la filosofía educativa de la UIA se señala que la inspiración cristiana no es una toma de posición indefinida que venga a ser lo mismo que una buena voluntad o la adopción de una posición humanista genérica, sino tienen una identidad clara: la decisión de tener activamente presente en la tarea cultural a la concepción cristiana del Ser absoluto, del hombre y del mundo. Consiste en presentar a las preguntas del hombre las respuestas que surgen de la cosmovisión cristiana (UIA, 1991b: 20-21).

<sup>69</sup> En uno de sus principios básicos la UIA declara la libertad académica de enseñanza e investigación sin más límites que las normas supremas de la Moral y del Derecho conforme a un concepto cristiano de hombre.

selección la UIA reconoce que la posición económica de los estudiantes es una limitante de ingreso, por lo que se trata de una institución de élite orientada a un segmento de la población. No obstante, mediante programas de becas y financiamiento se “procura” facilitar las posibilidades de estudio a alumnos que no cuenten con suficientes recursos económicos.

Esta particularidad de inspiración cristiana de la universidad se traduce en un modelo de educación centrado en la docencia que propone tres objetivos: la formación de alumnos y profesores bajo la perspectiva de una educación integral, en la cual se contempla la formación profesional y la formación valoral; la calidad y la excelencia académicas; y la permanente autoevaluación. El eje que atraviesa a estos objetivos es la idea de ofrecer una educación integral, en la cual la formación de valores comprende la transmisión de valores cristianos en combinación con valores humanistas, que sean compatibles con la formación científica<sup>70</sup>.

En la *Misión* de la UIA se confronta su ideario y filosofía educativa con el contexto mexicano mirado desde una perspectiva crítica. Destaca el reconocimiento como una institución destinada a un sector de la sociedad mexicana que, sin ser su objetivo final, la distancia de los grandes grupos sociales donde el acceso a la cultura es limitado. En este contexto se asume como una universidad caracterizada por su inspiración cristiana, crítica de la problemática actual, creativa a partir del desarrollo de la investigación y la difusión constante de sus valores y actividades con la sociedad, y autoevaluativa. Esta última característica se entiende como la preocupación de la universidad por conocer, revisar y evaluar constantemente su organización y funcionamiento, lo mismo que sus fines y valores, a la luz de sus principios, metas y recursos, y dar cuenta responsable de su ser y quehacer, a sí misma y a la sociedad (UIA, 1991; UIA 1991b; UIA, 2001).

La oferta educativa de la UIA en el 2003 se integraba por 37 programas de licenciatura, un programa de especialidad, 22 maestrías y seis doctorados, impartidos a través de las divisiones de estudios disciplinares y estudios profesionales, las cuales operan bajo una estructura departamental. La matrícula

---

<sup>70</sup> Esta concepción de universidad se refleja en sus documentos básicos Ideario, filosofía Educativa, Misión y Estatuto.

total de la institución, incluyendo licenciatura y posgrado era en el 2003 de 10 173 estudiantes.

La UIA se ha conformando como una institución educativa con un alto prestigio y reconocimiento a nivel nacional e internacional. Su evolución refleja procesos de cambio y transformación que se evidenciaron en su estructura orgánica y modelo de gestión universitaria. Ubicamos tres etapas en la vida de la UIA: periodo fundacional (1943-1968), etapa de departamentalización y proyección institucional (1969-1995) y etapa de reflexión institucional (1996 -2004)<sup>71</sup>.

Durante el periodo fundacional destacan tres hechos: el CCU cambia el nombre a Universidad Iberoamericana y se adopta el lema de "La verdad nos hará libres", se crea el patronato económico y de desarrollo de la UIA, FICSAC y se conforma el primer Consejo Universitario como uno de los primeros órganos colegiados para apoyar el gobierno de la universidad, que en ese momento recaía en la Junta Directiva. En 1968 se promulga su Ideario, documento básico de "mayor rango y jerarquía" el cual plasma la identidad de la universidad como una institución que busca la compatibilidad de los valores cristianos con el saber científico y filosófico (Del Castillo, 2005).

En la segunda etapa (1969-1995) se dio un proceso de definición de los lineamientos filosófico-educativos de la UIA, a partir del establecimiento de los documentos básicos normativos de su quehacer: *Misión Prospectiva y Filosofía Educativa*, que han tenido modificaciones pero en esencia guardan la orientación que privilegia la universidad. Esta etapa se caracterizó por la conformación de una estructura decisional más representativa e inclusiva, así como por el establecimiento de un nuevo vínculo con el Estado mexicano, a partir del cambio de régimen en 1973 que pasó de la incorporación a la UNAM, al RVOE de la SEP. Se sustituyó la Junta de Gobierno de la universidad conformada casi en su totalidad por empresarios hasta ese momento, por un nuevo órgano: el Senado Universitario, integrado por miembros de la propia comunidad universitaria (Ledesma, 1985, citado por Del Castillo, 2005).

---

<sup>71</sup> El corte al 2004 se estableció en función del periodo del trabajo de investigación.

Además, en 1969 la UIA adoptó, tras un proceso de tensión, el modelo departamental como su principal reforma educativa, con el propósito de propiciar la comunicación de profesores y alumnos entre los distintos departamentos y promover la investigación. Los principales obstáculos para incorporar el modelo se originaron por la resistencia de funcionarios, profesores y estudiantes a un cambio radical, que chocaba con una serie de usos y costumbres establecidas. A pesar de lo anterior, el modelo se incorporó con distorsiones y adaptaciones propias de un proceso que involucra a una comunidad tan grande y compleja como la UIA (Robredo, 1990).

La tercera etapa se asocia con el nombramiento como rector del Mtro. Enrique González Torres y el mandato del Senado Universitario de la elaboración de un plan estratégico de acción, proyección y consolidación institucional del ser y quehacer de la UIA, en el marco de la globalización económica mundial y los retos que ello significaba para las IES, sobre todo en la relación entre educación superior y mercado laboral. Para ello se creó un grupo de planeación estratégica con integrantes externos a la universidad “del mundo social, educativo y político, así como con miembros del patronato económico, FICSAC”, y un equipo institucional de planeación estratégica<sup>72</sup>.

La planeación estratégica marca un parteaguas en la vida institucional de la UIA por la importancia que toman los hechos externos a la universidad y por el papel que toma la autoevaluación como herramienta fundamental de cambio. Entre los primeros resultados destaca la reformulación de la *Misión* de la UIA y, un año y medio más tarde, una reestructuración sustantiva del área académica. Se creó la Vicerrectoría Académica y las divisiones de Estudios Profesionales, Estudios Disciplinarios y de Investigación Interdisciplinarios; así como la Dirección de Formación Valoral, como staff de la Vicerrectoría, y se hizo depender de ellos a los Centros de Desarrollo Educativo, de Formación Humanista y de Formación Social. Además, se creó la Dirección de Planeación y Evaluación Institucionales, esta última responsable de la operatividad más no del diseño de la planeación estratégica. La

---

<sup>72</sup> El equipo externo estuvo conformado por: Mtro. Quintín Valderrama López, SJ, Dr. Guillermo Soberón Acevedo, Lic. Fernando Solana Morales, Mtro. José Ángel Pescador Osuna, Lic. Fernando Pardo, Lic. Pablo Escandón Cusi, Ing. Adolfo Patrón Luján, Ing. Antonio Madero Bracho, Ing. Antonio Purón, Ing. Julio Gutiérrez Trujillo, Sra. Ma. Nieves Noriega de Autrey, Rubén Aguilar Monteverde. Por el grupo institucional estuvieron: Mtro. Enrique Beascochea Aranda, SJ, C.P. José Ignacio Moreno Oliveros, Quím. Juan Abud SAint Martin, Fis. Alfonso Raúl Durana Valério, S.J., Lic. Salomón Hamud Escárcega, Dr. Luis Vergara Andersen (carta UIA, 2000).

creación de estas áreas manifiestan el interés de la UIA por fortalecer e incluso hacer compatibles los dos tipos de orientaciones que coexisten en su vida institucional interna: el conocimiento científico y el orden moral.

En esta etapa también se definieron y aprobaron por el Senado Universitario los *Objetivos Estratégicos 2000-2010* de la UIA que se resumen en el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, en el marco de una oferta curricular de calidad, pertinente y socialmente relevante que se diferencie para ser “competitiva” frente a la oferta de otras instituciones. Además, destaca la intención de incrementar la presencia de la UIA en los medios de comunicación y fortalecer a la universidad en lo académico y económico, dada su dependencia financiera de la economía matricular. Esto último supone un aprovechamiento económico de espacios y de recursos de la institución.

También se realizaron modificaciones muy importantes en el *Estatuto Orgánico* vigente, que restan facultades decisionales asignadas al Senado Universitario en 1971, y establecían como *órgano supremo de gobierno* a la Asamblea General de Asociados de Universidad Iberoamericana, A.C. (UIAC)<sup>73</sup>. Esta reforma implicó una tendencia a concentrar la toma de decisiones asociadas al desarrollo institucional en una sola instancia, la Asamblea General de Asociados. Del Castillo (2005) señala que lo anterior ha dado lugar a un replanteamiento del carácter colegiado en la toma de decisiones al interior de la UIA y a una organización de la UIA basada en una estructura jerárquica en la cual destacan los movimientos de arriba hacia abajo.

La estructura formal y gobierno de la UIA se sustenta en el *Estatuto Orgánico*, que especifica sus distintas instancias y funciones. El gobierno de la universidad en los ámbitos académicos y administrativos recae en los órganos colegiados y en los órganos “unipersonales”. Para los órganos colegiados se distinguen dos tipos: los que tienen bajo su responsabilidad las funciones propiamente de gobierno (la

<sup>73</sup> Los artículos 11 y 12 del Estatuto Orgánico estipulan que la Asamblea General de Asociados de UIA, A.C., es órgano supremo de gobierno de la universidad y podrá delegar funciones específicas en el rector, el Senado Universitario o cualquier otro órgano de gobierno que ésta determine. De las funciones más importantes de la Asamblea destacan: determinar la orientación de la universidad, integrar comité para búsqueda de candidatos para rector definitivo, revisar y aprobar las inversiones mayores de capital y, en general, el plan de fondeo patrimonial para la institución, aprobar la creación, división o supresión de departamentos, institutos o divisiones, vetar los acuerdos del Senado si los considera improcedentes, decidir sobre la remoción del rector en Asamblea General de Asociados, modificar el Estatuto Orgánico de la UIA y crear las comisiones que juzgue conveniente.

Asamblea General de Asociados<sup>74</sup> y el Senado Universitario) y los órganos colegiados académicos que se centran en los asuntos estrictamente académicos y se regulan por el Reglamento de Órganos Colegiados Académicos de la UIA (Comité Académico de la universidad, los Consejos Académicos a nivel de los Departamentos y los Consejos Técnicos a nivel de planes de estudio).

La diferencia entre ambos es que los “órganos colegiados de gobierno” cuentan con la facultad para decidir sobre los asuntos estratégicos de la universidad como el “sentido de ser” y las finanzas, y los órganos colegiados académicos tienen bajo su responsabilidad sólo las decisiones académicas.

### *Evaluación y acreditación*

En relación con la participación en los diferentes mecanismos para el mejoramiento de la calidad, la UIA ha participado como institución afiliada en organismos nacionales y extranjeros, ante muchos de los cuales debe probar cada cierto tiempo, la calidad y la disciplina de gestión administrativa para permanecer en calidad de miembro<sup>75</sup>.

En México, la UIA se incorporó a la ANUIES entre los años 1968 a 1977, siendo rector el Dr. Ernesto Meneses Morales. SJ. Fue una de las primeras instituciones privadas en ingresar a la asociación, y en función del trabajo desarrollado por la ANUIES, en 1996 se autodeterminó como una institución de tipo IDILD.D, porque sus funciones principales son la transmisión, generación y aplicación del conocimiento, ofrece programas en el nivel de licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado y cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento y se conforma por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP), Básico (B), Intermedio (PI) o Práctico— Individualizado (PI)<sup>76</sup>.

<sup>74</sup> Según el artículo 12 del *Estatuto Orgánico* las principales funciones de la Asamblea General de Asociados son nombrar al rector a propuesta del Provincial y modificar el Estatuto Orgánico e informar al respecto al Senado Universitario.

<sup>75</sup> En el 2000 la UIA tenía seis programas acreditados por CACEI, uno pro CNEIP, cinco programas en el Padrón de Excelencia de CONACYT, el otorgamiento de la Cátedra UNESCO en Comunicación, la selección por parte de Organización de Estados Americanos de tres talleres.

<sup>76</sup> En el reporte de los indicadores para 1999 de la ANUIES no se contó con datos de la UIA.

La participación en el proceso de acreditación institucional de la FIMPES se caracteriza por situaciones de desacuerdo y conflicto. A diferencia del ITESM y la UVM, la UIA no ha sido acreditada por la FIMPES. La universidad y la Federación han transitado por una relación complicada en diferentes momentos. La UIA participó como fundadora de la Federación<sup>77</sup>, y años después inició el proceso de acreditación institucional que no se concretó. Los argumentos centrales de la UIA fueron que la Federación concebía a la educación como empresa lucrativa y la "rigidez" que la FIMPES exigía para realizar el autoestudio, lo que implicaba no considerar la posibilidad de que la institución pudiera llegar al mismo objetivo por una metodología distinta a la establecida por la FIMPES. Esta situación derivó en la decisión de la UIA de retirarse de la Federación

La UIA realizó el autoestudio para la acreditación de la FIMPES durante 1995 a 1996; en ese año fue elegido como rector de la Universidad Iberoamericana el Mtro. Enrique González Torres, quien impulsó cambios en los procesos de planeación, estructura orgánica y gestión universitaria. El 14 de febrero de 2000, bajo el argumento de que los resultados del trabajo de los comités para el autoestudio de la FIMPES no reflejaban la realidad de la universidad, ésta solicitó al representante de la Federación actualizar la información e integrar los resultados derivados de los cambios operados al interior de la universidad, lo cual no modificaba la esencia del trabajo de autoevaluación solicitada por la FIMPES, sino su forma de presentación.

No hubo acuerdo sobre esta situación y el 30 de marzo de 2000 se envió al Consejo Directivo y a todos los rectores institucionales miembros de la FIMPES una carta en la que el Sistema Educativo Universidad Iberoamericana (SUIA) comunicaba su retiro como miembro afiliado ante la falta de flexibilidad y respeto por la autonomía institucional "que permite, entre otras cosas, que cada institución llegue a resultados comunes por vías diversas" (carta UIA, 30 de marzo de 2000). Además, la UIA invocaba una serie de reflexiones que contribuyeron a su retiro de la FIMPES y que

---

<sup>77</sup> En una carta firmada por el Mtro. Enrique González Torres, SJ Rector de la UIA y al Dr. Jaime González Magaña, Secretario Ejecutivo del Sistema UIA, dirigida al entonces Presidente de la FIMPES, Ing. Manuel Campuzano, a los miembros del Consejo Directivo de FIMPES y a los Rectores Institucionales miembros de la FIMPES, se señala que "después de varias reuniones de rectores el 4 de diciembre de 1981, la UIA decidió suscribir, como fundadora la FIMPES, lo hizo compartiendo la misión original de la FIMPES: "promover los valores de la persona humana, representar a las personas asociadas e impulsar la calidad y la superación académica, para contribuir a conformar una sociedad con mayor justicia y desarrollo social" (Carta UIA, 30 de marzo de 2000).

se resumen en que la última modificación del estatuto privilegiaba los objetivos secundarios por sobre aquellos que dieron origen a la federación, la tendencia a considerar la educación como empresa en el marco de la libre competencia lucrativa y la lejanía entre los objetivos actuales de la FIMPES y los principios, misión y filosofía del SEUIA<sup>78</sup>.

Después de este conflicto entre la FIMPES y la UIIA; en abril del 2002 el SEUIA manifestó su interés por reafiliarse a la asociación y continuar con el proceso de autoestudio y acreditación bajo la metodología establecida por la federación, sustituyendo los "grandes equipos multidisciplinarios" por los órganos colegiados surgidos de los cambios en la estructura de la UIA a partir de 1996. En esta ocasión la FIMPES, a través de su representante estuvo de acuerdo, considerando que aun con esa variante se trataba de un proceso integral, participativo, analítico y objetivo que permitía distinguir fortalezas y debilidades, y en consecuencia elaborar planes de acción (carta UIA, 1 de octubre de 2002).

En octubre de 2002, la UIA solicitó formalmente la autorización para realizar el autoestudio y entregarlo en agosto del 2004, después de "una serie de análisis y reflexiones sostenidas en el seno del Consejo de Educación Superior de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús y la Junta de rectores del SEUIA-ITESO". En el documento enviado a la FIMPES la UIA manifestaba la conclusión de su *Plan Estratégico de Acción* del ser y quehacer de la Universidad Iberoamericana, A.C., y afirmaba estar en condiciones de realizar el autoestudio para obtener la acreditación.

Sin embargo, es posible que de octubre de 2002 a enero de 2004 hayan resurgido las diferencias entre la UIA y la federación, porque en ese año la UIA se desligó definitivamente de la FIMPES. El tema de la educación como empresa lucrativa fue

---

<sup>78</sup> En la misma carta se afirmaba que "hemos obtenido valiosas conclusiones a través de nuestro proceso plural y flexible, proceso que no se apega en estricto sentido a los lineamientos sugeridos por el *Manual del Proceso para la Aplicación del Sistema de Autoestudio de FIMPES*. Por tanto, es nuestra decisión retirarnos de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior". Se agregaba que: "(...) las Asambleas más recientemente celebradas han discurrido sin reflexionar sobre los asuntos medulares de la educación y en cómo ofrecer reales y viables mecanismos de solución a la problemática nacional: pareciera que la educación superior particular es un ente ajeno a la situación mexicana. Ha preocupado la tendencia, dentro de tales cambios, a transgredir la más noble de las tareas humanas, la educación, ubicándola en el tenor de la empresa lucrativa. La diferencia no puede ser más abismal: nunca será igual la propuesta de la educación como agente constructor de una sociedad más libre, cuando se gesta en las instituciones con fines no lucrativos, a cuando se la intenta ejercer bajo una mentalidad de libre competencia lucrativa".

un punto álgido, que asociado con el debate que en ese año se dio en torno a la calidad de muchas instituciones privadas, evidenció las discrepancias entre ambas instituciones, e incluso entre la FIMPES y la SEP, la cual mostraba abiertamente su preocupación por las “universidades patito” y proponía modificaciones al Acuerdo 279, tanto para mejorar la calidad de las IES privadas existentes, como para cancelar el RVOE a aquellas que no cumplieran con los requisitos establecidos<sup>79</sup>. Según datos oficiales en el periodo 2003-2006 la SEP supervisó la operación de 8 209 programas con RVOE, 68 385 expedientes de profesores, y retiró el RVOE en 69 casos (Rubio, 2006).

El 28 de enero de 2004 el Mtro. Enrique González Torres, Rector de la UIA Ciudad de México, comunicó a la FIMPES la decisión de ese plantel del SEUIA-ITESO de retirarse de la FIMPES por así convenir a sus intereses y proyecto académico. En esta ocasión, los otros planteles del sistema quedaban en libertad de tramitar, si así lo consideraban conveniente, su afiliación a la federación de manera independiente<sup>80</sup>.

En el ámbito de la evaluación y acreditación de programas académicos, hasta el 2004 la UIA Ciudad de México no tenía programas evaluados en nivel uno por los CIEES. Fue a partir del 2006 que obtuvo este nivel en 21 programas, siete de licenciatura y 14 de posgrado<sup>81</sup>.

<sup>79</sup> En octubre de 2003 en la XLVI Asamblea General de FIMPES, se externaron una serie de opiniones adversas al Subsecretario de Educación Superior, Dr. Julio Rubio Oca, ante la presentación de la SEP de modificar los términos del Acuerdo 279 que regula los requisitos para la obtención del RVOE. El Consejo Directivo de la FIMPES anunció que logró “convencer” al Secretario de Educación Pública para detener la publicación del nuevo Acuerdo, aduciendo que era contrario al Acuerdo de Desregulación de la Actividad Empresarial, con lo que una vez más, la FIMPES intentaba considerar la educación bajo la mentalidad de libre competencia lucrativa. Como consecuencia del desacuerdo con el Subsecretario, la Asamblea de FIMPES decidió, entre otras acciones, no aceptar los recursos que la SEP había ofrecido en la Asamblea anterior para el financiamiento de acciones de superación académica.

<sup>80</sup> De las instituciones del Sistema UIA-ITESO, el ITESO fue acreditado por la FIMPES en el 2003 y la UIA León en el 2005. La UIA Puebla se encontraba en el 2006 en el proceso de autoestudio y la UIA Tijuana aparece en ese mismo año como aspirante a ingresar a la federación.

<sup>81</sup> Del Sistema UIA-ITESO, entre el campus Golfo-Centro y la UIA Ciudad de México tienen al 2007 60 programas en el nivel uno de los CIEES, 26 de licenciatura, 26 de maestría, cuatro de doctorado y 4 de especialidad u otro tipo de modalidad.

**Cuadro 15**  
Programas de licenciatura de la UIA evaluados por CIEES en nivel 1 (2006)

Licenciatura	Maestría	Doctorado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutrición y Ciencia de los Alimentos</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Economía</li> <li>• Derecho</li> <li>• Historia del Arte</li> <li>• Relaciones Internacionales</li> <li>• Literatura Latinoamericana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• Administración</li> <li>• Desarrollo Humano</li> <li>• Filosofía</li> <li>• Investigación y Desarrollo de la Educación</li> <li>• Estudios del Arte</li> <li>• Administración de Servicios de Tecnología de la Información</li> <li>• Ingeniería de Sistemas Empresariales</li> <li>• Ingeniería de Calidad</li> <li>• Ciencias en Ingeniería Química</li> <li>• Ingeniería con especialidad en Administración de la Construcción</li> <li>• Derechos Humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofía</li> <li>• Letras Modernas</li> </ul>

Fuente: www.ciees.mx

Con respecto a la acreditación de programas por parte de organismos reconocidos por el Copaes<sup>82</sup> la UIA ha incrementando su participación. En el 2004 tenía un programa acreditado (ingeniería Biomédica), sin embargo, para el 2006 eran 18 programas de licenciatura. En ese mismo año casi el 60% de los programas de licenciatura estaba acreditado por un organismo externo y el 57.51% de los estudiantes de licenciatura se encontraban inscritos en programas acreditados<sup>83</sup>.

**Cuadro 16**  
Acreditación de programas de la UIA (2002-2007)

Unidad	Programas Acreditados						
	No. Est. Lic. (2003)	2002	2003	2004	2005	2006	2007
UIA	9283	0	1	0	13	4	0
Total		0	1	0	13	4	0

Fuente: ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003 y www.copaes.org.mx

<sup>82</sup> Algunas instituciones del sistema UIA-ITESO también han participado en la acreditación de programas. Los datos más recientes al 2007 muestran a la UIA Puebla con dos programas (licenciatura en arquitectura y licenciatura en psicología), equivalente al 8.34% de los estudiantes inscritos, la UIA León en uno, equivalente al 5.34% de los estudiantes inscritos (licenciatura en psicología y el ITESO con ocho (licenciaturas en: ingeniería electrónica, ingeniería en sistemas computacionales, administración de empresas, administración financiera, comercio internacional, contaduría pública, mercadotecnia y relaciones industriales) ([www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx), 2007).

<sup>83</sup> Al igual que el ITESM, la contrastación con el año 2005 se realiza considerando que la mayoría de los estudiantes que aparecen en las estadísticas de la ANUIES en 2003, en el 2005 aun están inscritos en su respectivo programa.

**Cuadro 17**  
**Participación de la UIA en acreditación**  
**de programas para el año 2003**

No. Est. Lic. (2003)	Programas Acreditados en el 2005	No. Estudiantes por programa (2003)	Impacto %
9283	Lic. Diseño Textil	173	1.86%
	Lic. Diseño Industrial	390	4.20%
	Lic. Arquitectura	505	5.44%
	Ing. Biomédica	138	1.49%
	Ing. Civil	148	1.59%
	Ing. Comunicaciones y Electrónica	168	1.81%
	Ing. Física	38	0.41%
	Ing. Industrial	664	7.15%
	Ing. Mecánica Eléctrica	196	2.11%
	Lic. Administración Hotelera	189	2.04%
	Ing. Química	253	2.73%
	Lic. Psicología	627	6.75%
	Lic. Diseño Gráfico	535	5.76%
	Lic. Administración de Empresas	898	9.67%
	Lic. Contaduría Pública	141	1.52%
	Lic. Recursos Humanos	148	1.59%
Lic. Ciencias Políticas y Administración Pública	146	1.57%	
	<b>Total</b>	<b>5357</b>	<b>57.71%</b>

Fuente: ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003 y [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)

El posgrado en la UIA está asociado con la investigación, declarada como uno de los propósitos fundamentales de la institución y vinculada con la realidad mexicana para servir eficazmente a la sociedad. En el 2000 se planteó como uno de los objetivos estratégicos de la UIA para el periodo 2000-2010, que la investigación se orientará a la generación de conocimiento en las disciplinas sociales, con el propósito de contribuir a la solución de problemas relacionados con el hombre a través de la generación de estudios interdisciplinarios y modelos de intervención social que contribuyan a la implementación de políticas y estrategias de desarrollo que resulten viables, sustentables, equitativas y respetuosas de los derechos fundamentales del hombre. El fortalecimiento del posgrado en la UIA se observa, además, en la participación de docentes en el SNI, que en el 2006 era de 72 y en el 2007 de 84.

Para la UIA los programas de maestría y doctorado son los espacios adecuados para el desarrollo de la investigación básica o aplicada o la producción de obra creativa, de ahí la importancia de que estos programas sean reconocidos como de calidad, tanto a nivel nacional como internacional. En el 2004 la UIA tenía seis programas inscritos en el PNP del Conacyt, dos doctorados y cuatro maestrías en el

área de ciencias sociales. Además, para el 2006 varios de sus programas de maestría fueron evaluados por los CIEES:

Cuadro 18  
Participación de la UIA en evaluación de programas de posgrado para el año 2006

POSGRADO UIA	CIEES	PNP	Razón por la que no se evaluaron
<b>DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y COMUNICACIÓN</b>			
M. Estudios de Arte	Nivel 1		
M. Comunicación	Nivel 1	Alto nivel	
M. Investigación y Desarrollo de la Educación	Nivel 1		
M. Filosofía	Nivel 1		
M. Letras Modernas	Nivel 2		
M. Historia		Alto nivel	
M. Educación Humanista	Nivel 2		
M. Tecnología y Mundo Contemporáneo			s/egresados
D. Filosofía	Nivel 1		
D. Letras Modernas	Nivel 1		
D. Historia			
D. Educación			s/egresados
<b>DIVISIÓN DE CIENCIA, ARTE Y TECNOLOGÍA</b>			
M. Ciencias en Ingeniería Química	Nivel 1		
M. Proyectos para el desarrollo urbano	Nivel 1		
M. Ing. en Calidad	Nivel 1		
M. Ing. en Admón. de la Construcción	Nivel 1		
M. Ing. en Sistemas Empresariales			
M. Admón. de la Tecnología de la información			
<b>DIVISIÓN DE ESTUDIOS SOCIALES</b>			
M. Antropología Social		Alto nivel	
M. Sociología		Alto nivel	
M. Derechos Humanos	Visitado		
M. Derecho de los Negocios Internacionales			s/egresados
M. Administración	Nivel 1		
M. Orientación Psicológica			s/egresados. Iniciará con CACREP*
M. Desarrollo Humano	Nivel 1		
D. Antropología Social		Competente a nivel internacional	
D. Ciencias Políticas			
D. Investigación Psicológica	Iniciará		

Nota:<sup>84</sup> Información actualizada al 5 de diciembre de 2006.

CACREP: Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs

En el caso de la certificación de estudiantes la UIA participa en el EXANI (II), pero sólo como prueba de diagnóstico de sus estudiantes. El EGEL si se considera como forma de titulación de la licenciatura.

El personal docente es uno de los aspectos relevantes considerado como evidencia de calidad de las IES. La evaluación y acreditación de programas pone especial atención en este rubro porque se relaciona con el desarrollo académico de las

<sup>84</sup> Los datos del cuadro fueron proporcionados por la Dra. Valentina Torres-Septién Torres, Directora de Posgrado de la UIA Ciudad de México.

instituciones, sobretodo con la calidad de la docencia y de la investigación. Según datos de la ANUIES, para el 2003 la composición de la planta docente de la UIA era aproximadamente del 20% de profesores de tiempo completo, 3% de medio tiempo y 77% de asignatura.

### *El concepto de calidad de la Universidad Iberoamericana*

Tras el análisis de la trayectoria y evolución de la UIA, los siguientes elementos resumen su concepto de calidad. La UIA se asume como una institución al servicio de la sociedad y ajena al intento por obtener un lucro para alguna persona o corporación que aportara algún capital con este propósito. Para la universidad las aportaciones económicas que los alumnos hacen son un medio justo de corresponder al beneficio de la formación universitaria, que a la vez promueve en ellos el serio esfuerzo por aprovecharla (UIA, 1991b: 25).

Para la UIA el concepto de excelencia académica se concibe como la realización de actividades que a la vez que ofrecen la asimilación de los principios, contenidos y métodos de las ciencias y de las artes, promueven que el sujeto despliegue y estimule al máximo sus propias capacidades de pensamiento y de decisión, de modo que pueda enfrentar con creatividad los problemas de su vida profesional y humana

La UIA privilegia los valores cristianos como uno de los elementos que la distinguen de otras instituciones de educación superior. La orientación religiosa basada en la Compañía de Jesús está presente en el discurso del rector de la universidad, al afirmar que "el mayor valor que ofrece la UIA es su mismo proyecto educativo, que conjuga tradición y cambio, calidad académica y sentido humanista, tecnología y valores cristianos. La honestidad intelectual, la búsqueda de la verdad, el fomento del diálogo interdisciplinar y, sobre todo, la formación integral de quienes aprenden o enseñan en sus aulas son nuestra mayor fortaleza" ([www.uia.mx](http://www.uia.mx), 2005).

En su filosofía institucional, la UIA declara que "se inspira en los valores cristianos, los que se propone integrar con los adelantos científicos y filosóficos mediante una actitud de permanente honestidad intelectual y búsqueda de la verdad [...] fomenta

el diálogo interdisciplinar, encaminado a la formación integral de la persona y a la integración universitaria del conocimiento, y en mantener el esfuerzo por alcanzar las metas más altas en términos de calidad humana y académica [...] promueve conciencia viva de los problemas sociales, así como la consecuente responsabilidad para cooperar a resolverlos y se considera al servicio del pueblo de México” ([www.uia.mx](http://www.uia.mx), 2005). Al respecto un funcionario de la UIA afirmaba que “nosotros tenemos una misión, que no sólo tiene contenidos de formación integral, sino que tiene contenidos valorales, no sólo está elaborada para que los jóvenes hagan una carrera, también considera que haya una vivencia de los valores” (entrevista UIA, 2005).

En el campo de los principales actores para lograr la calidad de la institución y la formación integral, la UIA señala a los estudiantes, profesores y personal de apoyo de la universidad. Para los estudiantes existen criterios de selección que se resumen en el desempeño académico y en la posibilidad económica de ingresar a la universidad. “La Universidad Iberoamericana se esfuerza por abrir sus puertas preferentemente a aquellos estudiantes que se prevé prestarán una colaboración más eficaz al bien común de nuestro país en su vida profesional. La universidad procura facilitar las posibilidades de estudio a estos alumnos cuando no cuenten con suficientes recursos económicos” (entrevista UIA, 2005; [www.uia.mx](http://www.uia.mx)).

Además, en sus objetivos estratégicos señala que es prioritario atraer y seleccionar el número de alumnos de alto desempeño adecuado al tipo de formación y programas que se imparten en la Universidad. Para la selección de los estudiantes se propone atraer aquellos que tengan mayor probabilidad de finalizar con éxito el proceso educativo e incrementar el número y calidad de los candidatos a licenciatura y posgrado.

En el ámbito de los profesores, la UIA diseñó un perfil ideal genérico del profesor con base en el perfil ideal del egresado. El carácter ideal de ese perfil significa que las cualidades descritas se consideran más como objetivos que como aspectos realizados (Comunicación oficial no. 49). El perfil ideal se resume en características profesionales y relacionadas con los valores que rigen a la institución y las funciones

que realiza. De las primeras, destacan poseer excelencia académica y profesional y sólida formación humanista, así como estar en proceso de formación personal humanista. En las segundas se refiere a ejercer con honestidad y entusiasmo el trabajo de docente, investigador y asesor académico.

La UIA recupera la necesidad de fortalecer la planta de profesores a través de un proceso de selección riguroso. El rector mencionaba que es necesario “ser más selectivos en nuestros maestros; tanto de tiempo completo como de asignatura; que tengan el grado académico que se requiere; para licenciatura estamos pidiendo mínimo que tenga la maestría; o su equivalente en el caso de que no tenga el posgrado [...] para los posgrados no admitimos ni contratamos maestros que no tengan grado de maestro o de doctor [...] y luego la formación permanente. La universidad les ofrece cursos de capacitación y de entrenamiento tanto de técnicas de enseñanza, usos de la nueva tecnologías [...], que tengan la capacidad de adaptarse a grupos que son heterogéneos” (entrevista UIA, 2005).

La noción central para alcanzar la “excelencia académica” presente en el discurso de la UIA hace referencia a las funciones sustantivas que privilegia la universidad, que se resumen en reconocer que “la misma razón de ser de la Universidad Iberoamericana exige que tanto la docencia como la investigación y la difusión cultural se caractericen por un afán de dar el mejor servicio en términos de calidad humana y excelencia académica. Para esto pone particular empeño en la formación de un profesorado selecto y competente, en la rigurosa selección de los alumnos, en elaborar programas adaptados a las necesidades de la nación y en procurar instalaciones adecuadas” (entrevista UIA, 2005).

La UIA describe como sus principales funciones la formación profesional y humanista a través de sus programas académicos, la investigación y la extensión de la cultura por medio de publicaciones y eventos académicos de diversa índole, “una universidad que no hace investigación no puede ser universidad”, afirmaba un funcionarios de la Universidad (entrevista UIA, 2005).

Es en las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura donde, para la Universidad Iberoamericana, se logra la calidad que se asocia con la formación

integral del estudiante como un proceso de transformación cualitativa que implica cambios físicos y cognitivos, pero desde una orientación delimitada, integrando los valores morales al conocimiento científico (González Ayarza, 2003; Astin, 1991).

La docencia es el medio por el cual la universidad cumple con su misión de formar hombres capaces de ejercitar una actividad profesional. Su función es la de promover la actividad del alumno para que éste adquiriera los conocimientos y habilidades de las ciencias y las artes, y debe por tanto realizarse de modo que estimule el desarrollo de las aptitudes personales que cada disciplina es capaz de favorecer por su propia naturaleza. Dos aspectos cobran relevancia en el modelo de docencia de la UIA: los cursos del *Área de Integración* y el *Área de Servicio Social*. La primera tiene el objetivo de fundamentar teóricamente la reflexión sobre los valores, y la segunda poner en contacto a los alumnos con la realidad de la sociedad. La investigación se la UIA está orientada principalmente a los problemas humanos y los procesos sociales y la difusión de la cultura tiene como fin estar en contacto más estrecho con la realidad cultural (UIA, 1991b).

En cuanto a los programas académicos se afirmó en la entrevista que una institución de calidad debe considerar “la pertinencia de nuestros programas, que respondan a los valores que los muchachos buscan, a las necesidades no sólo del mercado del sector público y privado, sino de la sociedad y de nuestra patria, que incorporen las necesidades sociales (mercado laboral público y privado, sociedad civil, estudiantes); equidad, selección de estudiantes y profesores de acuerdo a la formación integral que se está buscando. La pertinencia también tiene que ver con la integralidad de la formación. Nuestros programas atienden las actividades no sólo académicas, sino también extracurriculares y de la formación integral del alumno” (entrevista UIA, 2005).

También se afirmó que “la UIA considera como tarea académica fundamental el diálogo interdisciplinar encaminado a la integración universitaria de los diversos tipos del saber humano. Este diálogo se realiza a través de los programas académicos coordinados, las investigaciones conjuntas, los seminarios y mesas redondas abiertas a todos los miembros del claustro, las publicaciones intrauniversitarias y la comunicación constante entre profesores y alumnos” ([www.uia.mx](http://www.uia.mx), 2005).

En cuanto a los procesos para alcanzar esta transformación, se observan los relativos a la acreditación de programas académicos como política educativa impulsada por el Estado y el seguimiento de la pedagogía ignaciana. Al respecto se señala que: “la acreditación en nuestros programas es otro aspecto que, por un lado nos obliga a conseguir la calidad que requieren esas agrupaciones y mantenerla”. (entrevista UIA, 2005). Por otra parte, la pedagogía ignaciana:

“es el camino por el que los maestros acompañan a los alumnos en su crecimiento y desarrollo. Incluye una perspectiva del mundo, de la vida, de Dios y una visión específica de la persona humana ideal que se pretende formar. Es un proceso consciente y dinámico [...] promoviendo así un crecimiento constante en las personas o grupos de personas e instituciones, afectando siempre, de alguna manera, la realidad involucrada” ([www.sjmex.org](http://www.sjmex.org), 2005).

En la UIA la infraestructura debe estar acorde con los programas académicos y de investigación que desarrolla. De hecho, hay un control en el número de estudiantes que se reciben para no rebasar la capacidad instalada y deteriorar la calidad: “recientemente hemos construido este edificio de profesores y aulas; con la inversión que se hace a partir de lo que cobra la universidad y también ha sido con apoyo de nuestros egresados y de algunas empresas donde ellos colaboran” (entrevista UIA, 2005).

Otro aspecto que se incorpora es la infraestructura tecnológica que apoya las funciones de docencia e investigación. Existe una plataforma tecnológica denominada SOFIA (Sistema Orientado al Formación Integral y al Aprendizaje), que fue diseñada para la universidad y es el entorno de aprendizaje virtual (VLE) desarrollado por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, para contribuir al mejoramiento del aprendizaje de los alumnos mediante la adecuada aplicación de las tecnologías de información y comunicación ([www.uia.mx](http://www.uia.mx), 2005). Al respecto se comentaba por los entrevistados que “SOFIA es una plataforma de la Ibero y allí se capacita a los docentes para su uso y esto mejora el trabajo de ello” (entrevista UIA, 2005). Para enero de 2006 SOFIA será sustituido por una plataforma tecnológica mejorada denominada “Blackboard”, que persigue los mismos fines que SOFIA.

Para la UIA, una universidad contemporánea debe realizar las funciones que tradicionales de la universidad: docencia, investigación y difusión de la cultura en las distintas áreas del conocimiento.

En el ámbito de la calidad vista como el reconocimiento externo por diferentes sectores sociales, tales como el mercado de trabajo, los probables estudiantes o los padres de familia, la UIA asume que ha logrado el prestigio que tiene como institución de educación superior de calidad, a partir de su proyecto educativo y trabajo dirigido a buscar el bien común y de la sociedad; y por su orientación como una universidad que asume el proyecto educativo de la Compañía de Jesús.

En su discurso se dice que “la libertad de conciencia, la apertura al diálogo entre todas las corrientes ideológicas, la libertad académica de enseñanza e investigación y un sentido profundo y operante de justicia social, han marcado la tradición de aprender, enseñar, pensar, dialogar y, en suma, de un actuar propiamente universitario, sin dependencia ni sujeción a intereses económicos o políticos de otra índole ([www.uia.mx](http://www.uia.mx), 2005).

La UIA asume que el prestigio y reconocimiento social de una universidad en el mercado se logra a través del reconocimiento del mercado y la sociedad. Se decía que “en el fondo, el mercado a fin de cuentas dirá quién sí y quién no, a pesar de la mercadotecnia [...] si la gente se percatara de que lo que le vendes no es lo que estás ofreciendo eso va a caer por propio peso, la mercadotecnia puede reforzar una tendencia que la propia universidad asume, pero no puede sustituir la calidad. Yo creo que la gente no es tonta, y no puedes engañarla permanentemente” (entrevista UIA, 2005).

El reconocimiento y prestigio de la universidad también está en la difusión que la institución realiza de sus logros y alcances educativos hacia la sociedad en general. Sin embargo, la UIA señala que en “la coyuntura que se vive en la educación superior, un mínimo de buena y sana mercadotecnia es necesaria, por la competencia creciente que hay a nivel de la educación privada. Además, la competencia se ve todavía determinada por la internacionalización y comercialización de la educación, incluso se pretende ya por la OMC que la

educación sea un bien de mercado y no un bien público y un bien social [...] eso no era necesario, ahora yo creo que en este contexto sí es necesario una sana mercadotecnia pero que respalde; que produzca una imagen, pero respaldada por la calidad, o sea la imagen que nosotros queramos proyectar como universidad” (entrevista UIA, 2005).

## LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO

La fundación de la UVM es producto del acuerdo entre algunos pequeños y medianos empresarios que incursionaron en el ámbito educativo para las clases medias de la ciudad de México. La UVM inició sus funciones en 1960 como Institución Harvard, impartiendo los niveles básico y medio superior. En 1968 fue autorizada para cambiar de denominación a la de Universidad del Valle de México, dejando de impartir el nivel básico. Según el *Estatuto General* la UVM es una corporación particular integrada por Patronos, Gobernadores, Directivos, personal académico y administrativo, así como por sus estudiantes, padres de familia y egresados, que se dedica a la docencia, investigación y extensión al amparo del Acuerdo de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios número 131 del 8 de febrero de 1988, publicado en el Diario Oficial de la Federación. A diferencia del ITESM y de la UIA, hasta el 2004 la UVM contaba con un sistema de estudios incorporado a la UNAM y RVOE individuales otorgados por la SEP federal y en algunos casos por la SEP estatal, como el caso de Querétaro y Villahermosa.

Después de su fundación con el campus San Rafael, la UVM ha seguido una estrategia de expansión física que inició en 1976 en el Distrito Federal, la zona metropolitana de la ciudad de México y otros estados de la República. Su expansión se ampara en el discurso de cubrir la demanda de educación superior, dada la oferta limitada de las instituciones públicas, además de que en su *Estatuto General* se prevé la posibilidad del crecimiento a partir de su régimen de contribución y basado en cuotas diferenciadas<sup>85</sup>. En la década de los setenta se crearon tres *campi* en el D.F. (Roma, San Ángel y Tlalpan). En los ochenta la expansión se dirigió hacia el

<sup>85</sup> En el artículo 1 del *Estatuto General* la UVM declara su personalidad jurídica y base legal y señala que la UVM depende de la Universidad del Valle de México, Asociación Civil, que opera bajo el título tercero de la Ley del Impuesto Sobre la Renta como persona moral no contribuyente, estando autorizada para recibir donativos de personas físicas o morales, nacionales o internacionales. Sin embargo, para la operación de la UVM, podrán formarse otras sociedades o asociaciones que den elasticidad a su crecimiento.

Estado de México (campus Lomas Verdes) y Querétaro (campus Juriquilla). En la década de los noventa se abrieron unidades académicas en el D.F (campus Chapultepec) y en el Estado de México (Lago de Guadalupe, Texcoco y Toluca), Villahermosa, San Luis Potosí, Aguascalientes, Puebla, Guadalajara y Saltillo.

Una similitud importante con el ITESM es la forma en que operan las unidades tanto en su estructura académica como en la orgánica. En el primer caso, al igual que el ITESM, la oferta educativa es la misma para todas las unidades académicas, aunque no todas las licenciaturas se ofrecen en todas las unidades. En el segundo, el *Estatuto Orgánico* define una estructura orgánica departamental igual para todas las unidades académicas, que en la práctica no opera dadas las condiciones legales, de infraestructura y académicas que difieren en cada unidad. Este aspecto es relevante porque las primeras unidades académicas que aparecieron legalmente se denominan Universidad de Valle de México A.C., mientras que las más recientes son sociedades o asociaciones diferentes que establecen condiciones de trabajo distintas para el personal académico y administrativo, pero bajo estructuras orgánicas y de operación igual al resto de las unidades<sup>86</sup>.

En 2003, la UVM atendía 32 172 estudiantes de nivel licenciatura, según datos de la ANUIES, y casi 10 mil estudiantes entre bachillerato y posgrado (especialidad y maestría). La mayor concentración de estudiantes se encuentra en el Distrito Federal y el área metropolitana. Para 2003, dos unidades del Distrito Federal (San Rafael y Tlalpan), concentraban el 33% de la población estudiantil, mientras que Lomas Verdes absorbía el 26% de la matrícula total de la universidad. El otro 40% de la matrícula se ubicaba en las unidades pequeñas del Distrito Federal y los estados de la República, de las que resaltan los *campi* Querétaro, Tuxtla Gutiérrez y Villahermosa.

En ese mismo año la UVM ofrecía nivel medio superior (bachillerato con reconocimiento de la SEP y preparatoria incorporada a la UNAM). En el nivel superior había 42 programas de licenciatura en cuatro áreas de conocimiento

---

<sup>86</sup> Son parte de UVM; A.C. los *campi* San Rafael, Lomas Verdes, Tlalpan, San Ángel, Roma, Insurgentes Norte, Chapultepec y Juriquilla. Mientras que Villahermosa, San Luis Potosí, Tuxtla Gutiérrez, Texcoco, Aguascalientes, Puebla, Toluca, Guadalajara y Saltillo son asociaciones o sociedades civiles distintas.

(ciencias sociales, tecnociencias, ciencias económico-administrativas, ciencias de la salud y arte y humanidades). En relación al posgrado existían seis programas de especialidad y 13 de maestría.

Cuadro 19  
Estructura del sistema UVM (matrícula por nivel a 2003)

Unidad académica (campus)	Año de fundación	Lic.	Esp.	Maestría
San Rafael (DF)	1960	5030		249
Roma (DF)*	1976			
San Ángel (DF)	1977	961		198
Tlalpan (DF)	1979	5367	16	160
Lomas Verdes (Estado de México)	1982	6023	2	1929
Juriquilla (Querétaro)	1988	2690		80
Insurgentes Norte (DF)	1989	659		128
Chapultepec (DF)	1993	1935		64
Lago de Guadalupe (DF)	1997	759		
Villahermosa (Tabasco)	1998	3838		474
San Luis Potosí (SLP)	1999	779		22
Tuxtla Gutiérrez (Chiapas)	1999	871		
Texcoco (Estado de México)	2000	819		
Aguascalientes (Aguascalientes)	2001	141		
Puebla (Puebla)	2002	nd		
Toluca (Estado de México)	2003	nd		
Guadalajara (Jalisco)	2004	nd		
Saltillo (Coahuila)	2004	nd		
<b>Total Sistema UVM</b>		<b>32 452</b>	<b>18</b>	<b>3295</b>

Fuente: ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003; [www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu).

\*Campus Roma sólo imparte bachillerato.

En la trayectoria y expansión de la UVM se distinguen tres etapas: la de surgimiento y constitución del sistema UVM (1960-1985), la de fortalecimiento de su propuesta educativa (1986-1999) y la de comercialización e internacionalización (2000-2004)<sup>87</sup>. La etapa de surgimiento de la UVM se caracteriza por la expansión física de la universidad en el Distrito Federal y la zona metropolitana y según la propia universidad obedeció, entre otras cosas, a la decisión de las autoridades de destinar los remanentes de la operación en la consolidación de las actividades académicas, a partir de inversiones en infraestructura y en la calidad de vida del personal docente y administrativo, que se dieron entre 1975 y 1982 (UVM, 1997).

<sup>87</sup> El periodo propuesto para esta etapa coincide con el del trabajo de investigación, pero lo más probable es que esta etapa de comercialización e internacionalización de la UVM apenas esté comenzando y podrá ser objeto de análisis posteriores.

Durante este periodo la UVM se transformó en un sistema universitario complejo por su dimensión y se evidenció la necesidad de avanzar en su coordinación en los ámbitos académico y administrativo. Además, se definió su orientación traducida en la oferta de servicios educativos a la población o segmento de jóvenes ya incorporados al mercado de trabajo y a aquellos de escasos recursos económicos asumiendo un “espíritu de dimensión”, que “contiene las ideas esenciales de no restringir a nadie el acceso a los servicios que ofrece, por causas económicas, religiosas y políticas” (UVM, 1997:12).

La segunda etapa se determina por la propuesta e instrumentación, en 1986, de un modelo educativo propio y por el planteamiento formal de los documentos filosóficos de la universidad que definen su ideario y valores. El objetivo del *Modelo Educativo Siglo XXI*<sup>88</sup>, era fundamentar una propuesta educativa que, hasta ese momento, se encontraba desarticulada y obedecía más a la administración familiar que a la perspectiva universitaria. Además, buscó definir los elementos básicos para el quehacer educativo de la UVM y las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, plantear como finalidad la formación de personas capaces de enfrentarse a un medio ambiente en constante cambio, de participar activa y responsablemente en las sociedades y de generar alternativas creativas y críticas (UVM, 1990).

La operación del *Modelo Educativo Siglo XXI* implicó un cambio en la estructura de la universidad, que transitó de una administración de empresa familiar, a la adopción de un modelo de organización departamental acorde con una institución educativa. Con este modelo se perseguía propiciar la incorporación de la universidad a la tendencia anglosajona de la descentralización. En 1987, se crearon los departamentos académicos de Ciencias Sociales, Tecnociencias, Ciencias Económico-Administrativas y Arte y Humanidades. Sin embargo, en la práctica según uno de los funcionarios entrevistados, la verticalidad en las disposiciones y la toma de decisiones siguió privando en la universidad, así como la adopción del modelo con amplias diferencias entre una unidad y otra. La departamentalización comenzó a operar en aquellas unidades que justificaban, de acuerdo con el número

---

<sup>88</sup> Para el diseño del Modelo Educativo Siglo XXI la UVM contó con la asesoría de expertos en el área, principalmente de la Dra. Frida Díaz Barriga de la UNAM.

matrícula, la rentabilidad de establecer los departamentos y áreas necesarias que indicaba teóricamente el modelo. Mientras que en otras, distintas áreas de conocimiento se concentraban en un solo departamento<sup>89</sup>.

En 1991 la universidad inicio ejercicios de planeación estratégica con la realización del Plan de Desarrollo 1992-1996, que integraba la misión, el ideario, los valores de la institución y los programas para fortalecer el modelo educativo. La misión quedó expresada en los siguientes términos: "formar profesionistas del más alto nivel, que coadyuven a la satisfacción de necesidades sociales, mediante las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, bajo la perspectiva de sus valores, ideario y modelos educativo" (UVM, 1996:14).

Las crisis económicas de los primeros años de los noventa impactaron a la Universidad. En algunas unidades académicas hubo recortes de personal dada la baja en la matrícula y la necesidad del "aplanamiento de estructuras", no obstante, en 1994 se realizó una evaluación del modelo educativo que dio lugar a un rediseño curricular y a la operación de su segunda fase. Además, en 1993, la planeación se

externos<sup>90</sup>. Sus objetivos eran generar los espacios para la innovación educativa, y promover y desarrollar procesos de mejora en el ámbito de la organización y la administración institucional.

Este proyecto resulta trascendente porque evidencia la necesidad de transformar el esquema de planeación institucional, en virtud de que el grado de desarrollo y expansión alcanzado y las exigencias de incrementar la calidad y la pertinencia de las IES públicas y privadas, habían tornado insuficientes los esfuerzos realizados en los modelos de planeación anteriores. También demuestra la existencia de una "dicotomía corporativa" donde se identificaba a un grupo corporativo empresarial (la familia Ortega) que utilizaba en la universidad la filosofía pragmática y utilitaria que conlleva el concepto de dirección y administración de negocios, en contraste con el de gobierno universitario que algunos académicos de la universidad pretendían modificar, para implementar prácticas universitarias que estuvieran por encima de la visión del mercado, y en las que resultaba difícil medir el costo/beneficio de una inversión en procesos educativos y en procesos de planeación y transformación universitaria. El proyecto COSECHA al mismo tiempo que muestra esta situación fue producto de ella, al no emerger de un proceso colegiado y participativo, sino hacerlo desde el nivel directivo y corporativo de la universidad.

Quizá el proyecto COSECHA ha sido uno de los esfuerzos más importantes de la UVM por hacer un ejercicio de autocrítica e implementar un proyecto de consolidación universitaria que enfrenta la relación costo/beneficio con la pretensión de construir una IES de calidad, sin embargo, este proyecto no logró avanzar. En 1998 se dio el cambio de rector, el C.P. Jesús Nájera, socio de la UVM, A.C., (miembro de la familia Ortega), rector por más de 30 años y principal promotor del proyecto, dejó la universidad<sup>91</sup>.

<sup>90</sup> En *Una herramienta para la consolidación y el impulso a la innovación universitaria. Documento ejecutivo*, se reconoce que los asesores externos White y Asociados tuvieron una visión incompleta y limitada sobre el tipo de gobierno que privilegiaba la universidad y que privilegiaba la administración de negocios más que las decisiones colegiadas. Además, se señala que si "el Autoestudio Institucional no genera cambio internos, no se cumplirán los objetivos de superación académica planteados, pasando a la crónica institucional como un evento fácil que complació las pretensiones hegemónicas de FIMPES" (UVM, 1997:14). Los integrantes del grupo que diseñó este proyecto fueron: Arq. Jorge Ortega Martínez, Presidente de la Junta de Gobierno; C.P. Jesús Nájera Martínez, Rector; Lic. Silvia Rivera Damián, Lic. Luis Silva Guerrero, Mtro. Arturo Escareño Lozano, Dra. Consuelo Díaz Amador, Mtro. Fernando Matamoros Delgado y Dr. Arturo White Ibáñez.

<sup>91</sup> Su lugar lo ocupó un académico de la UNAM, el Mtro. Sergio Domínguez Vargas, quien tuvo muy poca injerencia en las decisiones estratégicas de la UVM.

En 1999 apareció un nuevo Plan de Desarrollo Institucional (1999-2013) para dar cumplimiento al segundo autoestudio de FIMPES. Este documento se originó otra vez en el nivel directivo y con el apoyo de asesores externos<sup>92</sup>, para que cada campus implementara las *Líneas de Desarrollo, Objetivos Institucionales y Programas Institucionales*. El Plan de Desarrollo Institucional 1999-2013 es una guía de trabajo que marca las orientaciones generales del quehacer de la UVM en el corto, mediano y largo plazo, pero que, a diferencia del Proyecto COSECHA no avanza más allá de un nivel operativo (UVM, 1999b). La misión de la institución quedó definida como: “una institución que, de manera integral, educa con un equilibrio entre los enfoques científico-tecnológico y ético-cultural, acordes con las necesidades sociales, la búsqueda de la verdad y el bien común; fundamentándose en su Filosofía Institucional y su Modelo Educativo” (www.uvmnet.edu).

Aunado a lo anterior en 1999 se estableció, producto de la acreditación de FIMPES, el *Estatuto General*, que incorporaba la misión, los propósitos, el ideario y los valores de la universidad, además de su filosofía, estructura, forma de gobierno y operación. La estructura orgánica de la UVM quedó integrada por cinco niveles jerárquicos o categorías, que evidencian la alta verticalidad en la toma de decisiones de la institución. Esta estructura ha tenido múltiples cambios originados de las transformaciones propuestas en los procesos de planeación de COSECHA y de 1999-2013 que no se reflejan en el Estatuto General, el cual no ha sido modificado desde 1999, aun cuando la universidad ha sufrido grandes transformaciones a partir del 2000 en sus niveles de gobierno y operación<sup>93</sup>.

A partir de 2000 la UVM ha sufrido transformaciones significativas. En ese año la institución se asoció comercialmente con el consorcio trasnacional Sylvan Learning Systems (a partir de 2004 se denominó Laureate International Universities), empresa

<sup>92</sup> El Plan, fue realizado a partir de una metodología de Planeación Estratégica desarrollada por el Mtro. José Luis Almuíñas R., del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, (CEPES) de la Universidad de la Habana

<sup>93</sup> Los niveles jerárquicos son: *nivel de gobierno*, nivel directivo, nivel ejecutivo o normativo, nivel operativo y nivel de contacto. constituido por el Patronato, la Junta de Gobierno y la Rectoría, *nivel directivo*, integrado por las Rectorías de Región, las Vicerrectorías, las Contralorías y la Secretaría Técnica., *nivel ejecutivo o normativo*, integrado por las Direcciones Generales, las Direcciones de Departamento Académico y las Direcciones Institucionales que representan a los Liderazgos Transversales, *nivel operativo*, compuesto por las Coordinaciones Académicas, de Programa o de Centro y los Directores de Área y *nivel de contacto*, formado por todos los puestos que gestionan, tramitan o atienden regularmente los requerimientos de la comunidad o que son la instancia previa para entrevistarse con niveles superiores (Estatuto General, 1999).

establecida en Baltimore, EU<sup>94</sup>. En su origen esta firma estaba dedicada al diseño de servicios de capacitación, entrenamiento y educación formal mediante contratos con instituciones y empresas. En 1998 incursionó en el mercado de la enseñanza del inglés con los Institutos Wall Street (WSI), de los que para el 2004 había 350 establecimientos en 26 países, con una inscripción de más de 140 mil estudiantes. Dentro del consorcio internacional, la UVM es la institución más grande en cuanto a la venta de servicios educativos, después le siguen las Instituciones ubicadas en Chile, España, Francia, Suiza, Costa Rica y Panamá. De aquí que, al menos una tercera parte de las ventas totales del consorcio (aproximadamente 160 millones de dólares pro año) proceden de las colegiaturas y otros ingresos de la unidad mexicana, lo que permite suponer que la empresa seguirá apoyando los proyectos de expansión de la institución<sup>95</sup>.

A partir de la sociedad con Sylvan, la UVM abrió en cuatro años seis unidades académicas y adquirió la Universidad Hispanoamericana, institución de educación superior privada mexicana. Las unidades académicas abiertas a partir de la alianza son Texcoco (2000), Aguascalientes (2001), Puebla (2002), Toluca (2003), Guadalajara (2004) y Saltillo (2004)<sup>96</sup>. Pero también en 2000 se cerraron dos unidades académicas: Xochimilco y San Miguel de Allende por dejar de ser rentables económicamente. La primera dedicada a impartir estudios de nivel básico

<sup>94</sup> Las decisiones de compra o asociación de instituciones por parte de Sylvan se basan en criterios tales como el nivel de consolidación académico logrado, el potencial de crecimiento local y regional y la existencia de vínculos y relaciones con otros sectores. La red universitaria consta de modalidades en línea y tradicionales. Las primeras incluyen las siguientes instituciones: Carter & Associates (EU), dedicada principalmente a la actualización de profesores en servicio; National Technological University (EU), que ofrece cursos de grado y posgrado en disciplinas tecnológicas en asociación con varias universidades norteamericanas; Walden University, institución pionera del modelo de universidad virtual, y K.I.T. Learning, institución holandesa que ofrece cursos de tecnologías informáticas a través de la Universidad de Liverpool (Inglaterra). Las escuelas y universidades adscritas a la red en la modalidad presencial son, en orden de adquisición: Universidad Europea de Madrid (España), Les Roches Hotel Management School (Suiza, España y China), Ecole Supérieure du Commerce Extérieur (Francia), Universidad de las Américas (Chile y Ecuador), Universidad del Valle de México (México), Glion Institute of Higher Education (Suiza), Academia de Idiomas y Estudios Profesionales (Chile), Universidad Andrés Bello (Chile), Universidad Interamericana (Costa Rica y Panamá)

<sup>95</sup> En tanto que grupo empresarial, el consorcio Sylvan está principalmente orientado a la consecución de ganancias, cualquier otro propósito depende de este objetivo. En los últimos años han sostenido una tendencia de crecimiento de sus ventas en el rango del 20 y 25%. El consorcio pretende (sólo en educación superior) lograr un promedio de ventas anuales de más de 600 millones de dólares al año, con una ganancia neta actual alrededor de los 100 millones de dólares. Antes de 2010 se proponen alcanzar una matrícula de 200 mil estudiantes y un promedio de ventas aproximado a los mil millones de dólares anuales. Esto coloca al consorcio como el principal proveedor de educación superior transnacional en el mundo (Rodríguez, 2004; [www.laureate-inc.com](http://www.laureate-inc.com)).

<sup>96</sup> De acuerdo con uno de los entrevistados la estrategia de la UVM es abrir dos unidades nuevas cada año. Hasta el 2007 así ha sido, en 2005 Laureate Inc., adquirió la Universidad del Noroeste y abrió un campus UVM en Torreón. En 2006 se instalaron campus en Nogales, Mexicali y Cuernavaca y en agosto de 2007 se abrirá Monterrey.

(secundaria) y la segunda en educación superior (licenciatura y posgrado). Cabe resaltar que los nuevos planteles del periodo 2001-2004 han sido instalados en ciudades capitales de los estados, lo que indica una estrategia de mercadeo renovada que busca incidir en una población con determinadas características socioeconómicas.

Dada la orientación original de la trasnacional, además de la oferta educativa tradicional que venía ofreciendo, la UVM ha incursionado en ofertas específicas para estudios profesionales de tiempo parcial denominadas "*licenciaturas ejecutivas*". La ventaja que ofrecen estas licenciaturas, a decir de la universidad, es que están orientadas para estudiantes que ya se encuentran laborando y que sólo tiene que asistir muy pocas horas a la semana y en horarios flexibles. Además, de que al igual que en todos los programas de la UVM, incluyendo el posgrado (maestría), no hay necesidad de que los estudiantes realicen una tesis para obtener su título profesional, porque lo hacen a partir de la "titulación cero" que implementó la institución desde agosto de 2003, con autorización de la SEP.

La incorporación de la UVM a la red de universidades no ha sido un proceso fácil en el ámbito de su dirección y operación. Aunado a los problemas que la universidad venía enfrentando para su consolidación académica y al proceso de expansión que Laureate Inc., desarrolló como estrategia principal, ocurrieron cambios importantes en la estructura orgánica que profundizaron la orientación de mercado de la universidad. A decir de uno de los entrevistados, la universidad entró en una grave crisis de poder y dirección en los niveles jerárquicos más altos, que se evidenciaron en los cambios realizados en la estructura y en el perfil de quienes ocuparon puestos estratégicos. Mientras que antes de la alianza los rectores de cada una de las unidades académicas dependían del rector institucional y en cierta medida de la Junta de Gobierno, después de aquélla se creó la Dirección Operativa<sup>97</sup>, de la cual pasaron a depender los rectores. De tal forma, que el Rector Institucional quedó como una "figura decorativa de public relations" (entrevista UVM, 2005)<sup>98</sup>.

<sup>97</sup> El puesto de director operativo lo ocupó el Ing. Ralph Peters, quien había ocupado un puesto de alto nivel en Bancomer, antes de llegar a la UVM.

<sup>98</sup> Uno de los funcionarios entrevistados de UVM comentaba que: "Este administrativo es un salvaje, viene de Bancomer de administrar un banco, y además con toda la lógica y toda la forma de manifestar el control "terrorífico" de un banco, los modos, las formas, etc. Entonces se empieza a dar la pugna entre la parte académica Don Sergio, y la parte financiera de Peters; (...) la parte académica decía "no somos fábrica de

Este cambio fue significativo porque generó conflictos fuertes entre las áreas académicas con poca influencia en las decisiones estratégicas de la universidad y las áreas financieras y de mercadotecnia que cobraron mayor relevancia en la nueva estructura. La economía matricular se convirtió en el aspecto central de la planeación por la exigencia que ejercía la transnacional en cuanto al cumplimiento de número de estudiantes en función de las proyecciones futuras, y por su cotización en bolsa de valores. Además, se dio un nuevo cambio en la rectoría institucional de la universidad, la cual fue ocupada por el Dr. César Morales Hernández, quien había ocupado distintos puestos en el ITESM, entre ellos el de rector de campus o zona en el Distrito Federal.

El cumplimiento de las “metas de matrícula” se basó en el crecimiento de las áreas de mercadotecnia en las oficinas centrales (corporativo) y en cada una de las unidades académicas, así como en el diseño de estrategias de publicidad agresivas para “ganar” mercado, fundamentadas en los beneficios de la “internacionalización de la UVM”. En cambio, las áreas académicas no fueron objeto de cambio, según las entrevistas realizadas, los funcionarios de Laureate Inc., no participaron en la “parte académica” de la universidad, bajo el argumento de que respetarían los estándares e indicadores establecidos por las leyes mexicanas, y se dejaría en manos de los “expertos” el desarrollo académico de la institución, salvo en la incorporación del “sello Sylvan” a la oferta educativa<sup>99</sup>. Este planteamiento en la operación de las unidades académicas resultaba contradictorio porque los proyectos académicos que se generaban en los *campi* dependían siempre del “logro” de las metas establecidas en la matrícula, que en algunos casos resultaban excesivas<sup>100</sup>.

En una de las entrevistas realizadas se evidencia la concepción de la UVM sobre el mercado de educación superior segmentado de acuerdo a la clase social y

---

Cocacolas y tu nos tratas como tal”; y el otro decía “tienen que ser como fábrica de cocacolas”, tienen que cumplir con los requerimientos, la culpa es tuya, siempre le hecho la culpa a Don Sergio. De hecho Don Sergio ya no está la universidad, salió por motivos de salud, que al parecer se le manifestaron por tanta presión porque eran unas tensiones y choques impresionantes; de un lado por desconocimiento de la parte académica y de educación y del otro porque tenía muy claro a lo que venía y que es lo que tenía que hacer”.

<sup>99</sup> El “sello Sylvan” se basa en la formación orientada al empleo, conocimiento de inglés e informática. Las instituciones se comprometen a apoyar a los estudiantes en la búsqueda de colocación profesional, así como brindar opciones de movilidad internacional en el marco de la red. Varias de las escuelas y universidades afiliadas cuentan o están procesando opciones de “doble titulación” mediante alianzas con otras instituciones de la red o fuera de ella, tal es el caso de la UVM, sobre todo con España y Chile.

<sup>100</sup> Una de las metas establecía que la deserción de estudiantes no debía sobrepasar el 2% anual.

económica que atiende cada institución y que se intensificó con la alianza. Desde un claro énfasis empresarial el discurso del entrevistado se refiere al “negocio de la educación”; donde la competencia más fuerte se encuentra entre las instituciones que atienden al estrato social medio y medio bajo; lugar en el que ubica a la UVM. Al respecto afirmaba que “la forma de mantenerse en el mercado por calidad, más que por precio, en el mercado nosotros [...] en la clase media media y la clase media baja, según INEGI. Este mercado es muy amplio u nunca, no voy a poder acabármelo. Ahora, van a venir conmigo, si; pero cada vez voy a encontrar más competencia; o sea cualquier negocio bueno es competido. En este segmento está la UVM; y están otras escuelas que están pugnando por meterse un poquito más a ese mercado: el UNITEC y el Tec Milenio; esas escuelas andan un poquito debajo de este nivel económico; pero busca subirse y cada vez meterse más” (entrevista UVM, 2005).

En este contexto, la UVM asumía como uno de sus objetivos principales participar en los procedimientos de evaluación y acreditación externa para garantizar su calidad. En el 2002 la UVM fue reacreditada por la FIMPES en la categoría “acreditación lisa y llana” y quedó registrada en el *Programa de Simplificación Administrativa* de la SEP.

La alianza de la UVM y Sylvan generó un amplio debate sobre la comercialización e inversión extranjera en la educación superior en México. Al 2004 las transformaciones que generó apenas comienzan a mostrarse, no sólo en la estructura interna de la universidad, la cual no ha logrado consolidar un proyecto educativo por los problemas antes expuestos, sino también por la dinámica que puede imprimir al sector privado en el ámbito del comercio de servicios. Muchas instituciones privadas y públicas se manifestaron en el 2003 en contra de la comercialización de la educación, como respuesta al rápido proceso de expansión de la UVM asociado al crecimiento de las “universidades patito”. Es probable que este debate haya dado lugar, también, a la iniciativa de ley para propiciar la evaluación y acreditación como mecanismos de aseguramiento de calidad, asunto que aún está pendiente.

## *Evaluación y acreditación*

La UVM es miembro fundador de la FIMPES desde 1981. Ha realizado dos procesos de acreditación institucional con la federación, el primero en 1996 y el segundo en 2002. En la tipología de la FIMPES corresponde al perfil 4 para instituciones que ofrecen hasta nivel maestría. El primer ejercicio de acreditación inició en 1994 con el autoestudio según el *Sistema para el Ingreso y Permanencia en la FIMPES a través del Fortalecimiento y el Desarrollo Institucional*. La UVM organizó el autoestudio en dos partes: investigación directa, en la que se recogieron las opiniones, valoraciones y comentarios abiertos de los diferentes segmentos de la población universitaria, y en investigación documental en que se revisaron y analizaron los documentos institucionales vinculados a las áreas de interés de cada comité, registrando su evaluación. Se conformaron once comités de acuerdo con cada uno de los rubros del modelo de acreditación institucional de FIMPES analizado en el capítulo anterior<sup>101</sup>.

El documento de autoestudio integró los resultados de cada comité, atendiendo cada uno de los “debes”, cuya respuesta refleja un trabajo descriptivo producto de la aplicación encuestas, que se realizaron en un momento específico de la universidad, pero que no dan cuenta del seguimiento sistemático de los procesos académicos y de gestión que realiza la institución. Uno de los aspectos que resaltan del autoestudio es el apartado de sugerencias y recomendaciones de cada uno de los comités, a las cuales debía darse respuesta en el año 2000. Las recomendaciones sobresalientes se resumen en la falta de una filosofía institucional y su difusión entre la comunidad universitaria, carencia de una cultura de planeación institucional participativa y su escasa vinculación con cada una de las unidades académicas, la falta de actualización curricular de los planes y programas de estudio, de planeación en relación al desarrollo de los recursos humanos y físicos y de seguimiento de egresados.

También destaca la sugerencia de elaborar un estatuto que constituyera el marco normativo del conjunto de leyes, reglamentos, políticas y procedimientos de la

---

<sup>101</sup> Los Comités fueron. Filosofía Institucional; Propósitos, Planeación y Efectividad; Normatividad, Gobierno y Administración; Programas Educativos; Personal Académico; Personal Administrativo, de Servicio, Técnico y de Apoyo, Apoyos Académicos, Servicios Estudiantiles; Recursos Físicos y Recursos Financieros.

institución y que determinara la distribución de servicios, funciones, responsabilidades y decisiones de la administración central a las distintas áreas de la Universidad. Otro aspecto relevante es la falta de asignación presupuestal a la realización de investigación y a la ampliación de los recursos bibliohemerográficos e infraestructura en centros de cómputo y otros espacios físicos, en varias de las unidades académicas. Además, se reflejan debilidades en el proceso de selección y contratación docente, en la mínima habilitación de los docentes y la relación con las asignaturas que imparten (la mayoría con grado de licenciatura). El reporte de autoestudio también señala la necesidad de incrementar el número de profesores de tiempo completo y mejorar los mecanismos de ingreso de los estudiantes o de orientación educativa, dada la políticas de puertas abiertas que opera en la institución (UVM, 1996).

Estos resultados mostraban la desarticulación en la planeación y administración de la institución, producto de los problemas para vincular la visión de los negocios con el gobierno de una institución, además de fortalecer la vida académica de la universidad, mediante el adecuado desarrollo de sus funciones. Aun, con esta problemática la UVM fue acreditada por la FIMPES con la categoría "acreditación con recomendaciones", mismas que deberían ser resueltas en el año 2000, de acuerdo con los lineamientos de la Federación.

El segundo proceso de acreditación de la FIMPES comenzó con la realización del autoestudio en el 2000. La problemática enfrentada en el primero resurgió en el análisis de fortalezas y debilidades que realizó cada Comité y se reflejó nuevamente en el apartado de recomendaciones. De estas la más relevante fue el incumplimiento en el porcentaje de profesores de tiempo completo y con grado superior al que imparten, requerido por la FIMPES. También se hacía una dura crítica a los estándares que los funcionarios académicos y los profesores de tiempo completo debían cubrir<sup>102</sup> y al escaso desarrollo de la investigación como función que la universidad planteaba en su misión. En relación con los recursos bibliográficos permanecía el problema del cumplimiento parcial en algunas de las unidades

<sup>102</sup> Los estándares de la UVM incluyen como personal de tiempo completo a los directores de departamento académico, coordinadores de licenciatura y coordinadores de academias. Ellos deben realizar funciones de gestión administrativa, dar clase y dar seguimiento a los estudiantes. Los profesores de tiempo completo deben dar de 17 a 20 horas frente a grupo y el resto dedicárselo a actividades de tutoría, investigación y trabajo administrativo (UVM, 1994).

académicas. Con todo, la UVM fue acreditada por la FIMPES con la categoría “acreditación lisa y llana”.

La UVM ingresó a la ANUIES en 1996, cuando se estaban aplicando los indicadores de acuerdo con el tipo de institución elegido previamente que debían presentarse a la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES. La UVM participó en este ejercicio, cuyos resultados se presentaron en 1999 (Fresán y Lozada, 1999).

La UVM se autodeterminó como una institución de perfil tipo IDILM que ofrece programas preponderantemente del nivel de licenciatura y de posgrado en el nivel de especialización y maestría, y cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento mayoritariamente de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP) o Práctico—Individualizado (PI) (UVM, 1996; ANUIES, 1999). Los resultados de la aplicación de los indicadores en ese año mostraron que la universidad cumplía parcialmente los criterios. Al igual que el ITESM, los indicadores que no se cumplieron fueron los relacionados con la habilitación y el tiempo de dedicación del personal. La UVM no contaba en su planta docente con personal académico de tiempo completo en el SNI, tampoco se cumplió con el total de personal académico de tiempo completo y el total de personal académico de tiempo completo con doctorado en programas de tipo básico, intermedio, científico práctico y práctico individualizado y total de personal de tiempo completo y con doctorado en programas de tipo práctico. Otro indicador que no se cumplió fue el presupuesto destinado al acervo documental, en cual no llegaba al 5% establecido por la asociación<sup>103</sup>.

En el contexto de la evaluación y acreditación de programas la participación de la UVM no es comparable con su proceso de expansión. En la evaluación de programas que realizan los CIEES la institución no ha participado. Sus primeros programas académicos se acreditaron en el 2004 y sólo en algunas unidades académicas se ha realizado este proceso. Fue hasta el 2005 que se acreditaron 20 programas, sobre todo en las carreras de Administración, Contaduría, Psicología y Diseño, así como la Médico en el campus Querétaro. La acreditación de programas también tiende a concentrarse en las unidades académicas con mayor número de

<sup>103</sup> Las únicas instituciones de este tipo de perfil que cumplieron fueron la UPAEP (Fresán y Lozada, 1999).

estudiantes, a pesar de que hay *campi* que por su antigüedad estarían en posibilidades de acreditar programas. Del total de la matrícula inscrita en la UVM en el 2003 sólo el 18.52% de los estudiantes se encontraba inscrito en un programa acreditado, situación que refleja las grandes disparidades entre las unidades académicas.

Cuadro 20  
Acreditación de programas de la UVM (2002-2007)

Unidad	Programas Acreditados						
	No. Est. Lic. (2003)	2002	2003	2004	2005	2006	2007
San Rafael (DF)	5030				5		
San Ángel (DF)	961				0		
Tlalpan (DF)	5367				4	2	
Lomas Verdes (Estado de México)	6023			1	4	1	1
Juriquilla (Querétaro)	2690			1	6		
Insurgentes Norte (DF)	659						
Chapultepec (DF)	1935				1		
Lago de Guadalupe (DF)	759						
Villahermosa (Tabasco)	3838					1	
San Luis Potosí (SLP)	779						
Tuxtla Gutiérrez (Chiapas)	871						
Texcoco (Estado de México)	819						
Aguascalientes (Aguascalientes)	141						
Puebla (Puebla)	nd						
Toluca (Estado de México)	nd						
Guadalajara (Jalisco)	nd						
Saltillo (Coahuila)	nd						
<b>Total UVM</b>	<b>32 452</b>			<b>2</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

Fuente: ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003 y [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)

**Cuadro 21**  
**Participación del sistema UVM en acreditación de programas (2003)**

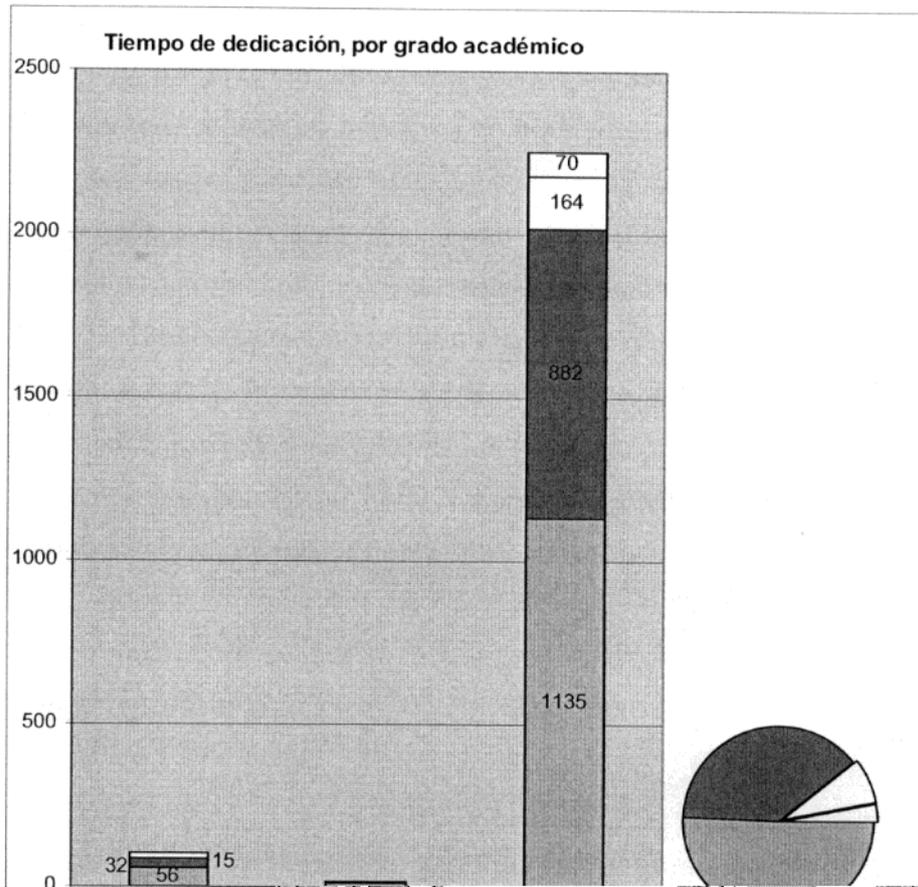
Unidad	No. Est. (2003)	Programas Acreditados (2005)	No. Est. Por programa (2003)	Impacto %
Chapultepec	1935	Lic. Psicología	215	11.11%
			<b>215</b>	<b>11.11%</b>
Lomas Verdes (Edo. México)	6023	Lic. Psicología	431	7.16%
		Lic. Administración	402	6.67%
		Arquitectura	163	2.71%
		Lic. Diseño Gráfico	324	5.38%
		Lic. Admón. Empresas Turísticas	412	6.84%
		<b>1732</b>	<b>28.76%</b>	
Querétaro	2690	Cirujano Dentista	118	4.39%
		Lic. Contaduría Pública	32	1.19%
		Arquitectura	142	5.28%
		Médico Cirujano	381	14.16%
		Lic. Diseño Gráfico	268	9.96%
		Lic. Administración	163	6.06%
		Lic. Psicología	130	4.83%
		<b>1234</b>	<b>45.87%</b>	
San Rafael	5030	Lic. Administración	358	7.12%
		Lic. Contaduría Pública	188	3.74%
		Arquitectura	148	2.94%
		Lic. Psicología	391	7.77%
		Lic. Admón. Empresas Turísticas	277	5.51%
		<b>1362</b>	<b>27.08%</b>	
Tlalpan	5367	Lic. Contaduría Pública	215	4.01%
		Lic. Administración	459	8.55%
		Lic. Psicología	407	7.58%
		Lic. Diseño Gráfico	385	7.17%
		<b>1466</b>	<b>27.32%</b>	
<b>Total UVM</b>	<b>32452</b>		<b>6009</b>	<b>18.52%</b>

Fuente: ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003 y [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)

En relación con la certificación, la institución aplica el EGEL como una forma de titulación en el nivel de licenciatura. El EXANI I y II se aplica como un mecanismo de diagnóstico en el ingreso a bachillerato y licenciatura, pero no es un criterio de selección.

Aunque la UVM señala en sus documentos básicos la investigación como una de sus funciones, hay poca evidencia de que la desarrolle. Ninguno de sus programas de maestría (grado máximo que ofrece) ha sido evaluado por el Conacyt, ni pertenecen al PNP.





### *El concepto de calidad de la Universidad del Valle de México*

La UVM es una institución que no ha logrado conformar una identidad institucional durante su trayectoria que se refleje en su concepto de calidad, como es el caso de ITESM con su orientación en la gestión de negocios o de la UIA con la formación que integra la moral y el conocimiento científico. A partir de la alianza con Sylvan la UVM ha incorporado valores de calidad que antes no estaban presentes. El discurso más reciente privilegia los valores relacionados con la necesidad de diferenciar a la institución desde la perspectiva de su internacionalización a través del intercambio con otras instituciones que pertenecen a la Red Global Sylvan. En su discurso se afirma que “los beneficios que la UVM, como una Universidad *Laureate*, brinda a sus estudiantes y egresados hacen que sean distinguidos como individuos con una visión global y experiencia internacional con las habilidades necesarias para dominar el mundo de los negocios”. También se considera la formación sustentada en valores éticos para ser un profesionista íntegro y comprometido ([www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu), 2005).

En el campo de los actores que forman parte de una institución de calidad un alto funcionario de la UVM afirmaba que “yo considero que donde debemos de meter fuerte la calidad es en: 1) programas, 2) alumnos, 3) instalaciones y 4) profesores. La de instalaciones yo creo que la tenemos hecha. Donde yo puedo incidir es en programas. Tenemos que tener programas innovadores, tenemos que trabajar fuertemente con alumnos y profesores”.

En relación con los estudiantes la universidad opera bajo la política de “puertas abiertas” en el ingreso, asociada al concepto de productividad empresarial entendida como el logro de objetivos de eficiencia y rentabilidad; aplicable a hospitales, universidades, organizaciones de arte y agencias de servicio social de todo tipo (Tristá, 2004). Las pruebas de selección que se aplican (*College board*), tienen la función de detectar habilidades, no de rechazar estudiantes. En el ámbito conceptual el *Modelo Educativo* enfatiza el papel del individuo en el proceso de enseñanza-

aprendizaje al considerarlo como persona activa que puede desarrollar al máximo su creatividad y espíritu crítico<sup>104</sup>.

En cuanto a los profesores se señala que “nosotros, como cualquier otra universidad de clase media; si se meten a más profesores de tiempo completo, las colegiaturas se irían a tal grado que no se sostiene; nosotros andamos en una quinta parte de tiempo completo y el resto de asignatura. Podríamos decir que esto es una marca de calidad de que más profesores de tiempo completo es una marca de calidad y de que menos no lo es. Yo no comparto eso; el hecho de tener más profesores de planta no asegura que tu calidad sea mejor, a lo mejor ayuda, pero no asegura” (entrevista UVM, 2005).

Las funciones que realiza la UVM como institución de educación superior están orientadas a la docencia para la formación profesional. La misión de la institución no incorpora la investigación y extensión de la cultura como funciones principales de la institución. Para el logro de esta función, la UVM señala que la calidad en educación superior corresponde con el establecimiento de las políticas nacionales de educación superior. Los elementos que componen el concepto de calidad se relacionan con el proceso de planeación que realiza la institución y que debe incorporar tales políticas, a través de los indicadores y parámetros establecidos por organismos evaluadores y acreditadores; entre los que destacan los relacionados con docentes, estudiantes, infraestructura y programas. Se afirma que “calidad es que lo que tú dices en la misión y los objetivos institucionales lo cumplas. Aunado al cumplimiento de parámetros nacionales de calidad. Es decir, tener un seguimiento de la política educativa nacional” (entrevista UVM, 2005).

Contrario a la posición anterior, se evidencia la tendencia a pensar en la posibilidad de “alcanzar la calidad” cuando se busca la satisfacción del cliente (Harvey y Green, 1993) y cuando los “colaboradores académicos y administrativos” asumen una actitud de “hacer bien las cosas desde la primera vez”, es decir, la visión de calidad como perfección o consistencia (Peters y Waterman, 1993; González y Ayarza, 2003), a través del mejoramiento en la calidad de los procesos y pensando en el

---

<sup>104</sup> Estatuto General, capítulo Tercero, Filosofía institucional, página 35.

cliente: “gran parte de la calidad es actitud, es querer hacer las cosas bien; no es entrenamiento o estar supercapacitado con doctorados, es tener personas que tengan las ganas de hacer las cosas bien y a la primera vez” (entrevista UVM, 2005).

En el concepto de calidad de la UVM el cliente se define desde dos perspectivas. La primera tiene que ver con la satisfacción del “cliente-estudiante”, que se refiere al proceso de formación profesional y a los servicios que recibe el estudiante al interior de la universidad. La segunda se relaciona con la satisfacción del “cliente-mercado laboral”, donde la universidad define la calidad de la institución como la posición que ocupan sus egresados.

En el ámbito de la infraestructura, la UVM se asume como una institución que ha invertido en instalaciones físicas a través del crecimiento que ha tenido con la apertura de nuevos *campi* en todo el país. También se da énfasis en el mayor uso de la tecnología de la información en relación con la posibilidad de tener el conocimiento necesario que hoy exigen los negocios de la nueva economía. En la entrevista se afirmaba que “estamos a la vanguardia en la tecnología de *hardware* y *software*, con el fin de que la comunidad universitaria cuente con una formación caracterizada por la especialización en el uso de las nuevas tecnologías de la información” (entrevista, UVM, 2005).

La UVM recupera como elementos para considerarse como una institución vanguardista el manejo del idioma inglés, el uso de la tecnología de la información, la economía globalizada la orientación de los planes de estudio a los requerimientos del mercado laboral competitivo integrado por empresas nacionales e internacionales. Se afirma que “estamos a la vanguardia en la tecnología de *hardware* y *software*, con el fin de que la comunidad universitaria cuente con una formación caracterizada por la especialización en el uso de las nuevas tecnologías de la información y nuestros mapas curriculares están orientados a las necesidades de los empleadores, la UVM ofrece programas académicos que responden a lo que el mercado de trabajo nacional e internacional requiere, lo cual sitúa a los egresados de nuestras Instituciones como candidatos idóneos para empresas de carácter global” ([www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu), 2005).

La calidad para la UVM también está asociada al reconocimiento social, en términos de demostrar socialmente las buenas condiciones de la organización (Meyer y Rowan, 1999). Así se pública a través de distintos medios publicitarios y de información (página *web*, mantas, póster) que:

“A lo largo de su amplia trayectoria educativa la UVM ha recibido un sinnúmero de reconocimientos por parte de otras organizaciones que la distinguen como una Institución de Excelencia”:

“Reconocimiento Global de Validez Oficial de Estudios por parte de la Secretaría de Educación Pública, según consta en acuerdo publicado en el *Diario Oficial de la Federación* del 25 de febrero de 1988; Reconocimiento como Institución de Alta Calidad Académica, distinción que la misma Secretaría otorgó en el año de 1988; Certificación de Calidad Académica para ingresar y permanecer en la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y Afiliación a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)” ([www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu), 2005).

El elemento de internacionalización e intercambio de la universidad también se asocia al concepto de calidad desde la perspectiva del reconocimiento social. Se afirma y se difunde que “la oportunidad que la UVM, como una Universidad Laureate, brinda a sus estudiantes de contar con una educación de calidad internacional, la distingue como una Institución educativa de calidad internacional, cuya principal característica es el éxito y reconocimiento internacional de todos y cada uno de sus estudiantes y egresados” ([www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu), 2005).

En entrevista con un funcionario de la UVM se afirmaba que, “al formar parte de una comunidad universitaria internacional, nuestros estudiantes tienen la oportunidad de convivir con jóvenes de distintas nacionalidades y visitar diferentes países, dando como resultado una experiencia educativa única en la que conocerán otras culturas y mercados, que les permitirá vislumbrar futuras proyecciones, tanto personales como profesionales” (entrevista UVM, 2005).

### *Algunas consideraciones*

A partir del análisis anterior definimos los siguientes aspectos de reflexión. En cuanto a su conformación institucional el ITESM y la UVM han seguido una estrategia de expansión similar con base en la distribución geográfica de unidades académicas en el territorio nacional, sobre todo en las ciudades capitales de los estados de la República. En las dos instituciones existe homogeneidad en el diseño de su oferta educativa. Es decir, los programas académicos son los mismos para todas las unidades, aunque no todos se imparten en aquellas, dada la existencia de diferencias estructurales y de operación entre las unidades académicas, las cuales no presentan el mismo grado de desarrollo. En cambio, la UIA es una institución educativa que, a pesar de ser parte del Sistema UIA-ITESO, mantiene independencia en el diseño de su oferta educativa, forma de gobierno y gestión administrativa, lo que le ha permitido construir su historia y trayectoria, independientemente de lo que ocurre con las otras instituciones que forman parte del sistema.

Las tres instituciones tienen una fuerte dependencia de su economía matricular y buscan el equilibrio entre el desarrollo académico y la calidad institucional con una estabilidad financiera que les permita operar de forma eficiente. Sin embargo, tras la alianza con Sylvan, la UVM se muestra como una institución con una profunda orientación al mercado que privilegia la expansión acelerada a cambio del desarrollo y consolidación de la mayoría de sus unidades académicas (a partir del 2004 se han abierto de dos a tres unidades académicas por año).

La trayectoria de las instituciones refleja que dos de ellas, el ITESM y la UIA, han mostrado congruencia entre los principios fundacionales de su orientación, su misión y sus acciones para definir el rumbo a seguir. En el primer caso, el ITESM no se ha alejado del objetivo de ofrecer educación superior enfocada a la gestión de negocios y, conforme a sus distintas etapas de desarrollo, ha agregado elementos de carácter estructural para avanzar en su proyección nacional e internacional. Entre ellos sobresalen la existencia de documentos orientadores de su misión, los ejercicios de planeación estratégica realizados, la adecuación de su estructura orgánica y la incorporación de estrategias para mejorar la calidad institucional en el ámbito de los procesos educativos (reingeniería del aprendizaje e investigación) y en la evaluación

y acreditación externa a nivel nacional e internacional. El ITESM es una institución que, tras su vida institucional, ha sabido conjugar los intereses de los empresarios que son parte de sus socios y la eficiencia de su gestión educativa.

De igual forma, la UIA ha mantenido su orientación y concepción filosófica como institución que se inspira en los valores cristianos integrándolos al conocimiento científico para, a partir del modelo pedagógico de la Compañía de Jesús, desarrollar sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. Una diferencia con el ITESM y con la UVM, es la base conceptual en la que descansa la tarea educativa de la UIA y las características de su estructura orgánica. En el primer caso, sus documentos orientadores *Ideario*, *Misión*, *Filosofía Educativa* y *Prospectiva*, muestran un ejercicio de reflexión en cuanto a la razón de ser de la Universidad. En cuanto a la estructura orgánica, a pesar de las modificaciones que ha sufrido tras las diferentes etapas de la Universidad, está presente la necesidad de contar con órganos colegiados que acerquen su forma de gobierno y gestión académica a la de una universidad y la disten de la gestión empresarial. A diferencia del ITESM, donde la estructura orgánica privilegia la verticalidad en la toma de decisiones y los órganos colegiados operan como apoyo al desarrollo de las funciones del Instituto, pero no son parte de su estructura y las figuras de la asamblea de dueños y el rector son quienes diseñan las estrategias de largo plazo.

A diferencia del ITESM y la UIA, la UVM es una institución que no ha logrado definir su identidad institucional. La trayectoria de la institución muestra que el proceso de expansión que ha seguido no es congruente con sus estrategias de desarrollo y consolidación como institución educativa, las cuales se caracterizan por conflictos entre los intereses económicos de sus dueños que promueven una administración académica de corte empresarial y la de los responsables de su gestión académica, quienes tiene poca influencia en las decisiones estratégicas de la Universidad. Se identificaron tres procesos de planeación estratégica en el ámbito académico durante la evolución histórica de la Universidad, de los cuales ninguno se concretó, lo cual se evidencia en los constantes cambios que ha sufrido su estructura orgánica, en la centralización de las decisiones en el nivel más alto de la misma y en la carencia de órganos colegiados para el desarrollo del trabajo académico. La UVM es una institución que se acerca más al concepto de corporación burocrática (Ibarra,

2000) porque opera como una empresa bajo el concepto de costo/beneficio, eficiencia y productividad, hecho que se profundizó con la alianza entre ésta y Sylvan, en el 2000.

En cuanto a la evaluación y acreditación institucional hemos abordado la participación de las tres instituciones en el proceso de la FIMPES y en la evaluación institucional para el ingreso y/o permanencia a la ANUIES. El ITESM y la UVM han participado en ambos y sus resultados muestran que las debilidades más importantes en las IES privadas son la conformación de una planta docente sólida en cuanto a su habilitación y tiempo de dedicación, el desarrollo de la investigación y la inversión en recursos bibliohemerográficos fundamentales para el fortalecimiento de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Por otro lado, la relación conflictiva entre la UIA y la FIMPES muestra una diferencia conceptual en cuanto a la función social de la educación superior y la forma de mejorar su calidad. Además, esta situación es la antesala de lo que se observará en el capítulo siguiente: la problemática de la acreditación institucional que desarrolla la FIMPES como mecanismo para mejorar la calidad de las IES privadas.

En relación con la participación de otros mecanismos para mejorar la calidad académica de las instituciones, se observa que en los tres casos se ha privilegiado la acreditación de programas por organismos reconocidos por el Copaes, y en años recientes la evaluación de los CIEES, donde han participado la UIA y el ITESM.

En cuanto al posgrado, tanto el ITESM como la UIA tienen el reconocimiento de calidad de algunos de sus programas de posgrado (maestría y doctorado) por parte del Conacyt, lo que demuestra su interés por consolidar este nivel educativo. En cambio, la UVM sólo ofrece maestría y ninguno de sus programas, hasta el 2006 ha participado en la evaluación que realiza el Conacyt.

En el ámbito de la calidad las variables para construir el concepto que asumen las instituciones de educación superior elegidas permiten establecer las similitudes y diferencias entre los casos. El aspecto de los valores fue diverso. En el ITESM existe un enfoque anclado en la gestión de los negocios, de tal forma que todas las funciones y actividades que desarrolla el instituto están orientadas hacia ese fin. La

UVM también parece perseguir esa misma orientación, pero su discurso retoma el tema de la internacionalización como la fuente de competitividad en el mercado educativo y el aspecto que la diferencia del resto de las instituciones. Los valores que orientan a la UIA están encaminados hacia la formación integral, a partir de la pedagogía ignaciana promovida por la Compañía de Jesús.

En el campo de los actores, los estudiantes y profesores son el centro del discurso en los tres casos. Se observa una selección desde la perspectiva económico-social porque las instituciones aparecen como abiertas a todos los estudiantes, pero la limitante económica reduce el espectro de quienes pueden asistir a ellas. El ITESM y la UIA realizan un examen de selección para que ingresen sólo aquellos estudiantes que puedan garantizar su “acoplamiento” al modelo de la institución, y que demuestren su competencia académica, a partir de distintos instrumentos de evaluación.

En el caso de la UVM, aunque existe un examen de selección, la política de “puertas abiertas” que impulsa la universidad está relacionada con la clase social a la que atiende. El funcionario de la universidad señalaba que ellos no buscan entrar al segmento de mercado de instituciones como el ITESM, la UIA, o la Universidad Anáhuac, más bien están interesados en las clases medias que no tienen acceso a universidades públicas y que no pueden, aunque así lo deseen, ingresar a instituciones más costosas.

La orientación de las funciones está determinada por los valores que promueven las instituciones. El ITESM desarrolla funciones de docencia e investigación orientadas a la generación y aplicación de conocimientos que impulsen la gestión de los negocios y la creación de nuevas empresas. El concepto de “emprendimiento” se vislumbra como una tarea básica del instituto para generar “empresas competitivas nacional e internacionalmente”. En ningún momento se señala como fundamental la investigación de carácter social o humanista como parte de las funciones de la institución. En el caso de la UIA las funciones que se privilegian son la docencia, la investigación y extensión de la cultura, en especial en áreas del conocimiento humanistas y sociales, y a través del trabajo interdisciplinario. Por último, la UVM

sólo se enfoca a la docencia con una orientación a la formación profesional para la gestión de los negocios, imitando el modelo del ITESM.

En los tres casos el perfil de la infraestructura se fundamenta en la planta física acorde con las funciones desempeñadas y la base tecnológica que apoye las tareas que realizan las instituciones. En el caso del ITESM y la UVM, que operan como sistemas, hay diferencias en la infraestructura entre las distintas unidades, lo muestra que aunque la oferta educativa sea homogénea, las condiciones en que se ofrece varíen, modificando los resultados de su operación administrativa y académica.

Las instituciones recuperan la idea de que una institución de calidad es vanguardista y moderna, aunque sus referentes varían. El ITESM y la UVM tienen ciertas afinidades pero privilegian algunos aspectos sobre otros. El ITESM señala la competitividad internacional, el liderazgo, generación y “emprendimiento” de empresas y desarrollo sostenible. La UVM suma a las anteriores la “internacionalización” de la universidad y la posibilidad de intercambio que tienen los estudiantes. Esta última parte es atribuible a la posición de la universidad como una institución que es parte de una red de universidades y que utiliza esta situación como forma de reconocimiento del mercado educativo. En el caso de la UIA, la modernidad de la universidad se asocia a la tradición académica de la realización de las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura.

El último aspecto referido a una institución de la calidad es la idea de reputación, prestigio, legitimidad posición en el mercado y mejora continua. En los tres casos se reconoce que la situación que enfrenta la educación superior privada es una alta competencia en el mercado de servicios educativos en donde, para obtener un lugar, es necesario ser una institución de calidad, por lo que la mejora continua de los procesos que realizan debe ser prioritaria para la institución a través de distintos mecanismos.

Las instituciones elegidas dan más peso a ciertos aspectos que las colocan como instituciones de calidad frente a otros sectores de la sociedad. Para el ITESM el prestigio está asociado con una alta presencia de los estudiantes en el mercado

laboral, el reconocimiento y legitimidad de otros sectores de la calidad de sus programas; pero sin utilizar la mercadotecnia como un medio de posicionamiento en el mercado de servicios educativos.

Para la UIA el prestigio y reconocimiento de IES de calidad se logra por la relación de ésta con la sociedad y con el logro de los objetivos de formación planteados por la institución. Para los dirigentes de la UIA la mercadotecnia es necesaria siempre y cuando sea congruente con el proyecto educativo de la institución, pero sin alterar las condiciones de lo que ésta ofrece a los estudiantes, ya que será el mercado laboral quien determine si la institución es o no de calidad.

Finamente, la UVM orienta la competencia en el mercado educativo a través de una estrategia agresiva de mercadotecnia, que responda a las expectativas de los estudiantes y el mercado laboral, vistos como clientes. Lo que no se señala es cómo identificar y hacer coherente el proyecto educativo de la institución con esas expectativas.

A partir de las diferencias en el concepto de calidad que privilegian las IES objeto de estudio, en el siguiente capítulo se analiza la conformación del mercado de educación superior como la forma de coordinación de las instituciones privadas, así como la postura de dichas instituciones ante diferentes mecanismos de evaluación y acreditación institucional y de programas.

**Cuadro 21.**  
**Perfil general del concepto de calidad**

<b>Criterios</b>	<b>ITESM</b>	<b>UIA</b>	<b>UVM</b>
<b>Valores</b>	Generación y gestión de empresas y negocios	Valores Cristianos (Compañía de Jesús). Formación integral.	Internacionalización e intercambio. Gestión de los negocios.
<b>Perfil de actores</b>	Selección económica y académica de estudiantes. Selección por perfil académico de profesores.	Selección económica y académica de estudiantes. Selección por perfil académico de profesores.	Estudiantes-cliente (puertas abiertas). Profesores por perfil académico.
<b>Perfil de funciones</b>	Docencia. Investigación con enfoque en gestión de negocios.	Docencia. Investigación. Difusión de la cultura. Interdisciplinariedad.	Docencia para formación profesional.
<b>Perfil de infraestructura</b>	Física por expansión y fortalecimiento de unidades académicas. Tecnológica	Física sin expansión de unidades académicas. Tecnológica	Física por expansión y fortalecimiento de unidades académicas. Tecnológica
<b>Referentes de modernidad</b>	Competitividad internacional, economía globalizada. Liderazgo, generación y/o emprendimiento de empresas. Desarrollo sostenible	Funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura	Idioma inglés. Tecnología de la información. Economía globalizada. Mercado laboral competitivo. Empresas nacionales e internacionales.
<b>Ideas de reputación</b>	Alta (presencia en el país).	Alta (mercado laboral). Alta (estudiantes y padres de familia)	Alta (cliente-mercado laboral)
<b>Idea de prestigio</b>	Alta (mercado laboral)	Alta (proyecto educativo)	Alta (internacionalización)
<b>Idea de legitimidad</b>	Alta (mercado laboral y otros sectores)	Alta (mercado laboral y otros sectores)	Alta (mercado laboral e internacionalización)
<b>Idea de mercado y utilidades</b>	Alta calidad educativa. Baja mercadotecnia. Alta competencia en el mercado educativo nacional e internacional	Alta calidad educativa. Mediana mercadotecnia. Alta competencia en el mercado educativo	Alta competencia en el mercado educativo. Alta mercadotecnia
<b>Idea de mejora continua</b>	Alta	Alta	Alta

Fuente: Elaboración propia.

## **Capítulo VI**

### **REGULACIÓN, MERCADO Y ACREDITACIÓN: LA VOZ DE LOS ACTORES**

En este capítulo se examinan los hallazgos encontrados en el trabajo de campo y su interpretación desde la perspectiva teórica de la presente investigación. Se analiza como a partir de la forma de coordinación-regulación de las instituciones particulares y el impulso de la política educativa que privilegia la evaluación en la educación superior las IES privadas han adoptado mecanismos de evaluación, bajo determinados fines.

El capítulo contiene un análisis de la perspectiva regulatoria de la educación superior privada en México, desde su concepción y sus problemas, que evidencia una coordinación del sector privado sustentada el mercado, donde el estatus y prestigio institucional se convierten en un bien simbólico de intercambio, dada la importancia de la economía matricular en las IES privadas. De esta manera, los elementos que contribuyan a elevar el estatus en la percepción de los clientes potenciales de las IES adquieren una relevancia fundamental.

En este trabajo se ha mencionado la importancia de la evaluación y acreditación como políticas educativas para mejorar la calidad de la educación superior, impulsadas por el Estado desde la década de los noventa. La acreditación institucional surge en el seno del sector privado a través de la FIMPES, con el objetivo de mejorar la calidad institucional de las IES; no obstante, con el transcurrir del tiempo sus efectos en las instituciones están más relacionados con la diferenciación en el mercado educativo que con el potencial de mejora. Las IES privadas han optado por adherirse a otros mecanismos de evaluación y/o acreditación de programas académicos para mejorar la calidad, considerando a la FIMPES más como una agencia de negociación política con las autoridades educativas en algunos casos, o no participando en sus proceso de acreditación institucional, en otros; que como un organismo que promueva la mejora de la calidad de las IES privadas y su oferta educativa.

En el último apartado se propone una tipología de IES privadas que considera sus trayectorias y se relaciona con algunos elementos de política educativa, basada en la evaluación y el marco normativo vigente. El objetivo de la tipología es contribuir a una mejor comprensión de la dinámica del sector privado, que favorezca su análisis y proponga mejoras a su desempeño.

## COORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA, ¿REGULACIÓN O NEGOCIACIÓN?

Desde nuestra perspectiva teórica la educación superior privada en México ha asumido una forma de coordinación-regulación de mercado en términos de la propuesta de Clark (1983), quien distingue tres tipos de mercado: consumidores, profesionales e institucionales. En México, la intervención estatal, como una actividad reguladora de las actividades y funciones que desarrollan los particulares en el campo educativo, se materializa a partir de leyes, reglamentos y acuerdos. Estos instrumentos de política forman parte del campo organizacional donde actúan las universidades privadas en México y tienen influencia en el comportamiento y acciones de las instituciones.

A partir de las entrevistas realizadas se corrobora que la regulación de la educación superior privada como instrumento de política educativa, cuyo objetivo es garantizar que las instituciones posean elementos de operación básicos estandarizados (elementos de los planes y programas de estudio, profesores, infraestructura y gestión académica y administrativa), para operar con los mínimos deseables, no garantiza la calidad de IES particulares. Su función de acreditación formal de las instituciones, obedece a un proceso administrativo, a partir de la aplicación de normas y procedimientos. El resultado es un sector privado regulado por mercado en él participan instituciones que varían en el número de matrícula que atienden, oferta educativa y conformación institucional.

Para explicar el surgimiento y expansión del sector privado, distintos autores han señalado la necesidad de hacer clasificaciones y/o tipologías con diferentes dimensiones y variables que permitan distinguir a las instituciones. Algunos consideran criterios de corte cualitativo como el gobierno, las finanzas o la



autoridades federales y estatales en cuanto a los requisitos que deben cumplir los particulares para su otorgamiento. La incorporación es una figura jurídica utilizada por las universidades públicas que están facultadas para ello (UNAM, IPN y universidades estatales) y permite a los particulares incorporarse a ellas. Las IES públicas facultadas para incorporar a universidades o escuelas particulares, otorgan validez a los estudios que se realizan fuera de ella. Las IES privadas, asimilan los planes y programas de estudio de la institución incorporante y quedan bajo la supervisión académica de la misma en aspectos de gestión y vigilancia académica, tales como el perfil docente, las instalaciones físicas adecuadas, así como los procesos de registro y seguimiento administrativo de los estudiantes.

En general se aprecia que no hay claridad sobre las motivaciones que orientan a un particular a decidir entre la incorporación o el RVOE. Algunos de los entrevistados señalan que la incorporación ofrece las condiciones que podrían garantizar la calidad de la educación superior que se imparte, porque suponen que hay una mayor supervisión de de las instituciones públicas hacia las particulares incorporadas y porque, en su opinión cuando los planes y programas de estudio son los mismos se genera certidumbre sobre su la calidad y pertinencia.

Sin embargo, a partir de los testimonios de la mayoría de los entrevistados, encontramos que el proceso de incorporación de particulares a instituciones públicas genera compromisos entre ambas, cuyos efectos no han sido estudiados a profundidad. Algunos entrevistados sugieren que la falta de rigor en las evaluaciones realizadas para autorizar la incorporación puede atribuirse a que las instituciones públicas consideran esta facultad como una fuente de ingresos económicos. Otras motivaciones mencionadas son en el interés por desarrollar un modelo educativo compartido entre la institución incorporada y la incorporante, la necesidad de ampliar la cobertura a partir de la universidad privada como una extensión de la universidad pública por el uso de los mismos planes y programas de estudio o incluso a partir de la participación del personal docente de las IES públicas en las IES privadas.

Cuando la oferta educativa de los particulares está avalada por el RVOE, las IES tienen la facultad de elaborar sus propios planes y programas de estudio a partir de los acuerdos emitidos por la autoridad educativa. El debate actual es la proliferación de IES particulares con RVOE que no poseen la calidad adecuada para impartir educación superior y por lo tanto resultan un fraude para los estudiantes reales y potenciales de dichas instituciones.

De acuerdo con los testimonios de los entrevistados, el análisis y comprensión de estas normas y procedimientos de regulación tiene distintas implicaciones, entre otras, explica las causas de la expansión del sector privado de la educación superior como producto de variables de carácter social, político y económico, las deficiencias en la aplicación del marco normativo actual y la posibilidad de planear el crecimiento del sector privado en términos del concepto de pertinencia. Finalmente, se contrasta la conformación de un subsistema privado regulado, en apariencia, por un marco normativo institucionalizado, y en la práctica un modelo de libre mercado que no posee aún la virtud de autorregulación en términos de la calidad de las instituciones de educación superior.

Los entrevistados coinciden en que la expansión del sector privado de la educación superior, en la última década, es consecuencia del comportamiento del sector público y las políticas educativas de esa época. La expansión de la educación superior, entre 1960 y 1980, fue resultado de una política democratizadora del Estado para llevar oportunidades educativas a grandes grupos sociales, hasta entonces excluidos que tuvo consecuencias no planeadas<sup>2</sup>. Entre ellas destaca, la concentración regional de la matrícula (Distrito Federal, Monterrey, Jalisco, Puebla) en áreas de conocimiento tradicionales (derecho, medicina, contabilidad,

---

<sup>2</sup> En México, el proceso de expansión de la matrícula constituye un factor determinante de la transformación del sistema de educación superior. El sistema creció de manera significativa en los últimos 40 años. En el año escolar de 1960-1961 había un total de 76 269 alumnos en educación superior (licenciatura sin educación normal). Diez años después, en 1970, aumentó a 208 944, lo que significa para la década un incremento del 273.9%. Transcurrieron otros diez años y en 1980 la población escolar de este nivel llegó a los 73 1147 estudiantes, nuevamente en una década el incremento fue del 349.9%. Si observamos el crecimiento entre 1960 y 1985 año en que se considera que América Latina alcanzó la masificación, la matrícula se incrementó prácticamente 13 veces. A partir de 1990 el crecimiento fue mucho menor, de tal forma que en la década de 1990-2000 sólo se incrementó en 507 217 estudiantes, es decir, el 68%. El periodo más intenso de crecimiento tuvo lugar entre 1970 y 1980, lapso en el cual se presentan las tasas anuales de crecimiento más altas. Así, entre el periodo de 1950 y 1980, estas tasas aumentan dos puntos porcentuales entre décadas; disminuyéndose drásticamente a poco más de la tercera parte en las dos décadas siguientes (ANUIES, 2001; Taborga, 2003).

administración) y una escasa coordinación y planeación del sistema de educación superior, que derivó en el crecimiento desigual de las instituciones en cuanto a su complejidad organizacional y funcionamiento, así como el deterioro de las prácticas académicas.

Con la expansión del sistema, la conducción estatal de las IES privadas se ceñía a lo estipulado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y la Ley para la Coordinación para la Educación Superior, pero en general no se vislumbraba un marco institucionalizado que regulara adecuadamente a un conjunto desarticulado y diverso de instituciones que alcanzaría mayores proporciones (Ibarra, 2001:343).

Para la década de los ochenta la crisis económica que vivió el país y que afectó a todos los sectores económicos y sociales provocó una fuerte desaceleración en expansión del sistema de educación superior, situación que se prolongó hasta la llamada década perdida y con ello el fin del Estado benefactor.<sup>3</sup> Bajo la nueva política de austeridad se redujeron los gastos de inversión en la educación en general.<sup>4</sup>

De acuerdo con Ibarra (2001) y Luengo (2003) esta tendencia se manifestó en la búsqueda de otras fuentes de financiamiento por las instituciones: cuotas a los usuarios del servicio educativo, venta de servicios académicos y donaciones de egresados. Se estimuló la orientación de la matrícula hacia carreras enfocadas a la gestión administrativa y servicios de administración de tecnología que tienen un bajo costo de operación, en desmedro de disciplinas científicas y ciencias sociales.

---

<sup>3</sup>El modelo de administración benevolente es descrito por Brunner como aquel en que el Estado "financia la educación superior a través de una fórmula a la vez paternal y benevolente, cuyo medio principal es la asignación incremental de recursos presupuestarios desvinculados de cualquier consideración de calidad, equidad o eficacia" (Brunner, 1993:60). El funcionamiento del modelo descansa en las relaciones políticas entre los gobiernos y las jerarquías académicas y en la autonomía corporativa de las universidades, dentro de un tejido de redes político-clientelares que operan en los distintos niveles del sistema, desde el institucional hasta el nacional. Entre los efectos negativos de este modelo destacan la carencia de estímulos para realizar innovaciones, la ausencia de mecanismos de evaluación de la calidad, la poca responsabilidad social de las instituciones y la proliferación de instituciones privadas sin ningún control por parte del gobierno y la sociedad.

<sup>4</sup> El gasto público destinado a la educación superior en el periodo que va de 1982 a 1988 se mantuvo en alrededor del 0.5% del Producto Interno Bruto (PIB), después de registrar una caída brusca entre 1982 y 1984 del 0.26% con respecto al PIB (Ibarra, 2001; Mendoza Rojas, 2002).

En este contexto, las IES privadas comenzaron un proceso de expansión significativo, asociado, entre otros factores, al explosivo crecimiento demográfico del país (Rangel, 1979; Osborn, 1987; Brunner, 1990, 1992 y 2002; Taborga y Hanel, 1995; Kent, 1993 y 1995; Taborga, 1997 y 2003; Rodríguez, 1998; Muñoz y Rodríguez, 2000; Tedesco, 1983; Levy, 1985; ANUIES, 2002; Acosta, 2005; Muñoz Izquierdo *et al.*, 2005), la disminución de la participación de las IES públicas en la atención de los aspirantes y la percepción entre la sociedad de la pérdida de calidad de las mismas.

Los entrevistados coinciden con la idea de que tras la etapa de crecimiento de las universidades públicas en los años setenta y el proceso de masificación que sufrieron después del conflicto estudiantil de 1968, ocurrió la *huida de las élites de la universidad pública hacia el sector privado* (Kent, 1995). Un sector de la sociedad cuestionó la calidad de las IES públicas provocando que muchas familias con capacidad económica enviaran a sus hijos a instituciones particulares, pues sus egresados tenían una mejor aceptación en el mercado laboral; idea que ha tenido una fuerte influencia en la concepción actual de una institución de educación superior de calidad.

Al respecto, las opiniones de los entrevistados difieren. Por un lado, se encuentran los actores clave relacionados con el desarrollo de los sectores público y privado de la educación superior, quienes señalan que el mercado laboral no es el factor determinante para “medir” la calidad de las IES.

Por el otro, las instituciones que se consideraron en esta investigación, quienes afirman que la calidad de una IES se mide por la aceptación de sus egresados en el mercado laboral. Al respecto, un alto funcionario del Ceneval señalaba que “la inserción en el mercado laboral de los egresados de las universidades particulares no era producto de la calidad de la preparación que recibían, era producto, más bien, del entorno y de las relaciones familiares. Se propagaba la idea de que las universidades particulares estaban ofreciendo una mejor calidad de educación que las universidades públicas”.

Mientras que un funcionario del ITESM afirmaba “que una institución tenga calidad hace que nuestros egresados sean reconocidos afuera como buenos profesionistas, bien pagados, y que estén dejando huella en la sociedad”. Esta postura responde a las tesis de Collins (1989) planteadas en sus teorías credencialistas, las cuales consideran la escuela como un lugar donde obtener títulos que luego serán utilizados por los individuos y los grupos como un instrumento legítimo, es decir, aceptado, en la pugna por las ventajas relativas en la vida adulta, especialmente en la esfera ocupacional. Los empleadores valoran en la mayoría de los trabajadores los “rasgos de conducta”, tales como la puntualidad, la perseverancia, la atención, la responsabilidad, la búsqueda del éxito, el ser cooperativo y la sumisión.

### *Problemas en la aplicación del marco normativo*

Un segundo eje de análisis sobre la efectividad del marco normativo actual en el “control de la calidad” de las IES privadas es el relativo a su aplicación e impacto en la planeación del sistema de educación superior en general y del sector privado en particular. El procedimiento específico derivado del marco normativo es el RVOE.

El RVOE, descrito en el Acuerdo 279, es un dispositivo operado por la SEP para regular el desempeño de las IES particulares que surge de la negociación de diferentes organismos e instituciones y como un modo específico de intervención/regulación en el sector privado. Su aplicación esta normada en los procedimientos especificados, a partir de los testimonios de los entrevistados, se observa que hay severas dificultades tanto en la concepción del procedimiento para otorgar el RVOE como en su aplicación. En cuanto a la concepción del procedimiento se considera que el Acuerdo se orienta a un proceso administrativo que avala dos posibilidades: “abrir” una nueva institución de educación superior ofreciendo programas educativos, y ampliar la oferta educativa de las IES ya establecidas.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> El acuerdo 279 considera en su concepción el “Acuerdo para la Desregulación de la Actividad Empresarial”, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 24 de noviembre de 1995, el cual establece las bases para llevar a cabo la desregulación sistemática de las normas vigentes y la simplificación de los trámites que realizan los particulares ante la Administración Pública Federal.

En los dos casos hay implicaciones para la planeación y coordinación del sector privado y del sistema de educación superior en general, ya que al reducirse el marco normativo a un proceso administrativo no se considera en ninguno de sus apartados la oferta educativa en función de las condiciones de desarrollo regionales y nacionales; las carreras que se ofrecen son las que decide el particular, donde el Estado no tiene ninguna ingerencia.

Las opiniones del funcionario de la SEP, que coinciden con el de la FIMPES, fueron esenciales para el estudio, pues aseveran que el marco normativo bajo el cual opera la educación privada, incluyendo el Acuerdo 279, están diseñados bajo el concepto de "libertad de elegir", no bajo el de pertinencia. El principio de "libertad de elegir", según el funcionario, se asocia con el modelo económico neoliberal que implica una alta intervención del mercado como mecanismo de regulación. Desde esta perspectiva, los sujetos son "libres de elegir", y su actuar en la sociedad no está condicionado. En el ámbito educativo esta libertad se corresponde con la posibilidad de que los individuos puedan elegir qué estudiar y dónde hacerlo. Ello implica la necesidad de que existan varias alternativas de educación y las instituciones particulares son una de ellas. Esta postura coincide con Fridman (1962)<sup>6</sup>, quien propone dejar la regulación de la educación a cargo del mercado, el cual reduce la posibilidad de politización de los acuerdos e incrementa la diversidad y calidad de opciones, debido a la necesidad de competir que tienen las instituciones por atraer a los mejores estudiantes.

El funcionario de la SEP explica el principio de pertinencia en función de la diversidad de la oferta educativa que "debe" ofrecer una institución y su relación con el alcance del marco normativo. Señala que dentro del marco jurídico mexicano la pertinencia, tal como se entiende en las actuales políticas educativas a partir del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, no tiene relación con el marco normativo.<sup>7</sup> El funcionario destaca que "en el ámbito de las instituciones así ocurre [...], saben que resulta que ya hay muchos doctores, que hay muchas escuelas de

<sup>6</sup> Me refiero a su obra *Libertad de elegir: hacia un nuevo liberalismo económico*.

<sup>7</sup> El PNE 2001-2006 apuntaba en el diagnóstico sobre la educación superior que existían deficiencias en la formación proporcionada por las IES, en el mundo del trabajo y en una oferta excesiva de egresados de ciertos programas, por lo que el reto, entre otras cosas, señala que es necesario reorientar la demanda hacia programas educativos que respondan a las nuevas exigencias sociales y a las necesidades regionales de desarrollo.

medicina, entonces, ¿qué hay que hacer?, pues prohibirle a los particulares: 'sabes que no puedes abrir escuelas de medicina, de derecho ni de contaduría', '¿por qué?', 'pues porque el Estado requiere de escuelas de agronomía, de biología marina', entonces no habría democracia”.

El Acuerdo 279 no prevé en ninguna de sus disposiciones la pertinencia como un requisito y la SEP no puede negar el otorgamiento del RVOE con base en criterios de pertinencia o de saturación de carreras, porque no existe disposición legal expresa que así lo señale, porque se limitaría la libertad de los particulares para dedicarse a cualquier actividad lícita. Lo que la ley no especifica ni da lugar a interpretación es que el desarrollo de actividades como la educación; tienen graves repercusiones sociales cuando se considera como actividad empresarial y se pierde de vista la función social que debe desempeñar.

Según el marco normativo, las funciones de planeación del Estado tienen como propósito ser un medio para el eficaz desarrollo integral del país, pero no constituyen un mecanismo que impida a los particulares ejercer sus garantías individuales (SEP, 2005). En suma, los ordenamientos que transgredirían el marco normativo al argumentar criterios de pertinencia y saturación de carreras en el otorgamiento del RVOE a un particular son, según el funcionario de la SEP:

1. Ley Federal de Procedimiento Administrativo.
2. Acuerdo para la desregulación de la actividad empresarial.
3. Acuerdo por el que se dan a conocer los trámites inscritos en el Registro Federal de Trámites que aplica la Secretaría de Educación Pública y se establecen diversas medidas de mejora regulatoria.
4. Acuerdo 243 por el que se establecen las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios.
5. Acuerdo 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior.

## Cuadro 22

### Ordenamientos jurídicos para la desregulación

Ordenamientos en materia de desregulación	Implicaciones básicas
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Artículo 3º	Consagra la garantía de legalidad a favor de los gobernados a quienes no se les puede imponer restricción o prohibición alguna si no está expresamente prevista en una Ley. La garantía de legalidad es la satisfacción que todo acto de la autoridad administrativa que imponga restricciones a los gobernados ha de realizarse conforme al texto expreso de la ley, no conforme a la interpretación de la norma desde el punto de vista de la autoridad administrativa, ya que la facultad de interpretación corresponde a los tribunales (Instancia: Tribunales Colegiados de Circuito. Fuente: Semanario Judicial de la Federación, Parte XI-Enero, p. 263).
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Artículo 5º	Existe prohibición expresa para que la autoridad educativa exija a los particulares, que pretenden obtener un RVOE en el tipo superior, requisitos distintos a los previstos en los Acuerdos 243 y 279. A nadie podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria o trabajo que le acomode siendo lícitos. El ejercicio de esta libertad sólo podrá vedarse por determinación judicial, cuando se ataquen los derechos de tercero, o por resolución gubernativa, dictada en términos de ley, cuando se ofendan los derechos de la sociedad.
Acuerdo 243 Artículo 4º	Establece las bases generales de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. "La autoridad educativa no podrá exigir más requisitos que los previstos en estas bases y en el acuerdo específico correspondiente que se publique en el Diario Oficial de la Federación".
Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos Artículos 7º y 8º	Es obligación de los servidores públicos que en el desempeño de sus empleos, cargos o comisiones, observar los principios de legalidad, honradez, lealtad, imparcialidad y eficiencia que rigen el servicio público.
Todos	Cuando el particular que realiza un trámite de RVOE cumple con todos y cada uno de los requisitos establecidos en la Ley y los Acuerdos 243 y 279, y se le niega con base en criterios de pertinencia, se generan en el menor de los casos inconformidades, cuando no, controversias de índole legal cuya defensa para la autoridad educativa es endeble.

Fuente: Documento entregado por funcionario de la SEP.

La situación jurídica descrita impide orientar la oferta educativa de las IES particulares. Aunado a lo anterior, la casi nula regulación/intervención del Estado queda en manos de quienes aplican el procedimiento para obtener el RVOE, y del mercado.

Esta forma de regular, así como la posición del funcionario de la SEP, discrepa con la concepción de pertinencia social de la educación de la ANUIES (2000), como uno de los criterios que debe orientar el diseño de políticas educativas en el nivel superior. En el ámbito de los planes y programas de estudio, la ANUIES (2000), además de considerar los requerimientos del mercado laboral para definir la pertinencia social, argumenta que ésta se hace evidente cuando existe coherencia entre los objetivos y los perfiles establecidos en los planes y programas, con las necesidades detectadas en el ámbito de influencia de la institución educativa y con proyectos de desarrollo local, regional o nacional, que incorporen el espíritu de servicio a la sociedad.

El funcionario de la SEP también difiere de la posición de la UNESCO (1998), para la cual la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundado en las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidas el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente.

En esta misma perspectiva, la posición del funcionario de la SEP disiente con Tünermann (2000), quien afirma que la pertinencia social es el concepto más apropiado que comprende el compromiso de la educación superior con las necesidades de todos los sectores sociales y no sólo el sector laboral o empresarial. La pertinencia debe considerar el papel y las expectativas que la sociedad espera de la educación superior. El concepto de pertinencia vincula el “deber ser” de las instituciones con los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en que están insertas y a las particularidades que impone el contexto mundial. La preocupación por la pertinencia de la educación superior en la sociedad contemporánea, caracterizada como sociedad del conocimiento y la información, obliga a replantearse que los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior respondan apropiadamente a las circunstancias actuales.

El funcionario de la SEP no considera convenientes cambios en el marco legal que aproximen la libertad de elegir de los sujetos con la pertinencia de la educación superior en los términos que proponen las políticas públicas, los organismos nacionales e internacionales (ANUIES, UNESCO) o algunos especialistas en el estudio de la educación superior. Sin embargo, sí reconoce que es necesaria una reforma integral de la regulación de la educación superior en México que homogenice las normas y procedimientos para otorgar el RVOE a nivel nacional, debido a que estos mecanismos son distintos en los ámbitos federal y estatal.

Otra de las dificultades que se suman a esta problemática es la aplicación del RVOE. Al respecto, varios de los entrevistados coinciden en que, como lo han señalado otros autores (Levy, 1995; Kent, 1995; Kent y Ramírez, 2002), el Estado es laxo en la aplicación de los procedimientos, y afirman que en México se carece de

una perspectiva regulatoria en relación al sector privado; más bien existe un marco permisivo que ha fomentado un crecimiento no controlado y la deficiente calidad de muchas IES. Sin embargo, el subsecretario de Educación Superior afirmó que en el sexenio del presidente Fox: “la primera medida que hemos implementado es aplicar rigurosamente el Acuerdo 279. La evolución en el otorgamiento del RVOE es un problema que estamos recibiendo de administraciones anteriores. En 1994, el 92% de las solicitudes de los particulares fueron autorizadas. Desde la aplicación que tenemos, el porcentaje de rechazos ha ido en incremento. Estamos casi al 50% de rechazos. Esto es el resultado de la aplicación estricta del acuerdo 279” (*Milenio Diario*, 04/09/2003).

A la carencia de integración y colaboración entre los diferentes niveles de gobierno en el ámbito de la regulación de la educación superior privada y la laxitud con que se aplica el procedimiento para otorgar el RVOE, se agrega, según los testimonios de los entrevistados, la existencia de corrupción en su otorgamiento, que se refleja en situaciones de componendas y simulación, donde algunos particulares utilizan medios distintos a los legales y a través de acuerdos con la autoridad educativa obtienen el RVOE. Según el funcionario de la SEP, esto ocurre debido a la escasa profesionalización de los servidores públicos y las negociaciones políticas que realizan los funcionarios, en las que favorecen a los particulares, a pesar de que en ocasiones no cumplan con la norma y requisitos para abrir una institución de educación superior o para incrementar su oferta educativa.

El funcionario de la SEP afirma que “desde mi punto de vista se debería hacer una reforma legal para que cada Estado tenga la facultad de otorgar los reconocimientos en sus propios territorios. En repetidas ocasiones se ha cuestionado la manera en que se hace, porque muchas escuelas nos comentan que en varios estados la profesionalización de la administración pública no ha llegado todavía, no está separada la administración de la política. Bueno, cuando ya sea exclusivo de los estados, entonces ya van a tener otra posición, porque el particular nada más tiene la instancia estatal y va a luchar por sus derechos”

En el segundo caso, simulan cubrir todos los requisitos a partir de distintas estrategias. Una de ellas se refleja en el cumplimiento de los requerimientos

formales como infraestructura, equipamiento y personal académico. Los requisitos relativos a equipo y bibliotecas pueden cumplirse a través de la “renta” con empresas dedicadas a ello. Sobra decir que luego de la visita oficial de los supervisores, dichas bibliotecas y laboratorios son puestos en cajas y enviados a otra institución. En el caso de los docentes, existe la posibilidad de que las IES privadas utilicen documentos de docentes que no llegan jamás a impartir clase. Se trata de mostrar una realidad inexistente.

En esta línea, una investigadora que participa en el proceso de acreditación de la FIMPES afirmaba que en el otorgamiento del RVOE “la gente ha aprendido mal o bien a simular, el requisito es tener tantas computadoras o lo que tú quieras, bueno ¡pues las rento mientras llega la verificación y cuando llegan ahí está!, estamos pensando en que no se les está dando una ‘mordida’, sino que se está mostrando una ‘realidad’ que no es tal”.

Otra opinión de un funcionario de la UVM versa sobre el mismo tema y señala: “yo creo que hay problemas de rigor en la aplicación del RVOE y hay corrupción, por más que digan que no. Sobre todo en los estados, a nivel federal yo creo que es menos, o no sé, depende del nivel de la SEP, pero yo creo que en los estados sí. Hay un factor de corrupción, pero también de falta de rigor y de que no están claros los procedimientos. Entonces requerirían una revisión que es difícil, porque parece que va más allá porque el congreso tiene que decidir y hacerlo como iniciativa de ley.”

La laxitud del Estado en la aplicación de los reglamentos que regulan a la educación superior privada ha devenido en un crecimiento descontrolado y en la deficiente calidad de muchas IES privadas, dada la *ausencia de políticas* que contribuyan a acreditarlas. Existe un universo institucional cuya diferenciación no se basa en funciones educativas o académicas reconocidas, sino en dinámicas de negociación política o de mercado Kent (1995).

Balán y García (1997) también han denunciado las consecuencias de la debilidad de la regulación como política educativa y su repercusión en la calidad de las instituciones privadas señalando que:

“si uno de los objetivos centrales de la política en educación superior es que egresen del sistema profesionales, académicos, investigadores y técnicos con una formación adecuada para desempeñar las funciones que les incumben en la sociedad, de nada sirve controlar calidad del producto en uno de los subsectores si se deja a los otros en libertad de producir egresados de bajo nivel amparados por la misma autorización estatal para producir títulos de habilitación” (Balán y García, 1997:244).

En resumen, la política pública a partir del marco legal que regula la educación superior privada y que se compone de leyes y acuerdos, en particular el Acuerdo 279, ha sido aplicada con una actitud de *laissez-faire* o se ha limitado a controlar la autorización inicial para el funcionamiento, pero no garantiza la calidad de las instituciones de educación superior privada. Esto obedece a que sólo considera el control de los insumos que se suponen mínimos indispensables para que una institución pueda “operar” en condiciones más o menos favorables. En la autorización inicial o de apertura de una institución privada y el incremento de la oferta educativa de las IES privadas no se observan los procesos de gestión académica y administrativa que den cuenta del funcionamiento de la institución en el proceso educativo.

El impacto en la calidad institucional de esta laxa acreditación inicial es dudoso y es probable que se aprueben instituciones y currícula con programas y estilos de enseñanza muy similares, como consecuencia de un proceso de isomorfismo institucional que lleva a las instituciones a “copiar” modelos de otras que aparecen como más consolidadas en el campo organizacional, pero que difieren en sus formas de gestión académica y administrativa. Esto les permite a las nuevas instituciones ganar terreno y competir en el mercado de instituciones y consumidores de la educación superior privada.

El testimonio de un funcionario de CACECA (organismo acreditador) revela la problemática anterior, al afirmar que los lineamientos y procedimientos para que la autoridad educativa otorgue el RVOE “tendrían que ser más específicos, incluir la visita y apoyarse con otros organismos que validaran la pertinencia de esa universidad, en esa zona, que carreras ofertar; cuando existen estudios de la

ANUIES que nos indican la sobresaturación del mercado en muchas carreras. Yo creo que el RVOE, más que dejar de cumplir con su función, ha sido rebasado por la demanda de instituciones que lo solicitan La SEP, en el momento que se descentralizó, transfiere funciones a los estados y es aquí donde ha faltado una política más estructurada que permita ser más exigente con este tipo de instituciones y evitar que sigan creciendo carreras para las que ya no hay mercado laboral seguro, además de que son las que menos inversión requieren para estar funcionando”.

Otro aspecto relevante es que a pesar de que el Acuerdo considera en sus preceptos la supervisión y vigilancia para las instituciones que ya han obtenido el RVOE, esto tiene escasos efectos en el funcionamiento y evaluación de las IES particulares. Se percibe, por los comentarios de varios de los entrevistados, que es una evaluación “administrativa” ceñida a revisar algunos aspectos de control escolar o a “verificar” que los docentes que fueron registrados están impartiendo clase o que cuentan con el perfil académico establecido, pero en general es un proceso que no contribuye a mejorar la calidad de las instituciones y donde ocurren situaciones de componendas y de simulación con los representantes de la SEP.

En suma, el marco normativo vigente que rige la participación de los particulares en el sector educativo, se caracteriza por promover su crecimiento con procedimiento de poco impacto en la calidad de las instituciones privadas. Los problemas centrales se ubican en el diseño de las normas y la laxitud y corrupción con que se aplican los procedimientos establecidos. En realidad, el eje regulador del sector privado es el mercado en competencia, el cual presenta serios problemas que se reflejan en la configuración de un sector heterogéneo de instituciones de educación superior.

#### EL MERCADO COMO MECANISMO DE REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO

Por mercado nos referimos al juego no regulado entre la oferta y la demanda para la educación superior. En un contexto de mercado, la oferta de la educación superior es consecuencia directa y exclusiva de la habilidad y voluntad de los oferentes para satisfacer la demanda. Se supone que el mercado funciona eliminando de la

competencia al más débil. Se espera que los mejores sobrevivan y prosperen entre los mediocres. De ahí que, la gestión de las instituciones se vuelve fundamental, pues existe la necesidad de legitimidad y eficiencia al mismo tiempo, de lo contrario habrá implicaciones en la posición que se ocupa en ese mercado.

A partir de los juicios emitidos por los entrevistados se concluye que en México se ha conformado un mercado de la educación superior privada que ha cobrado una dinámica particular por la influencia tanto de la política educativa en materia de regulación impulsada por el Estado, como por el sesgo de carácter internacional que promueven el libre mercado como parte de la política neoliberal imperante en casi todo el mundo.

En el primer caso, el diseño de las políticas está condicionado por un conjunto de leyes y reglamentos que impiden considerar aspectos de relevancia y pertinencia social para orientar el desarrollo del sector privado de la educación superior. Además, la aplicación de los procesos y procedimientos (Acuerdo 279), según la mayoría de los entrevistados, exhibe problemas como la falta de rigor y la corrupción traducida en componendas y arreglos que rebasan la capacidad de supervisión de la propia autoridad educativa.

En el segundo caso, el debate sobre la internacionalización y comercialización de la educación superior ha sido objeto de amplio análisis, al evidenciar que la educación superior se enfrenta a la conformación de un verdadero mercado de servicios educativos, donde las fuerzas comerciales parecen desestabilizar el carácter de bien público de la educación superior (García, 2003). Así, la expansión de los sistemas de educación superior en los distintos países, además de la diversificación y diferenciación de instituciones educativas, y programas académicos, ha traído consigo nuevos tipos de proveedores de servicios, algunos de ellos con clara motivación comercial, amparado en el AGCS (Malo, 2003).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> El AGCS es promovido por la OMC, y es el resultado de las negociaciones que dentro de la Ronda de Uruguay se llevaron a cabo de 1986 a 1994. Después esta se transformó en la Organización Mundial del Comercio, que se ocupa tanto del comercio de bienes (GATT) como del de servicios (AGCS) (Chan, 2003; Malo, 2003). Los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio y su antecesor, el Acuerdo General sobre Aranceles Comercio, proveen el marco para el comercio internacional de bienes y servicios. Teóricamente, el objetivo de ambas instituciones es fortalecer la economía mundial por medio de una mayor estabilidad en el comercio. El principio básico del sistema actual del comercio internacional es que los bienes y servicios exportados deben ser totalmente libres, excepto por la imposición de un arancel.

En esta misma línea, un alto funcionario de la UIA afirmaba que “en el mercado de la educación superior particular la competencia está siendo afectada por la internacionalización y comercialización de la educación, incluso se pretende ya por la OMC que la educación sea un bien de mercado y no un bien público y un bien social”.

### *Configuración del sector privado como mercado de educación superior*

La constitución del sector privado de la educación superior en México ha respondido a un conjunto de fuerzas que se resumen en la insuficiente cobertura de la educación superior que ofrece el Estado, los intereses colectivos de grupos empresariales y la viabilidad de ofrecer alternativas privadas en un mercado educativo. Estas fuerzas han llevado a constituir lo que Geiger (1987) denomina un sistema de educación superior conformado por un sector público surgido históricamente en condiciones de carácter económico, político y social, con un sector privado periférico, que ha ido creciendo primero tras procesos de expansión significativos en relación con la evolución del sector público y en los últimos años con menores porcentajes de incremento pero aún en expansión. Así, en relación a la matrícula atendida por el sistema de educación superior, en el año 2003 casi el 72% de los estudiantes eran atendidos por el sector público y el 33% por el sector privado, mientras que en 1985 las instituciones particulares atendía al 15.71% y en 1995 al 22.52%.

Clark (1983) señala que en el modelo de coordinación de mercado están presentes de manera implícita los mercados de consumidores, ocupacionales e institucionales. De acuerdo con los objetivos de esta investigación nos interesa destacar la dinámica que han seguido los mercados de consumidores y los institucionales, caracterizados por intensificar la competencia en el sector privado y tener un fuerte impacto en las estrategias de gestión y cambio que siguen las instituciones.

El mercado de consumidores, dice Clark (1983), está representado por el intercambio de bienes y servicios. En este caso, el bien y/o servicio es la educación

superior traducida en la obtención de formación profesional, avalada por un “título” universitario reconocido por la autoridad educativa (SEP). La base económica del intercambio son las cuotas aportadas por los estudiantes, mismas que varían entre una institución y otra en función del “tipo de productos” y servicios adicionales que ofrezcan”, lo cual permite a las instituciones construir su propia base en un segmento de mercado.

En el ámbito empresarial, la segmentación de mercado es un concepto fundamental para el análisis de rentabilidad y se define como un subgrupo de gente o empresas que comparte una o más características que provocan necesidades de productos similares. La segmentación de mercados juega un papel clave en las estrategias de mercadotecnia de las empresas pues es una poderosa herramienta de mercadotecnia que “ayuda” a definir con más precisión las necesidades y deseos de los consumidores. Las características frecuentes para segmentar los mercados son geográficas, demográficas, psicográficas, de beneficios buscados y porcentaje de uso (Lamb, 1998).

Los testimonios de la mayoría de los entrevistados, y en especial de los altos funcionarios de las instituciones que forman parte del estudio de casos (ITESM, UIA, UVM), coinciden con Clark (1983) en que la “economía matricular” es un elemento fundamental en el mercado de consumidores y en consecuencia en el de instituciones. El posicionamiento de los servicios que ofrecen las instituciones se determina casi siempre por la zona geográfica y económica que permita a la institución alcanzar la rentabilidad buscada, además de ofrecer servicios educativos. La “economía matricular” se refiere a la dependencia económica que tienen las instituciones del pago que realizan los estudiantes por la educación que reciben. Un alto funcionario de la FIMPES afirmaba que “una institución pública la pagan todos los mexicanos con recursos públicos, una particular está siendo pagado por aquellos a los que la institución particular ha convencido que se inscriban con ella, y con capital propio”.

La economía matricular está asociada a la planeación financiera de las instituciones educativas, de tal forma que las funciones de gestión académica y administrativa que desarrollan los establecimientos están supeditadas a los ingresos que las

instituciones reciben por los “cobros de colegiaturas” a sus estudiantes. Esta condición tiene una influencia decisiva en la orientación de las instituciones hacia el mercado, que se traduce en una constante preocupación por satisfacer las necesidades de los estudiantes y empleadores, además condicionan su operación en el campo organizacional en que están insertos. Los conceptos de eficiencia, productividad y rentabilidad económica se convierten en ejes de la planeación académica y administrativa de las instituciones particulares.

Un alto funcionario de la UVM al referirse a la dinámica de funcionamiento y operación de las IES afirmaba que “la educación como en cualquier otra disciplina debe tener productividad, si no la tiene pues no lo estamos haciendo bien y no podemos esperar mucho. A menos de que estemos pegados a un subsidio, independientemente de lo que hagamos vamos a tener un subsidio o nos pagan el déficit que tengamos; pero para mi esa es una manera muy ineficiente de manejar una escuela”.

En la línea de como deben operar las IES, un alto funcionario de la UIA señalaba que “una universidad tiene aspectos empresariales, pero no es una empresa, pero tampoco podemos decir que es una asociación piadosa, porque depende de las colegiaturas de sus estudiantes. Una empresa normalmente está manejada verticalmente, por directivos que emanan de un proceso de negociación y que se tienen que obedecer; eso es una empresa, le guste o no le guste a las personas que están abajo, las decisiones se toman a nivel cupular”.

Desde ese enfoque, una institución de educación superior se definiría como una gran asociación de personas regidas según líneas impersonales, establecida para conseguir objetivos específicos, y que implica un conjunto preciso de relaciones de autoridad. Las organizaciones son casi siempre diseñadas y establecidas con propósitos definidos en perspectiva y albergadas en edificios o emplazamientos físicos construidas para lograr sus metas (Giddens, 1996:323 y ss., citado por Acosta, 2000:53).

Las dos posiciones anteriores evidencian que la forma de lograr los objetivos y metas de las instituciones privadas de educación superior consideradas como

organizaciones se mueve en un *continuum* donde prevalecen dos extremos. En uno de ellos, una IES privada puede concebirse como una institución social compleja donde se produce y socializa el conocimiento a partir de altos niveles de calificación y que opera bajo una organización colegiada que encuentra su razón de ser en la producción de sinergias que de otra manera no se generarían (Acosta, 2000; Ibarra, 2000).

En el otro extremo observamos lo que Ibarra (2000) define como una “moderna corporación burocrática”, que debe producir bajo una lógica económica más estricta los graduados y los saberes requeridos por los nuevos modos de operación de la economía y la sociedad. En esta lógica, adquiere mayor peso el papel de la gestión de los negocios en el manejo de cada una de las funciones y tareas que desarrollan las IES privadas. No sólo se cuestiona el uso de las técnicas administrativas en sí mismas, sino la aceptación de sus criterios de eficiencia y productividad: al operar la universidad como si fuera una organización económica que ve redefinidas su naturaleza, finalidades y organización. En este caso, la universidad se asume como una organización mercantil que opera bajo los preceptos de productividad y eficiencia por encima de su condición de institución social (Ibarra, 2005:17).<sup>9</sup>

A partir de la concepción e implicaciones del mercado de consumidores se ha conformado, también, en la educación superior privada en México un mercado de instituciones que compiten por mantener su lugar en el mercado, lo cual se evidencia por los comentarios de la mayoría de los entrevistados, quienes coinciden que las

<sup>9</sup> Ibarra (2005) señala que el debate en torno a la empresarialización de la universidad supone cuando menos una triple disputa de la que depende el control y apropiación del conocimiento:

- La disputa sobre la identidad de la universidad como institución social o como organización mercantil;
- La disputa sobre la determinación de la naturaleza de las funciones de la universidad como bienes públicos inalienables o como servicios susceptibles de apropiación privada; y
- La disputa sobre los modos de organización de la universidad como comunidad de conocimiento o como corporación burocrática.

Este debate se puede ubicar en el contexto más amplio de los distintos momentos experimentados por la privatización de la universidad en América Latina, pues mantienen una relación directa con los ciclos de la empresarialización y su progresiva complejidad:

- a) Primer momento: la privatización a partir del traslado de una parte del costo de la educación a los estudiantes y sus familias, mediante el incremento de cuotas por colegiatura y servicios;
- b) Segundo momento: la privatización a partir de la operación de políticas públicas que alientan la expansión de la educación superior privada frenando el crecimiento de la pública, lo que se ha traducido en la reducción de subsidios, la contención del crecimiento de la matrícula en la modalidad de educación universitaria, y la inducción del desprestigio social de la educación pública mediante el cuestionamiento de su calidad; y
- c) Tercer momento: la privatización a partir de la inducción del funcionamiento de las instituciones públicas como si ellas fueran empresas, mediante exigencias de evaluación, acreditación y certificación asociadas a la asignación de recursos económicos extraordinarios, que conducen el cambio institucional bajo criterios de eficiencia y productividad.

IES privadas operan cada vez más en un mercado que ha incrementando su nivel de competencia a partir de la creciente diversificación de los sistemas de educación superior, donde se han abierto espacios a la inversión extranjera y la comercialización de los servicios educativos.

El mercado de instituciones que ofrecen servicios educativos según un funcionario de la ANUIES, permite distinguir entre “aquellas instituciones en donde existe un modelo educativo para las sociedades civiles que están ofreciendo educación, y las sociedades civiles que están preocupadas por acreditaciones, certificaciones como formas de calidad, pero para el mercado, pero típicamente el mercado [...] Que sus maestros tengan posgrado, como ahora es la regla de oro, que si vas a dar clase en licenciatura tengas la maestría, pero a ellos no les importa porque sean conocimientos, sino porque eso les está vendiendo la idea a la gente de que tienen calidad, por ese simple hecho”.

En el mercado de la educación superior en México, las relaciones entre las instituciones están determinadas por la naturaleza de sus mercados de consumidores y ocupacionales internos, así como por las posiciones asumidas por cada establecimiento. La reputación se convierte en la principal mercancía de intercambio y el prestigio tiene una fuerte influencia en las decisiones de los consumidores y cobra relevancia en la forma de operar de las instituciones y en su calidad (Clark, 1983).

Al respecto, se infiere, por las opiniones de los entrevistados, que el “logro” de una buena posición en cuanto a reputación y prestigio se relaciona con la asignación de los recursos a las funciones académicas y administrativas que generan ese imaginario social de una “institución de calidad”; misma que responde a la dirección, liderazgo y estrategia de mercado que los dueños y dirigentes de las instituciones decidan asumir y que impacta en la calidad de las instituciones de educación superior privadas. Casi siempre, la reputación y el prestigio se relacionan con la opinión del público sobre la institución, que luego se reconfirma y que puede servir como medio de legitimación social, tal como lo señalan Meyer y Rowan (1999).

Un efecto colateral son los famosos “*ranking*” de universidades, cuyo objetivo es otorgar a las instituciones una posición en función de ciertas variables e indicadores previamente establecidos. Esta práctica que en países como Estados Unidos ha sido utilizada para difundir a los diferentes sectores sociales cuáles son las mejores universidades, en México ha empezado a retomarse como un mecanismo de difusión. Por ejemplo, la revista *Guía Universitaria Reader’s Digest* publica desde 2004 un *ranking* de universidades cuyo modelo de evaluación carece de fundamento teórico-conceptual, diseñado por una empresa dedicada a la mercadotecnia. Sin embargo, para algunas instituciones es considerada como un parámetro de calidad. Prueba de ello es la afirmación que un alto funcionario de la UVM hizo: “la UVM trabaja para dar a México los profesionistas que requiere para alcanzar sus más ambiciosas metas. Nos llena de orgullo estar entre las 10 mejores universidades privadas del país” (Periódico *Reforma*, 24 de abril de 2006).

#### *Del mercado a la evaluación y acreditación: isomorfismo y educación*

En México se privilegia la coordinación de mercado de consumidores e instituciones segmentado y centrado en una alta dependencia de la economía matricular. La principal consecuencia ha sido un sector privado heterogéneo y diverso, en cuanto a la calidad de las instituciones. No obstante, a pesar de ello, las IES privadas compiten por ocupar y permanecer en esos mercados para así lograr una posición de estatus y prestigio, basada en la calidad percibida y reconocimiento institucional que incorpora elementos de modernidad y diferenciación que otras instituciones no introducen. En este contexto, una de las fuentes de prestigio y reputación de las IES es la participación en la evaluación y acreditación como políticas educativas impulsadas por el Estado en los noventa.

La década de los noventa representó para el mundo un proceso de transición económica, política y social sin precedentes. En particular, la educación se enfrentó a transformaciones de orden mundial tales como la globalización, la integración de bloques de naciones y la conformación de un nuevo orden político y económico, la revolución científica y tecnológica asociada a la visión de la producción de conocimiento como factor principal del desarrollo de las naciones, la polarización económico-social de los países, el debate sobre el desarrollo sustentable y la

paulatina transformación de regímenes de gobierno autoritarios hacia formas más democráticas (Mendoza, 2002).

En el terreno de las IES se generó la inquietud de una revisión profunda de la función social de la educación y la necesidad de su transformación y fortalecimiento<sup>10</sup>. Además, “comenzó a generalizarse la preocupación por el mejoramiento de la calidad de la educación y pertinencia social que los procesos educativos tenían en el contexto de la transformación de las sociedades” (Mendoza, 2001:11).

Bajo este panorama, en México, se impulsó un modelo económico basado en la “modernización”, que en el ámbito educativo buscaba reformar a la educación superior en el país. De las tendencias prevalecientes en la década de los setenta, de una plena autonomía universitaria se pasó, en la educación pública, a la regulación del sistema basada en los procesos de planeación y evaluación a través de criterios de eficiencia, eficacia y desempeño institucional. Este proceso se fortaleció en la década de 1990, transformando radicalmente al sistema de educación superior<sup>11</sup>.

La política modernizadora de los noventa, en la cual se privilegia la evaluación como el eje rector para la mejora de la calidad educativa, se compone de un conjunto de organismos gubernamentales y no gubernamentales que buscan establecer las normas, técnicas y procedimientos necesarios para generar un nuevo modelo de coordinación-regulación que reorientará el rumbo de la educación superior. Sin

<sup>10</sup> Principalmente las reformas propuestas por los organismos internacionales: UNESCO, Banco Mundial, CEPAL y la OCDE.

<sup>11</sup> La política de modernización de la educación superior puede ser entendida desde dos perspectivas. Por un lado, hay quien la explica como el resultado de la articulación del proyecto estatal de la modernización educativa y los lineamientos estratégicos impulsados por la ANUIES, y que representó la oportunidad de establecer procesos de mejoramiento institucional en aquellas universidades que tuvieron como eje de su desarrollo las tareas académicas (Mendoza, 2002:253). Por el otro, existe la postura de que esta idea de modernización es producto del discurso y las prácticas modernizadoras que se difundieron en el mundo, relacionadas con la necesidad de generar países competitivos en el marco de las políticas de corte neoliberal. Ibarra (2001), afirma que el discurso de la modernización se concreta en las palabras evaluación, calidad, excelencia, desempeño, flexibilidad, corresponsabilidad, equidad y pertinencia. Desde esta perspectiva, la modernización puede ser entendida como la definitiva recomposición de las relaciones entre un Estado que asume un proyecto de modernización político-económico basado en la apertura comercial, y la universidad, proceso que supone el establecimiento de nuevas reglas del juego que favorecerán ciertos comportamientos, desalentando otros, con los que se persigue responder a las presiones y demandas del mercado y la política, de acuerdo con las estrategias y programas negociados o impuestos por los agentes de mayor influencia (Ibarra, 2001:328). No se trata de un cambio menor de la universidad, se trata más bien de una ruptura radical que transforma las relaciones entre el Estado, la universidad y la sociedad.

embargo, la propuesta modernizadora estatal se dirigió a reorientar la conducción del sector público de la educación superior, quizá por el peso que en términos de atención de matrícula ha significado históricamente y por su propia dinámica. Mientras que el sector privado pasó inadvertido en programas nacionales como el PRONAES y el PROIDES.

El propósito central de esta nueva política ha sido el mejoramiento y elevación de los niveles de la calidad a través de la evaluación. Como política educativa, la evaluación no fue un elemento aislado, se articuló a otros que conformaron una forma distinta de actuar del Estado hacia la educación superior. La coordinación y regulación de la educación superior cambió y se reflejó a nivel del sistema, de las instituciones y sus sujetos. En este contexto, se privilegió el impulso a mecanismos específicos de evaluación, acreditación y certificación en la primera mitad de la década de los noventa en México.

A partir de lo anterior aquí nos proponemos analizar cual ha sido la postura, comportamiento y motivaciones de las IES privadas ante los distintos mecanismos generados a nivel nacional en el ámbito de la evaluación. Destacamos el proceso de acreditación institucional que surge al interior de las instituciones particulares como un mecanismo de diferenciación de la calidad en un mercado competitivo; sin embargo, consideramos también los mecanismos nacionales que impactan a las IES públicas y privadas.

Para explicar el fenómeno de la acreditación a partir de la percepción y testimonio de los entrevistados se consideran los siguientes aspectos: génesis del proceso de acreditación institucional de la FIMPES, problemas y aportaciones de la acreditación institucional de la FIMPES (transparencia en el proceso, incidencia en el proceso educativo, efectos y motivaciones, e indicadores críticos y las IES privadas frente a otros mecanismos para mejorar la calidad.

### **1. Génesis del proceso de acreditación institucional de la FIMPES**

La FIMPES es una asociación civil de filiación voluntaria que acredita instituciones que han alcanzado un conjunto de indicadores y estándares que suponen un cierto

nivel de calidad. El trabajo de la FIMPES inició en 1981 con 15 instituciones de educación superior que asumían una posición común frente a las políticas estatales y propiciarían el incremento de la calidad del servicio educativo en sus instituciones afiliadas. Para el 2006 agrupaba a 108 instituciones de educación superior, incluyendo escuelas normales.

El proceso de acreditación institucional emanó del trabajo desarrollado por un grupo de académicos de las instituciones fundadoras de la federación, tales como el ITESM, la UIA, la UDLA, la Universidad Anáhuac; y más tarde la UVM. Se han sumado más instituciones a esta federación, así como han salido algunos miembros fundadores. Aunque la Federación se fundó en 1981, fue hasta 1994 que la acreditación institucional se instituyó como política obligatoria para las IES particulares afiliadas a la federación, y en 1996 se iniciaron los procesos de autoestudio.

A diferencia de lo que ocurre en otros países, la FIMPES cumple una doble función en el subsistema de educación superior particular. Por un lado, funciona como gremio privado de las IES particulares y, por el otro, es una agencia de acreditación para sus organizaciones miembro. Sin embargo, se trata de dos dimensiones con dinámicas distintas, formas de operación y orientaciones diferentes. La primera dimensión opera con una racionalidad política y la segunda con una racionalidad técnica. Esta situación no permite precisar los límites de las dos funciones y provoca que, a juicio de los entrevistados, no haya claridad, transparencia y autonomía en cada una, aspectos que deterioran la imagen de la FIMPES, al ser una agencia acreditadora de sus propios miembros, lo cual rompe con los preceptos teóricos de la evaluación que señalan la necesidad de la participación de terceros en dicho proceso.

Con respecto a su papel en el proceso de acreditación en la educación superior privada, un alto funcionario de esta Federación afirma que "la acreditación se viene a agregar diez años después de fundar FIMPES y con la intención de ejercitar la autorregulación para que las propias universidades particulares, las afiliadas a FIMPES, se comprometan con la calidad a través de un mecanismo de aseguramiento de la calidad que, como cualquier otro método de certificación o de

acreditación, esté desarrollado por terceros, objetivos, pares universitarios. La no intervención del gobierno es muy importante, por eso es autorregulación, ya que el gobierno tiene otros mecanismos de regulación, incluyendo el RVOE, y con esto se puede participar en un esfuerzo de complementariedad con el Estado y con las universidades públicas, sobre la base de la calidad, esto es, ejercer la libertad de participar en la educación superior pero ejercerla con responsabilidad, garantizando mínimos de calidad”.

Aunque de esta afirmación se puede inferir que la acreditación institucional desarrollada por FIMPES es un proceso que busca la mejora de la calidad de las IES privadas, así como advertir a los consumidores de opciones educativas de menor calidad, varios de los funcionarios entrevistados, incluyendo los dirigentes de las instituciones que integran esta investigación, tales como la ANUIES, el CENEVAL, CACECA, UIA, ITESM, UVM, coinciden en que la acreditación institucional que realiza la FIMPES es un proceso que tiende a la generalidad, a pesar de incluir 160 indicadores. Además, destacan que la FIMPES ha perdido credibilidad porque, de ser un organismo que tenía como objetivo agrupar a las mejores universidades particulares de acuerdo con sus criterios e indicadores de acreditación, se ha transformando en protector de universidades que aparentemente cumplen con los indicadores y son acreditadas bajo distintas modalidades. De aquí que, induce a pensar que existen procesos de negociación que quedan fuera del alcance de quienes participan en el desarrollo de la acreditación institucional como proceso. Al respecto, un alto funcionario de la ANUIES afirmaba que: “llama una cosa interesante la atención, muchos de los responsables de la evaluación de FIMPES son gente muy seria, pero el dictamen de ellos pasa por otro sector, entonces ya se vuelve en un problema político, y esto es lo que hablan los miembros del CUPRIA”<sup>12</sup>.

Por las opiniones de algunos de los entrevistados que participaron en el diseño del proceso de acreditación de la FIMPES, éste responde al modelo de acreditación institucional de SACS. La influencia de este modelo se explica que algunas de las IES privadas que participaron en el diseño del proceso de acreditación de FIMPES

---

<sup>12</sup> El CUPRIA es el Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines de la ANUIES.

se encontraban acreditadas por SACS, tal es el caso del ITESM y de la UDLA y manifestaban la necesidad de implantar un modelo que recuperara la experiencia de Estados Unidos como el país que ha desarrollado desde hace muchos años las prácticas de acreditación de instituciones y programas académicos<sup>13</sup>.

Un investigador de la UIA afirmaba que “a mí me tocó participar en los comités cuando se inició el planteamiento de la acreditación de la FIMPES. Había la tensión entre la exigencia que planteaba el Tec de Monterrey y la UDLA que querían copiar el proceso como el SACS, porque ahí estaban acreditadas esas universidades, y las otras instituciones que se incorporaron en el diseño de los indicadores. Tanto la UDLA como el Tec decían que había que copiar el SACS, es decir, que había que hacer casi casi una ‘calca’ del modelo”.

De hecho, un alto funcionario de la FIMPES afirma que “había tres universidades en México que tenían la experiencia de SACS: el Tec de Monterrey y las dos Américas (América D.F. y América Puebla) y esa experiencia fue decisiva para que adoptáramos el sistema norteamericano. En gran parte es una imitación de la experiencia de SACS en México, con una enorme diferencia, SACS su única razón de ser es la acreditación, FIMPES tiene otra agenda muy importante de negociación con el gobierno”.

El sistema de acreditación de la FIMPES en su surgimiento retoma la iniciativa del Estado en relación con la necesidad de la evaluación como eje rector de mejora de la calidad institucional y, responde al relativo aislamiento en el que se encontraba el sector privado de la política educativa y a la necesidad de generar un ambiente de legitimidad de un grupo de instituciones consolidadas que tenían ya un amplio reconocimiento social. Esto de alguna manera mostraba la debilidad del Estado para configurar un sistema de educación superior que integrara a ambos sectores y la necesidad que veían algunas IES privadas de consolidarse como un grupo que contrarrestara “los embates de la SEP”, y se apartara de un proceso de expansión

---

<sup>13</sup>La Mtra. Consuelo Díaz, directora de Efectividad Institucional de la UVM mencionaba que las principales instituciones que participaron en el diseño del proceso de acreditación de la FIMPES fueron el ITESM con Fernando Esquivel y la UDLA con el Mtro. Pérez Cota.

de las IES privadas que “amenazaba” con el crecimiento y la competencia del mercado.

Sin embargo, a casi diez años de haberse implementado el proceso de acreditación institucional de la FIMPES, varios de los entrevistados coinciden en que ha perdido credibilidad en el campo organizacional de las IES privadas y ha dejado de operar como un mecanismo de diferenciación en el mercado de la educación superior particular, a pesar de obtener el reconocimiento de la SEP<sup>14</sup>. Las IES observan la acreditación institucional como un proceso de legitimación social, pero sin beneficios en la mejora de la calidad institucional, con problemas de concepción, operación y difusión que traen como consecuencia serios cuestionamientos al mismo.

Los siguientes testimonios ponen de manifiesto lo enunciado en los párrafos anteriores:

Funcionario de la UVM: “pues a lo mejor calidad para las privadas es FIMPES, bien, para mí esto no vale mucho, FIMPES te da una acreditación de un todo sin fijarse en muchas cosas particulares. Yo a FIMPES lo veo más como una defensa ante la SEP, y cosas de ese tipo. Pero no la veo que los alumnos van a venir porque estamos acreditados por FIMPES, ¡les vale!”.

Funcionario de la UIA: “nosotros pensamos que FIMPES está siendo juez y parte en las acreditaciones de instituciones, que las acreditaciones tienen que hacerse por externos [...] fue una decisión que se tomó en la gestión anterior, de no participar en la acreditación de FIMPES, que está, a mi modo de ver las cosas, como en un círculo vicioso del que se tiene que salir. Pero fundamentalmente creemos que ser acreditados por FIMPES no es un valor agregado”.

Funcionario del ITESM: “Bueno, cuando la FIMPES empezó estaba mucho el pleito con la SEP, pero ahora creo que ya no es así. En ese tiempo lo que se buscaba era ser una forma de agrupar los intereses de los particulares. Mira, yo creo que ahora la FIMPES ha integrado instituciones que no, bueno..., que tal vez no cumplan con todos los indicadores y eso hace que se pierda credibilidad, [...] hay muchas [instituciones] que uno sabe que es un negocio y pues están en FIMPES y ¿cómo le hicieron? Pues uno tiene dudas..., pero ahí están, y pues el

<sup>14</sup> La SEP otorga un reconocimiento especial en materia de simplificación administrativa a aquellas instituciones que estén acreditadas por una instancia pública o privada, con la cual la SEP haya convenido mecanismos de evaluación de la calidad en el servicio educativo, tal es el caso de la FIMPES.

TEC lo ve como otra oportunidad de mejora, y saber que pasa en el debate de las particulares, pero yo creo que ya no te ofrece tanto una ventaja de mejorar la calidad”.

Investigador de la UIA: “Creo que en FIMPES se han ido haciendo más flexibles y han ido 'laxificando la aplicación del proceso de acreditación. Dos, algo que es gravísimo es el hecho de que quien toma la decisión son los rectores, entonces hay procesos de negociación de que si faltan algunas evidencias o pruebas, al final del proceso los que toman las decisiones son los rectores, no son personas ajenas a las instituciones, o sea, no son gentes de fuera, no son gentes autónomas, mientras eso ocurra todos se van a ver con ojos más benévolos”.

## **2. El modelo de acreditación de la FIMPES: problemas y aportaciones a las IES particulares**

El modelo de acreditación de la FIMPES después de dos versiones busca adaptarse al contexto mexicano, sin ser aún una propuesta original que rescate las particularidades de la educación superior en México. El modelo se inspira en los principios de mejoramiento de la calidad, integridad, interdependencia y colaboración. Recoge algunos principios o pautas normativas, tales como que la acreditación que interesa a la organización y trabaja sobre “altos estándares de calidad, que tiene un carácter institucional” ([www.fimpes.org](http://www.fimpes.org), 2005).

Otros principios del proceso de acreditación institucional son la tipología institucional para la “autodeterminación” de las instituciones, su taxonomía para clasificar la actividad de investigación y el uso indistinto del concepto de “universidad” Debe considerarse que el concepto de calidad que subyace al modelo y que le sirve de fundamento, hace referencia a la capacidad de la institución que se somete al proceso de acreditación para ser fiel a su propia misión, pero sin que haya un criterio para evaluar el contenido de esta misión en función de la taxonomía propuesta.

El proceso de acreditación institucional se integra por la autoevaluación o autoestudio, la evaluación de pares y la dictaminación o evaluación final, de tal forma que metodológicamente responde a lo planteado por autores como Vught (1996), El-Khawas (1998) y Brennan (1998). Cada una de las etapas tiene sus características propias; sin embargo, a juicio de los entrevistados, la problemática principal del proceso se explica a partir de los siguientes aspectos: transparencia en

el proceso, incidencia en los procesos educativos, efectos y motivaciones a la acreditación institucional, y criterios aplazados en la acreditación institucional de la FIMPES.

#### a) Transparencia del proceso

Aunque uno de los principios del proceso de acreditación debiera ser la transparencia, este no siempre se cumple debido a la falta de difusión sobre la existencia de varios niveles de acreditación y, por lo tanto, colocan en una misma posición a instituciones que por su perfil, antigüedad, misión y modelo educativo han logrado consolidarse en la educación superior, a diferencia de otras de nacimiento reciente y dudosa calidad, y que aparecen en un mismo “*ranking*” a los ojos de los “consumidores”. En otras palabras, el sistema posee serias deficiencias en cuanto a la transparencia y “rendición de cuentas”, preceptos que están detrás de los modelos de evaluación y acreditación a nivel internacional, de acuerdo con distintos autores (Vught, 1996; El-Khawas, 1998; Brennan, 1998). Este es el resultado de que las instituciones pueden obtener la acreditación bajo distintas modalidades (acreditación lisa y llana con una duración de siete años, acreditada, acreditación con recomendaciones, acreditación con condiciones y no acreditación). No obstante, la difusión de los resultados, tanto por parte de la Federación como por parte de las instituciones, no señala diferenciación alguna, de tal forma que se equiparan instituciones que pueden ser muy heterogéneas en cada uno de los rubros que se evalúan, pero que aparecen acreditadas.

Un alto funcionario de la UVM señalaba: “lo que estoy viendo ahora es que cualquier ‘universidad del *Metro*’ las pasa, entonces como que ya perdió esa parte. Eso lo digo en público, no creas que lo escondo. FIMPES, me duele de que esté dando el giro a proteger a un montón de universidades pequeñas que no deben ni siquiera de utilizar el nombre de universidad”.

Un investigador de la UIA afirmaba que “existen varios niveles de acreditación que no están publicados y difundidos, una universidad que tiene su etiqueta de acreditación y que tuvo muchas limitaciones, hacia afuera es equivalente a la UDLA, o al TEC, porque tiene su misma etiqueta. Ahora, la forma en que se publican los resultados de

la acreditación confunde, porque aparece acreditado el TEC, pero también el Grupo Sol”.

En el ámbito de la transparencia, al aplicarse sólo a IES privadas lo convierte en un proceso endógeno, es decir, las mismas universidades privadas son “juez y parte”, pues en la evaluación y acreditación participan sólo pares académicos de las IES privadas y la posibilidad de una mirada externa, ya sea de universidades del sector público o del contexto internacional como ocurre en otros países, es inexistente<sup>15</sup>.

Hay coincidencia, también, entre los entrevistados en que la FIMPES, proyecta una imagen de ilegitimidad del sistema de acreditación porque se acreditan los unos a los otros, y por no señalar diferencias claras, en términos de consolidación, calidad y grado de desarrollo de las instituciones, entre las que están acreditados con el nivel más alto y los que están acreditados en otro nivel o no están acreditadas.

Según datos de la FIMPES, entre 2003 y 2005, de 123 solicitudes se acreditaron 114 instituciones en las diferentes categorías y nueve más se clasificaron como no acreditadas. Esta distribución supone que es muy fácil obtener la acreditación en alguna categoría. Por su parte la FIMPES argumenta que, a pesar de que las instituciones no se acrediten, sí obtiene cambios organizacionales que pudieran mejorar su calidad y eficiencia. Al respecto, un alto funcionario de la federación afirmaba: “tenemos el caso específico de [...] veinte y algo de instituciones que han reprobado, que han sido dictaminadas no acreditadas, ese tipo de instituciones nunca habrían podido llegar a una transformación como la que han tenido si no fuera porque han atravesado por la amarga experiencia de reprobación”. Es decir, el sistema de acreditación tiene sentido y propicia que las instituciones avancen hacia la cultura de la acreditación, a pesar de sus deficiencias.

Estas posturas coinciden con las apreciaciones de El-Khawas (1998), quien afirma que la acreditación enfrenta, entre los retos más importantes, el de la objetividad de los procesos para el acopio y análisis de la información. La acreditación parte de la premisa de que subyacen valores de responsabilidad y honestidad en los

<sup>15</sup> A diferencia de la evaluación y acreditación que realizan los CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES, donde los comités evaluadores están conformados por especialistas de instituciones públicas y privadas.

organismos acreditadores. La crítica de varios de los entrevistados acerca de la participación de los interesados como “juez y parte” en el proceso de acreditación constituye una condición que imposibilita la objetividad del proceso mismo y exhibe el interés implícito en el control de dichos procesos de funcionarios de las instituciones de educación superior privadas, apartándose de los objetivos de mejorar la calidad y diferenciar a las IES en el mercado educativo.

El Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) realizó un estudio sobre los procesos de evaluación de la FIMPES y recomendó a la Federación elevar significativamente la cantidad de pares (evaluadores) con la que se cuenta, así como aumentar su nivel de calificaciones. Este estudio constató que todos los pares pertenecen a las instituciones afiliadas, práctica que no es la más adecuada, tanto porque en algún momento puede ser apreciada por otros como un mecanismo que afecta la transparencia del proceso de acreditación y, por ende, deslegitima los propios actos de la FIMPES, como por la posible existencia de intereses, que redundan en conflictos al interior de los pares (www.iesalc.org, 2006)<sup>16</sup>.

#### b) Incidencia en los procesos educativos

A juicio de los entrevistados, existe poca o nula incidencia de la acreditación institucional en los procesos educativos y de formación que desarrollan las instituciones, ya que la autoevaluación valora insumos y resultados, pero profundiza poco en los procesos, porque los indicadores incluidos en el modelo tienen un sesgo marcadamente administrativo. Salvo los indicadores relativos a la pertinencia y

---

<sup>16</sup> El reporte del IESALC señala que al hacer una revisión de los pares académicos se observó que de las disciplinas de que se ocupan quienes poseen el título de Maestro, 6 de ellas tienen el título de Maestro en Educación; 4 con título en Ciencias y un ingeniero en Ciencias Sociales. “A todas luces habría que poner en evidencia que se trata de un grupo muy pequeño en número, lo cual impide un mejor cubrimiento y muy centrado en cuanto a su formación se refiere en el campo de la educación (*versus* ingeniería o tecnologías). Adicionalmente, FIMPES no reconoce a estas personas ningún honorario por su trabajo. Si comparamos con otros países podemos encontrar bancos de pares de 200 y más académicos a los cuales se les paga su servicio para poder exigir calidad en la prestación del mismo. Un mayor número de pares permitiría disponer de un grupo de académicos más consistente, más diversificado y sujeto a mecanismos de selección muy estrictos. Quizá, si hubiera podido hacer la auditoría de los procesos de autoestudio y de la visita de pares, se hubiera apreciado mejor la calidad de estos procesos y en ello la calidad de los pares. También debe señalarse la inexistencia en FIMPES de pares internacionales, práctica cada vez más usual en el mundo. Se trata de un factor que enriquece grandemente la visión con que se aprecia la calidad de los procesos implicados en la acreditación” (www.iesalc.org, 2006).

suficiencia del personal docente, el resto privilegia los aspectos de gestión y administración de la institución y consideran poco los procesos académicos.

A partir de la redacción los indicadores, las instituciones “deben” comprobar cada uno con documentos que funcionan como pruebas, pero no hay forma de verificar que aquellos corresponden con la realidad institucional. De tal forma que, en la práctica, los documentos sustituyen la realidad, y es con base en aquellos que se realiza la evaluación de los pares. Así, es posible instrumentar procesos de evaluación de pares lógicamente verdaderos y objetivamente falsos. Para varios de los entrevistados y a partir de la revisión de informes de algunas evaluaciones hechas por las instituciones, se constata que el modelo dificulta considerar los contextos de cada institución, situación que impide obtener los suficientes elementos de juicio cuando se trata de evaluar carencias en una determinada institución<sup>17</sup>.

En esta línea, una visión externa del proceso de acreditación institucional de la FIMPES es la que señala un funcionario de la ANUIES, al afirmar que “son más de 100 indicadores los que tienen que aplicar, en esencia muy parecidos a los nuestros; pero yo creo que la diferencia fundamental es que ellos dejan puertas abiertas; y es el problema que tiene ahora FIMPES, es decir, la afiliación condicionada, la acreditación condicionada; después eso empieza a [...] hacer que choquen entre ellos, porque entonces argumentan: ‘¿cómo tú estás acreditado y yo no?, y tengo los mismos indicadores’. Es decir, no hay un cumplimiento de la norma, son normas muy amplias, son revisiones de dos o tres días, muy puntillistas, pero al final de nada sirve. Esas son expresiones de los propios miembros del CUPRIA y que están en FIMPES. La crítica fundamental es esa. ‘Para que me pidan tanto, si a la hora de la hora los evaluadores son los que no cumplen’, pero además de que no cumplan, siempre hay una manera de tocar la puerta y abrirla, y a veces no corresponde a criterios o a las reglas que se establecen, sino a negociaciones extranorma”.

---

<sup>17</sup> El IESALC pretendía realizar un proceso de evaluación previa según los criterios que formuló dicho organismo, a partir de una auditoría de una muestra representativa de los procesos de evaluación para lo cual se desarrolló una guía. Ello tenía como finalidad adentrarse en profundidad en la realidad misma de cómo esos procesos de evaluación se dieron. Diversas complejidades técnicas, logísticas y de tiempo, así como la propia sugerencia de FIMPES, no permitieron completar este objetivo. El IESALC recomienda en tal sentido la necesidad de que se puedan auditar algunas de las evaluaciones en curso previo a su proceso de acreditación a efectos de poder visualizar con más rigurosidad la eficacia y calidad de las evaluaciones ([www.iesalc.org](http://www.iesalc.org), 2006).

### c) Efectos y motivaciones a la acreditación institucional

También hay coincidencia de los funcionarios de la UVM, la UIA y el ITESM con la propuesta de Di Maggio y Powell (1999) sobre el cambio en las organizaciones, si se asume que el proceso de acreditación institucional es una innovación que lo impulsa. Al respecto, estos autores afirman que los primeros que adoptan las innovaciones organizacionales están motivados por el deseo de mejorar el desempeño y, a medida que se difunde la innovación, la adopción proporciona legitimidad en vez de mejorar el desempeño (Meyer y Rowan, 1977).

Retomado la propuesta teórica de estos autores, la acreditación institucional como estrategia racional para las IES privadas ha dejado de serlo a medida que un mayor número de instituciones particulares la han adoptado. Sin embargo, el hecho de que se legitime mediante acuerdos con la SEP, aumenta la probabilidad de su adopción<sup>18</sup>. Las IES privadas reciben, también de la SEP, otros “premios”, tal como lo señala el mismo Acuerdo, al enunciar que “la resolución que admite el registro de un particular al programa de simplificación administrativa, permitirá que éste mencione en su correspondiente documentación y publicidad que obtuvo ese registro con motivo de su excelencia académica” (www.sep.gob.mx, 2005).

El Acuerdo 279 también señala que “las instituciones que tienen acreditación lisa y llana pueden solicitar ante la SEP su inscripción en el ‘Registro de Excelencia Académica’, el cual les brinda beneficios. Por un lado, les amplía su capacidad de gestión, y por el otro, les permite presentarse ante la sociedad como una institución de excelencia académica” (www.sep.gob.mx, 2005).

En función de lo anterior, en el campo organizacional de las instituciones privadas ocurre lo que Di Maggio y Powell (1999) definen como un proceso de homogeneización o isomorfismo. Las instituciones particulares introdujeron la acreditación institucional como una estrategia de cambio organizacional con

---

<sup>18</sup> El convenio entre la SEP y la FIMPES se encuentra plasmado en el título IV capítulo I del Acuerdo 279 bajo la “simplificación administrativa”, misma que refleja una mayor libertad en la gestión de las instituciones particulares tanto en aspectos académicos como administrativos, y señala que gozarán de la “simplificación administrativa” aquellas IES privadas que, entre otras cosas, estén acreditadas por una instancia pública o privada con la cual la SEP haya convenido mecanismos de evaluación de la calidad en el servicio educativo.

resultados efectivos en la calidad. A partir de que ese proceso ha adquirido cierta consolidación como mecanismo de mejora y aseguramiento de calidad para las instituciones, otras lo adoptan a fin de parecerse, cada vez más, a aquellas que han realizado el proceso de acreditación institucional, aunque en realidad su calidad no haya mejorado.

Sin embargo, a pesar de que en general las IES privadas objeto de investigación afirman que la acreditación no influye en la mejora de la calidad institucional, dos de ellas siguen acreditadas por la FIMPES (UVM e ITESM). Entonces, ¿por qué si las IES consideran que la acreditación institucional no tiene efectos en la mejora de la calidad continúan participando en ella? La explicación estaría en lo que Di Maggio y Powell (1999) señalan en cuanto a que las organizaciones compiten no sólo por recursos y clientes, sino también por poder político y legitimidad institucional, por una posición social y económica. Los discursos de los funcionarios de dos de las IES estudiadas, la UVM y el ITESM, sugieren que la acreditación institucional les proporciona en mayor o menor medida, estos efectos. En el caso de la UIA hay congruencia entre lo que opina el funcionario de la misma, acerca de que “la acreditación de la FIMPES no tiene un valor agregado”, argumento que justifica su no participación en el mismo.

En esta misma línea, otros autores como Kogan (1989), Brennan (1998) y Woodhouse (2001) coinciden en que las motivaciones de las IES para participar en procesos de evaluación y acreditación responden a más de un objetivo, cuya determinación depende de la institución, de la claridad de los supuestos del organismo evaluador y/o acreditador y de su proceso de evaluación. Al respecto y según lo que se percibe en las opiniones de los entrevistados, los principales propósitos de las IES privadas a realizar procesos de evaluación y acreditación son: 1) la posibilidad de mejorar su economía matricular a través de la competitividad inter e intrainstitucional, 2) la legitimidad social a partir de la definición de un estatus institucional basado en el reconocimiento y prestigio frente a la sociedad, 3) la facultad de informar al mercado de consumidores y laboral sobre la “calidad” de las IES y 4) la posibilidad de mejorar la calidad y eficiencia institucional.

La acreditación institucional responde a un doble proceso de isomorfismo mimético (Di Maggio y Powell, 1999). En primer lugar, en el momento en que la FIMPES diseñó su sistema de acreditación institucional, algunas de las instituciones que formaban parte de ella ejercieron una influencia determinante. Así, se asume un modelo de acreditación externo al contexto de las IES privadas en México que responde a tres funciones: a) mecanismo de diferenciación en la educación particular y legitimidad social, b) mecanismo de autorregulación desvinculada del Estado y c) mejora continua de la calidad y eficiencia institucional. Las adecuaciones significativas fueron los indicadores de carácter cuantitativo, tales como profesores, investigación e ingreso de estudiantes.

En segundo lugar, a partir de que se institucionaliza la práctica de la acreditación institucional en el campo organizacional de las IES privadas y por la relación de éstas con su contexto, se incrementa el número de instituciones que se someten a la misma, como una forma de adecuarse a pautas legitimadas, incluso bajo un mecanismo legal a partir de la relación entre la FIMPES y la SEP<sup>19</sup>. Para el año 2005 la FIMPES difundió por su página *web* estar integrada por 72 instituciones acreditadas, 11 afiliadas y 26 aspirantes. Como lo señalan Meyer y Rowan (1991), las organizaciones se adaptan a sus contextos organizacionales, pero a menudo desempeñan papeles activos en la conformación de dichos contextos. Muchas organizaciones buscan que las autoridades colectivas les concedan privilegios legales para institucionalizar sus objetivos y estructuras con las reglas de esas autoridades.

En suma, no es la mejora de la calidad el principal motivador que guía a las instituciones a participar en el proceso de acreditación institucional de la FIMPES. Los estímulos para realizarlo se relacionan con cuestiones de legitimidad social y pertenencia a un grupo que representa fuerza en la negociación política con la

---

<sup>19</sup> Es necesario recordar que la SEP ha establecido un convenio con la FIMPES, en el que "se premia" a aquellas IES privadas que participan en un proceso de acreditación institucional y obtienen el resultado más alto denominado "acreditación lisa y llana", lo cual tiene que ver con lo que Álvarez (2004) señala acerca de que la legitimidad implica una relación entre la autoridad académica y diversos actores sociales en la que se intercambian bienes de autoridad (simbólicos y materiales); a cambio de conocimiento se otorgan reconocimientos. La autoridad proviene de la posesión de un saber y de la capacidad para certificarlo. Los bienes académicos son el prestigio (reconocimientos, premios, títulos, posiciones), el poder (capacidad de contratación, toma de decisiones académicas) y los recursos (salarios, estímulos, financiamiento).

autoridad educativa. En el primer caso predomina la necesidad de conformar en el imaginario social que las instituciones acreditadas por la FIMPES son “instituciones de calidad” porque han obtenido las “credenciales” que así lo demuestran. De ello da cuenta la difusión que hacen a partir de sus estrategias de mercadotecnia, a través de medios electrónicos y documentos que entregan a los aspirantes o estudiantes, aunado a los juicios emitidos por los funcionarios entrevistados de cada una de las instituciones que conforman el estudio de casos.

Como grupo político, y a juicio de los entrevistados, la FIMPES representa la “defensa” de los particulares que invierten en educación, de la excesiva “regulación” que les impone la autoridad educativa para operar, bajo el supuesto de la necesidad de generar alternativas para que los sujetos tengan “libertad de elegir la que más conviene a sus intereses”.

Tras la posibilidad de reformar la Ley de educación al incorporar la evaluación y acreditación como una función “obligatoria” para todas las IES, independientemente de su carácter público o privado, la FIMPES difundió un comunicado a la opinión pública en el cual señalaba que la iniciativa de ley aprobada por el Senado de la República “encubre” a los responsables de un “grave daño a la educación mexicana”. Además, la Federación responsabiliza a las autoridades educativas (dígase la SEP) de la “baja calidad” de muchas IES públicas y privadas por el incumplimiento a las leyes y reglamentos actuales”. La FIMPES no considera en sus juicios la posibilidad de que, aun dentro de las instituciones acreditadas por la FIMPES, existan algunas con clara orientación al mercado con el fin último de generar altos beneficios económicos.

#### d) Los criterios aplazados en la acreditación institucional de la FIMPES

El sistema de acreditación institucional está integrado por 169 criterios y/o indicadores que en el capítulo dos de este trabajo hemos agrupado en cuatro grandes rubros: criterios orientados al “deber ser” de la institución, criterios orientados a la operación de las funciones académicas de la institución, criterios orientados al apoyo de las funciones académicas y criterios orientados a la gestión y control de los recursos financieros.

El trabajo empírico realizado muestra que las instituciones acreditadas por la FIMPES (UVM e ITESM), así como la UIA que no lo está, consideran que existen algunos indicadores “críticos” en los que la acreditación institucional de la Federación no ha logrado incidir y que representan un alto grado de dificultad para su logro y demostración por parte de las instituciones, además de que se consideran fundamentales en el proceso educativo. Había que mencionar que estos indicadores tienen un impacto similar en la evaluación institucional que realiza la ANUIES para el ingreso y/o permanencia a la asociación y en las evaluaciones y acreditaciones de programas que realizan los CIEES y los organismos reconocidos por el Copaes.

Todos los entrevistados coinciden en que los dos aspectos más relevantes son profesores e investigación, que junto con los programas de estudio y los estudiantes representan los actores más importantes del proceso educativo y la calidad de la educación superior. El debate sobre la importancia del profesor en la educación superior es un tema tradicional entre los protagonistas de la educación superior, así como entre los funcionarios entrevistados de las distintas instituciones y organismos considerados en la investigación.

El Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) y el *Programa Nacional de Educación* (2001-2006) han mostrado continuidad al respecto. Ambos coinciden en que la formación y actualización de la planta docente son necesarias para mejorar la calidad de la educación superior. Durante el último sexenio, la política educativa en relación con la planta docente se ha materializado a partir del PROMEP. El perfil del docente universitario se creó con el propósito de impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los profesores de las universidades públicas, en lo individual y en lo colectivo. Este perfil y el mismo PROMEP se sustentan en que el problema central para garantizar la calidad de la educación superior es la insuficiente habilitación de su profesorado y un número pequeño de cuerpos académicos consolidados, que se refleja en la insuficiente calidad de las funciones de docencia e investigación que realizan las instituciones ([www.promep.sep.gob.mx](http://www.promep.sep.gob.mx), 2006)<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> En el PROMEP la docencia se define como la actividad de los profesores concentrada en el aprendizaje de los alumnos que implica su presencia ante los grupos en clases teóricas, prácticas, clínicas, talleres y laboratorios, que forman parte de algún programa educativo de la institución que tiene relación directa con algún tema de la especialidad o disciplina del docente ([www.promep.sep.gob.mx](http://www.promep.sep.gob.mx), 2006).

En el caso particular del sistema de acreditación institucional de la FIMPES, el personal docente se define como uno de los elementos que mayor impacto tiene en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. “La selección, desarrollo y retención de un profesorado competente, en todos los niveles académicos, es de suma importancia para lograr altos estándares educativos en los programas de la institución. Una de las prioridades de las instituciones será contar con el personal académico adecuado para llevar a cabo su misión educativa” (FIMPES: Sistema de Acreditación, 2005).

Bajo este concepto, el sistema de acreditación de la FIMPES plantea que las IES privadas cuenten con una planta académica sólida que se refleje tanto en el tiempo de dedicación (tiempo completo, medio tiempo y asignatura) como en la formación académica necesaria en función del nivel educativo que se imparte (licenciatura, maestría y doctorado).

Sin embargo, según los testimonios de los entrevistados, la acreditación institucional de la FIMPES ha incidido poco en el mejoramiento de la planta docente de las universidades pues, en muchos casos, su cumplimiento es mínimo porque existe una estrecha relación entre los beneficios económicos de la institución y el costo directo que representa contar con una planta docente de tiempo completo y con una sólida formación académica. Esta situación también se presenta en los procesos de ingreso y permanencia a la ANUIES, en las evaluaciones de programas de los CIEES y en las acreditaciones de programas de los organismos acreditadores reconocidos por el Copaes.

A pesar de las coincidencias mencionadas en el párrafo anterior, se vislumbran diferencias entre las opiniones de los funcionarios de las distintas IES consideradas en esta investigación en su percepción respecto de la importancia del profesor de

---

Cuerpo Académico Consolidado (CAC). La mayoría de sus integrantes tienen la máxima habilitación académica que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente, cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos. Asimismo, la casi totalidad cuenta con el reconocimiento de perfil deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello. Además, demuestran una intensa actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, de manera regular y frecuente, con una intensa vida colegiada, y sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero (www.promep.sep.gob.mx, 2006).

tiempo completo, la formación académica del docente y su función en la calidad de la educación superior y su costo. Por un lado, hay quienes enfocan su visión del docente en función de la política educativa impulsada por el Estado a través del PROMEP y, por otro, existen instituciones que observan al docente como un insumo más del proceso educativo que es fácilmente sustituible porque existe un “ejército de reserva” en el mercado de profesores que resuelve el problema de los “malos maestros”.

En esta línea, un investigador de la UIA aseveraba, refiriéndose a los indicadores críticos en la evaluación, “creo que el principal es el de profesores de tiempo completo, los profesores con formación académica elevada. Si tienes este tipo de profesores entonces la educación que se da aquí es más cara, porque se ha ido mejorando esa parte”.

Un alto funcionario de la UIA señalaba que para contribuir a la mejora de la calidad de la educación que se imparte es necesario también:

“tratar de ser más selectivos en la selección de nuestros maestros, tanto de tiempo como de asignatura, que tengan el grado académico que se requiere; para licenciatura estamos pidiendo mínimo para un profesor de tiempo de licenciatura, maestría; o su equivalente en el caso de que no tenga el posgrado. Y para los posgrados no admitimos ni contratamos maestros que no tengan grado de maestro o de doctor. Entonces, la selección es muy importante para nosotros; y luego la formación permanente. La universidad les ofrece cursos de capacitación y de entrenamiento tanto de técnicas de enseñanza, usos de la nueva tecnologías, también les pedimos que tengan la capacidad de adaptarse a grupos que son heterogéneos; no nos interesa que el maestro sea un transmisor de conocimientos, sino que ayude a que el alumno aprenda por sí mismo, a que tenga una conciencia crítica y también parte de la calidad para nosotros está en que el maestro sea una persona que trasmita un testimonio para enseñar los valores que queremos enseñar”.

En esta misma perspectiva, un alto funcionario del ITESM afirmaba: “supongo que los criterios más difíciles se relaciona con los profesores, es el que más claro hay que tener, dónde están los profesores, sus currícula, esa es la información que más trabajo cuesta, se cuida que los profesores posean el grado académico más alto (doctorado) y la formación docente, la cual se refiere a la necesidad de capacitación y actualización”.

Sin embargo, en el caso de la UVM, un alto funcionario en relación a los profesores reconoce que la universidad no privilegia la figura del maestro de tiempo completo como variable que impacte en la calidad de la educación superior. Por el contrario, se concibe al docente de asignatura como el ideal para garantizarla, porque se asume, por un lado, que éste es un profesor actualizado en el ámbito de su disciplina y profesión y en contacto con el mercado laboral. Por el otro, porque casi siempre la contratación de los docentes de asignatura abarca sólo la duración de un período de clases, lo que tiene consecuencias en el tipo de contratación, las condiciones laborales y, en consecuencia, en la relación costo/beneficio de los servicios educativos. Elevar el número de docentes de tiempo completo implica aumentar el costo de la colegiatura, según el entrevistado: “una de las grandes ventajas de los de asignatura es la actualización. Encuentro que los profesores de asignatura son más fáciles de tener actualizados que los de tiempo completo, y además me doy el lujo de que si no me gusta, pues me libero de él, porque se le acaba el contrato y hay una fuente muy grande de profesores de donde puedo surtirme [...]. Nosotros, como cualquier otra universidad de clase media, si se meten a más profesores de tiempo completo las colegiaturas se irían a tal grado que no se sostiene; nosotros andamos todavía mucho más abajo que esto, yo diría que andamos en una quinta parte de tiempo completo y el resto de asignatura”.

Según este funcionario la visión de un docente de calidad, que a su vez repercute en una institución de educación superior de calidad, se justifica desde el discurso de la automotivación y de la actitud de los sujetos para realizar su trabajo con “calidad”. El funcionario afirma que “gran parte de calidad es actitud, es querer hacer las cosas bien; no es entrenamiento, no es de que estoy supercapacitado y por eso tengo una calidad extraordinaria. A lo mejor tengo un docente que tiene tres doctorados, pero la impresora no le funciona (hace referencia a la cabeza), entonces ¿cómo le haces para tener personas que tengan las ganas de hacer las cosas bien y a la primera vez?, eso funciona muy bien”.

El discurso del funcionario de la UVM corrobora uno de los problemas más recurrentes de la mayoría de las universidades privadas: los docentes. En las opiniones del funcionario se observan contradicciones sobre el tema de la participación de profesores de tiempo completo *versus* profesores de asignatura, sin

manifestar en ningún momento la posibilidad de un equilibrio entre ambas figuras y su aportación a la formación de los profesionistas. Al asumir que la universidad privilegia la contratación de profesores de asignatura por su grado de “actualización y contacto con el mercado laboral”, en realidad puede ser que muchas veces se enmascare la contratación de profesionales que no ejercen una profesión, sino que buscan “unas horas” de contrato de profesores como mecanismo para incrementar el presupuesto familiar que descansa en una sola persona (jefe de familia).

Por otro lado, en las afirmaciones del funcionario se evidencia el autoritarismo con que actúan los directivos y/o dueños de algunas instituciones privadas. Un profesor contratado por horas, que en muchas de las ocasiones imparte en distintas instituciones (en ocasiones diferentes materias), cuyo único ingreso es el salario que recibe por esas horas, es mucho más vulnerable que un profesor que tiene un contrato de tiempo completo. Esa vulnerabilidad lo obliga a asumir acríticamente las disposiciones autoritarias del dueño y/o directivo de la “empresa educativa”, pues de lo contrario, puede perder su trabajo, ya que existe un fuerte desempleo profesional que representa para el funcionario de la UVM una “fuente muy grande de profesores para surtirse”. Asumir esta posición implica aceptar que aquellos profesionales que no están empleados y que “esperan” una oportunidad pueden sin ningún problema ejercer la docencia como una actividad económica.

En otras palabras, el discurso del funcionario de la UVM privilegia la supuesta actualización y contacto con el mercado laboral de los profesores, pero enmascara la búsqueda de profesores más baratos y menos críticos. Idea que está más cerca de una lógica de mercado que de universidad. El discurso sobre lo “actual” también evidencia la posición mercantilista asociada a la corriente de la superación personal que se sustenta más en la autoprogramación que en la preparación para la función docente. Al afirmar que es mejor contar con colaboradores que deseen “hacer las cosas bien desde el principio” y trabajar con personas automotivadas e identificadas con la empresa, vale la pena cuestionar si un profesor puede estar motivado en una institución, en la cual uno de los directivos afirma respecto de los profesores: “además me doy el lujo de que si no me gusta, pues me libero de él, porque se le acaba el contrato y hay una fuente muy grande de profesores de donde puedo surtirme”.

La mirada del entrevistado dista mucho de la política educativa nacional que ha planteado como uno de sus grandes retos que los profesores de educación superior posean la formación académica y pedagógica que garantice su buen desempeño en el cumplimiento de las funciones que tienen asignadas (SEP, 2001).

Los costos que implica una planta de profesores de tiempo completo en el caso de las universidades privadas coincide con la tendencia expuesta por Altbach (2002), quien denuncia que la reducción de estos costos conduce en muchos casos a la generación de "pseudouniversidades", como instituciones altamente especializadas que concentran su atención en campos precisos dirigidos por el mercado y reformulan su oferta educativa dependiendo de la demanda de los estudiantes. Las áreas que privilegian son las que tienen un bajo costo de inversión, no cuentan con un profesorado permanente y se administran por personas que toman decisiones tanto en el aspecto de los negocios como en el curricular, es decir, predomina el interés por incrementar las ganancias más que por servir a la sociedad (De Garay, 1992; Altbach, 2002 y 2003).

En esta misma perspectiva, Altbach (2002), Kent (1995) y De Garay (1998) señalan que entre las grandes deficiencias de las universidades privadas se encuentran el tiempo de dedicación de los profesores (tiempo completo y asignatura) y su formación académica de los mismos (licenciatura, maestría y doctorado), lo cual tiene implicaciones desfavorables en la suficiencia y calidad de las funciones de docencia e investigación que realizan las IES privadas, y por ende en la calidad de la institución.

En relación con el tiempo de dedicación y la formación académica de la planta docente de las IES estudiadas, los siguientes datos muestran un resumen del comportamiento de las mismas para el año 2003:

**Cuadro 23**  
Integración de la planta docente por tiempo de dedicación e institución (2003)

Institución	% Tiempo Completo	% Medio Tiempo	% Asignatura
UIA (Cd. México)	17	3	80
Sistema ITESM	27	2	71
SISTEMA UVM	4	1	96

Fuente: ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003

Sobre la formación académica de los docentes se observan los siguientes datos:

**Cuadro 24**  
Integración de la planta docente por tiempo de dedicación y formación académica por institución (2003)

Institución	UIA (Cd. México)		Sistema ITESM		Sistema UVM	
Tiempo Completo	Licenciatura	16.77%	Licenciatura	9%	Licenciatura	44%
	Maestría	44.52%	Maestría	72%	Maestría	56%
	Doctorado	38.71%	Doctorado	19%	Doctorado	0%
Total Tiempo Completo		100%		100%		100%
Medio Tiempo	Licenciatura	51.85	Licenciatura	0%	Licenciatura	0%
	Maestría	48.15	Maestría	0%	Maestría	0%
	Doctorado	0.00	Doctorado	0%	Doctorado	0%
Total Tiempo Completo		100%		100%		100%
Asignatura	Licenciatura	69.61	Licenciatura	15%	Licenciatura	46%
	Maestría	27.66	Maestría	66%	Maestría	51%
	Doctorado	2.73	Doctorado	19%	Doctorado	3%
Total Tiempo Completo		100%		100%		100%

Fuente: ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2003

La formación y habilitación de la planta docente está asociada a la investigación que realizan las IES, que de manera tradicional han desarrollado las universidades y que tiene implicaciones al interior y exterior de ellas. La UNESCO (1998) señala que una de las funciones de la educación superior es promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que presta a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando la investigación científica y tecnológica a la par de la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.

La FIMPES, en su proceso de acreditación institucional, reconoce a la investigación como una de las funciones sustantivas de la educación superior que promueve la generación de nuevos conocimientos. Para la Federación, la investigación que desarrollan las instituciones se vincula con el nivel de la oferta educativa y el

propósito último que correspondería a la misión de las IES. Con base en estas dimensiones, propone una taxonomía que se supone recupera la diversidad institucional del sector privado y permite que las IES realicen la función de investigación, a pesar de su orientación y perfil institucional. Esta taxonomía limita la función de investigación a la oferta educativa de las instituciones, y además no define como se vinculan los diferentes tipos de programas de investigación existentes con la misión de las IES, que es el punto de partida y elemento que da congruencia al proceso de acreditación institucional de la FIMPES.

Tampoco queda claro, en la taxonomía de investigación, la relación que existe entre el personal docente y el desarrollo de la investigación. Para la investigación científica señala que se desarrolla a partir de las IES que ofrecen posgrado. La investigación de tipo institucional se lleva a cabo por “personal especializado”, la educativa se realiza por los profesores y, aunque en el tipo de investigación de desarrollo de habilidades no se menciona quiénes serían los responsables de hacerlo, se supone que por el objetivo que persigue también son los profesores. Es una tipología que no rescata la trascendencia de la investigación como función sustantiva de la universidad, además no la relaciona con un concepto claro de profesor-investigador, porque la investigación la realiza el “personal especializado” o “profesores”.

Cuadro 25  
Tipología de investigación de la FIMPES

Tipos de programas de investigación	Perfil institucional (FIMPES)	Características
Científica (Básica o aplicada)	Posgrado	Formación de investigadores
Institucional	Licenciatura Posgrado	Análisis y evaluaciones en el funcionamiento y los resultados educativos de la institución.
Educativa	Licenciatura Posgrado	Contribuir a la actualización permanente de los contenidos de los cursos ofrecidos, reflejados en las respectivas cartas descriptivas y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza
Desarrollo de habilidades de investigación	Licenciatura Posgrado	Fomentar hábitos de investigación entre los estudiantes, cumplir los requisitos de los planes de estudio de algunos programas educativos.

Fuente: Sistema de acreditación institucional de la FIMPES ([www.fimpes.org](http://www.fimpes.org)).

En el caso de los programas de investigación científica que deben realizar las instituciones de posgrado no distingue, por ejemplo, entre posgrados

profesionalizantes u orientados a la investigación (como en el PFPN del Conacyt), por lo que debe asumirse entonces que todas las IES privadas que imparten posgrados generan nuevo conocimiento. El resto de los “tipos de programas de investigación” que alude la FIMPES son de carácter interno para apoyar el desempeño de las instituciones y están orientados al cumplimiento de requisitos, pero no a la conformación de cuerpos colegiados que orienten la investigación de las instituciones.

El funcionario de la UVM reconoce que la universidad no desarrolla investigación y afirma que “esta es una universidad de enseñanza, no de investigación; Research University es otra cosa distinta, que no somos todavía, y no me cuesta decirlo, porque no lo somos. Si me dicen ahora, ‘oye, ¿qué tanta investigación haces?’, pues ‘¿qué investigación hago?’, pues difícilmente lo que salen son búsquedas bibliográficas, pero nos estamos haciendo ‘tarugos’. Sí tenemos algunos esfuerzos serios en lo que es educación especial, por ejemplo, en los planteles de Tlalpan y Lomas Verdes, pero nada más”.

La UIA, por su parte, considera que la investigación y la docencia son funciones ligadas que contribuyen a mejorar la calidad de la educación que ofrece una institución de educación superior. La calidad de la investigación depende de la formación y habilitación de sus profesores. El funcionario señala que “la calidad de la educación que estamos impartiendo depende de la calidad de los profesores, por ejemplo, tenemos 63 profesores en el SNI, lo cual es un buen elemento que ayuda también a la calidad tanto de la investigación como de la docencia”.

#### *Las IES privadas frente a otros mecanismos de evaluación y/o acreditación*

El Estado ha impulsado, desde la década de los noventa, una política educativa que privilegia la evaluación de la educación superior. El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* señala entre sus metas la necesidad de promover y fomentar que las IES públicas y privadas participen en procesos de evaluación diagnóstica que realizan los CIEES y la acreditación de programas educativos por organismos reconocidos por el Copaes.

Del Castillo (2005) señala aun cuando la evaluación ocupa un lugar fundamental en la educación superior como parte de los cambios en la esfera gubernamental demuestra la capacidad que tiene el gobierno, a través de las políticas públicas, de traspasar estructuras legalmente similares o diferentes. Al respecto, el sector privado de la educación superior se ha hecho "permeable" a estas políticas, a pesar de que en los primeros años no participó. De aquí que, ha habido un proceso de isomorfismo coercitivo y mimético de las IES privadas a partir de la imposición desde arriba, aunque no necesariamente por la fuerza de una norma o regla, o cualquier tipo de comportamiento con relación a las organizaciones que dependen de alguna u otra forma del gobierno (Di Maggio y Powell, 1999).

Esta participación de las IES privadas en la evaluación externa, si bien no obedece a estímulos de carácter económico, sí se asocia a un conjunto de recompensas y sanciones que se explican en el marco de las relaciones universidad-mercado a partir del otorgamiento de un mayor prestigio y reconocimiento público y una mejor posición en el estatus institucional.

Así, los distintos mecanismos de evaluación operan como disposiciones valorativas, normas y procedimientos que proporcionan legitimidad a las organizaciones universitarias privadas. Por un lado, reditúan a las IES privadas legitimidad en el orden discursivo y organización formal, más no necesariamente eficacia y calidad en todas las IES, y, por el otro, actúan como elementos técnicos, cuyo propósito es elevar la eficiencia y la productividad de las organizaciones en ambientes que tienden a ser más competitivos (Álvarez, 2004).

Otro aspecto interesantes es que las IES particulares que gozan de un prestigio en el mercado de la educación superior tienen un comportamiento isomórfico de orden mimético (Di Maggio y Powell, 1999), pero orientado a la asunción de los mecanismos de evaluación y/o acreditación impulsados por la política educativa, tal es el caso de las evaluaciones y/o acreditaciones realizadas por la ANUIES, los CIEES, los organismos reconocidos por el Copaes y el Conacyt, así como las certificaciones desarrolladas por el CENEVAL.

A juicio de la mayoría de los entrevistados, estos mecanismos impulsados por el Estado traen “mayores beneficios y recompensas” que se traducen en el mejoramiento de la calidad, legitimidad, reputación, prestigio y calidad de las IES privadas, a diferencia de la acreditación institucional desarrollada por la FIMPES. Un funcionario de la UVM afirmaba que “a lo mejor calidad para las privadas es FIMPES, bien, para mí esto no vale mucho, FIMPES te da una acreditación de un todo sin fijarse en muchas cosas particulares. No me sirve. Pero que tal Copaes o los CIEES, estas para mí son las fuertes, porque esto es por programa y por *campus*. No hay de que ‘ya te acredite arquitectura y todos los *campi* ya tienen la acreditación’, tiene que ser por programa y por *campus*”.

Con respecto a la postura de los entrevistados frente a la evaluación para el ingreso y permanencia realizada por la ANUIES, existe un reconocimiento explícito de que la Asociación es un actor fundamental en el desarrollo y rumbo de la educación superior en México. Su conformación a partir de universidades públicas y privadas ofrece la posibilidad para las últimas de compartir y debatir asuntos actuales de la educación superior, así como participar en diferentes foros que “difícilmente” se logran en la FIMPES. De hecho, las tres instituciones de este estudio de casos forman parte de la ANUIES, y aunque los funcionarios entrevistados, la consideran una asociación de las universidades públicas, coinciden en que la pertenencia a la ANUIES les proporciona “reputación y prestigio”.

Entre sus múltiples funciones y tareas, la Asociación, a partir de un conjunto de indicadores y parámetros, realiza desde 1998 un proceso de evaluación institucional para el ingreso y permanencia de las instituciones. Aunque este proceso no tiene el carácter de acreditación institucional, sino que es parte del trabajo desarrollado por la ANUIES para fortalecer el sistema de educación superior, se ha convertido en parte de las normas que las IES pertenecientes a la ANUIES y aquellas que deseen ingresar deben cumplir, por lo que puede considerarse un tipo de “acreditación institucional de carácter social”.

Según la percepción de los entrevistados, aunque el rigor en la aplicación de los estándares es mayor y, por ende, la posibilidad de ingreso es más restringida, la permanencia de las IES dentro de la ANUIES genera ventajas, entre las que

destacan participar en el debate de la educación superior, pertenecer a una Asociación que participa en la política educativa del país y otros temas relativos al desarrollo del sistema, así como obtener mayor reconocimiento y prestigio ante los distintos actores de la educación superior. En este tema los funcionarios de las tres IES privadas que forman parte de la investigación afirmaban:

Funcionario de la UVM: "ANUIES, yo la considero muy seria, más seria que FIMPES [...], somos 16 universidades privadas que estamos metidos en ANUIES, que ya cerró las puertas para más, pero ANUIES yo creo que fue originalmente diseñada para universidades públicas, y que andamos algunos metidos ahí, pero que aprendemos mucho y de que nos codeamos pues de algunas grandotas, de las fuertes a las que les tengo yo un respeto tremendo, la UNAM, la UAM, el Poli, son excelentes escuelas con unos recursos envidiables, y que tienen muy buenas instalaciones, muy buenos profesores, pero a ANUIES yo le tengo mucho respeto y me siento muy orgulloso de pertenecer a ella. De FIMPES quisiera decir lo mismo, pero ha dejado mucho que desear".

Funcionario de la UIA: "ANUIES es la membresía o la red de universidades más importante de México, sin duda. Además de participar de los frutos de pertenecer a una institución que nos favorece, por ejemplo, entablar relaciones institucionales con toda la red ANUIES y a través de ella vinculación con otras universidades del extranjero u otras redes de universidades en el extranjero, pues es una gran ventaja. Otra [ventaja son] los estudios mismos que hace ANUIES. La pertenencia de una institución privada a ANUIES la vincula directa o indirectamente con las instituciones públicas, lo cual es una gran ventaja porque cada vez va habiendo menos prejuicios, menos dificultad de relación entre universidades públicas y privadas porque lo que nos interesa es la buena educación en México, sea pública o privada; hay más colaboración entre ambas instituciones. En concreto, [...] la Ibero está representando a las instituciones privadas que pertenecen a ANUIES en el Consejo Nacional, lo cual ha sido algo muy importante. Definitivamente te da prestigio y reputación social pertenecer a la ANUIES".

Funcionario ITESM: "Pertenecer a la ANUIES te da la ventaja de mantener una comunidad que está preocupada por el mismo tema, que es la calidad de la educación superior en México. Compartimos información, datos, se promueven cambios en la orientación de las carreras dado el mercado, y cada quien los aterriza. Bueno, es que ahí hay pocas particulares y todas las públicas y ahí pues sí hay el reconocimiento de que somos pocos. Yo creo que sí hay como una jerarquía de instituciones y las que están en la ANUIES pues sí tienen mayor prestigio, aunque como le decía, puede haber en ANUIES algunas que ya están cambiando en su interés por la educación".

En cuanto a la participación de las IES privadas en procesos de evaluación y/o acreditación de programas, también se percibe un gran interés de los funcionarios de las IES de desarrollar dichos procesos como mecanismos para mejorar la calidad. La principal virtud de ellos, según los entrevistados, es que inciden en cada programa académico y en cada unidad académica, por lo que contribuyen a mejorar la calidad de los programas, a diferenciar los programas de “calidad” de aquellos que no la poseen y, por lo tanto, mejoran el prestigio, reconocimiento y el estatus institucional, lo cual coloca a las instituciones en una relación distinta con el mercado de consumidores y el institucional. Además, son mecanismos desarrollados por pares académicos externos a la universidad que son más objetivos que las autoevaluaciones, lo que valida los resultados de la acreditación.

Un alto funcionario del ITESM señalaba: “traemos una estrategia diferente y es que queremos por especialidad o área de conocimiento, por ejemplo, la escuela de ciencias sociales, la escuela de ingeniería con CACEI, la escuela de negocios con CACECA. Nos acaban de dar la acreditación de cuatro carreras que estábamos buscando con ACCECISO en las de ciencias sociales, nos la acaban de dar hace dos semanas; y nos interesaba mucho porque es muy importante, porque es un organismo en el que participa mucho la UAM, la UNAM, etc.”

Un investigador de la UIA decía que en el caso de la acreditación de programas: “ahí sí se está poniendo todo el esfuerzo, ya nos hemos dado cuenta de que la universidad ha cambiado, de que el contexto y la sociedad también; es decir, la Ibero como es muy antigua no había tenido la necesidad de preocuparse por ese tipo de cosas. Las cosas se han hecho mucho más complejas y la competencia es fuerte, ahora ya hay una preocupación por buscar la acreditación de programas, de CACEI para ingeniería, etc., y buscar la acreditación para todos los programas en los distintos niveles”.

Al respecto, estas posturas coinciden con las de algunos autores, quienes afirman que detrás de la evaluación y acreditación hay más de un objetivo. En este caso, las instituciones particulares privilegian el estímulo a la competitividad inter e intrainstitucional, sobre todo en el caso de los sistemas universitarios, como el ITESM o la UVM. Además se observa la preocupación de las IES privadas por

definir un estatus institucional, informar a los consumidores potenciales y al mercado de trabajo y buscar impactos positivos en la calidad (Kogan, 1989; Brennan, 1998; Woodhouse, 2001).

El asunto del prestigio, reconocimiento y legitimidad institucional son los valores fundamentales para adoptar los mecanismos de evaluación y acreditación de programas. La importancia de las jerarquías institucionales es recurrente en los discursos de los funcionarios de las instituciones, es el eje alrededor del cual gira la necesidad de “diferenciarse en el mercado” de instituciones. Tal como lo señala Clark (1983), las instituciones y los sectores tienen estructuras verticales de dos tipos: una jerarquía de secuencia, es decir que la ubicación alta o baja depende del nivel de la tarea realizada y distinciones de rango basadas en el prestigio, una jerarquía de estatus, que casi siempre está relacionada con la anterior. Las diferentes posiciones ocupacionales y sociales se perciben tanto por el público como por los integrantes del sistema. Se trata de una “jerarquía institucional” que consiste en una escala de estatus asignada a las instituciones y a los sectores, con base en la gradación del valor socialmente percibido. La evaluación y acreditación de programas demuestra socialmente las “buenas condiciones de una organización” universitaria (Meyer y Rowan, 1999).

En esta perspectiva, un funcionario de CACECA afirmaba que “la acreditación institucional y de programas, también se utiliza ahora para sustentar prestigio en el mercado de la educación superior, porque la gente ya está ubicando que cuando se habla de que un consejo acreditó un plan de estudios de una universidad, con eso le estamos dando la confianza al padre de familia que la escuela no es deficiente, que sí cubre con los requisitos de calidad que fijamos, y que eso le va a permitir al estudiante salir mejor preparado”.

Otro aspecto relevante es que en el discurso los funcionarios de las IES elegidas en esta investigación se privilegian los procesos de evaluación y acreditación desarrollados por los CIEES y por organismos reconocidos por el Copaes. No obstante, su participación se ha concentrado en la acreditación de programas que realizan los organismos reconocidos por el Copaes y recientemente, dos de ellas (ITESM y UIA) en la evaluación de los CIEES. Considerando que los CIEES sólo

publican aquellos programas evaluados en nivel uno o con posibilidades de ser acreditados, es probable que las IES privadas opten por la acreditación de programas sin buscar antes la evaluación porque ésta no otorga una “credencial de acreditación”, mientras que la acreditación de programas sí puede usarse como una “distinción en el mercado”.

En lo que se refiere a la evaluación externa de los organismos reconocidos por el Copaes, se observa una alta concentración de programas acreditados en algunas de las unidades académicas que conforman los sistemas de la UVM y el ITESM, como se mostró en el capítulo anterior. Si bien las tres instituciones han aumentado los programas acreditados, el número de estudiantes que se ven favorecidos por estar inscritos en aquellos sólo se ha incrementado en mayor medida en la UIA y el ITESM, de tal forma que más de la mitad de su población estudiantil se encuentra inscrito en un programa acreditado.

En el caso de la UVM el incremento ha sido mínimo. Aunque en el discurso de los funcionarios de la UVM, se privilegia la necesidad de evaluar programas académicos con los CIEES y acreditarlos con organismos reconocidos por el Copaes, en realidad no hay evidencia de que así ocurra. Es necesario recordar que la UVM es una institución que presenta un crecimiento acelerado (a partir de 2000 ha abierto dos unidades académicas por año), por lo que lo su matrícula sigue en ascenso con unidades de reciente creación aún no consolidadas. Esta expansión geográfica no se acompaña con una estrategia asociada a la evaluación y acreditación de su oferta educativa como mecanismos para mejorar la calidad académica y por ende a una consolidación de sus procesos académicos, sino más bien responde a una estrategia de mercado dirigida a la mayor absorción de estudiantes o clientes que permitan seguir operando con altas tasas de rentabilidad económica que estimulen la competencia inter e intrainstitucional y demuestren resultados positivos para los inversionistas, que vale la pena decir, cotizan en la bolsa de valores de Nueva York.

Cuadro 26  
Participación en acreditación de programas

Institución	ITESM	UIA	UVM
Núm. de estudiantes de licenciatura matriculados en 2003	52 638	9 283	32 452
Programas acreditado por organismos reconocidos por el COPAES (2005).	62	10	18
Núm. de estudiantes inscritos en programas acreditados	20 858	2 926	5 213
% impacto en estudiantes	40%	31.5%	16%
Programas acreditados por organismos reconocidos por el COPAES (2006).	105	18	23
Núm. de estudiantes inscritos en programas acreditados	29 084	5 357	6 009
% impacto en estudiantes	55%	57.7%	18.5%

Fuente: [www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)

Este apartado intenta responder los cuestionamientos que guiaron la investigación, rescatando los discursos de actores que participan en el campo de la educación superior privada y mediante el análisis desde la perspectiva teórica que se planteó en el trabajo. A partir de los resultados es posible concluir que, a pesar de los esfuerzos del Estado por establecer un marco normativo que garantice los estándares mínimos de calidad de una IES, así como de orientar la educación superior privada en México para conformar un sistema de educación superior, son las fuerzas del mercado y los problemas estructurales del país, tales como la falta de inversión en la educación superior pública y la liberalización del comercio de servicios, lo que ha generado un mercado educativo en competencia constituido por instituciones heterogéneas.

Este reconocimiento de la diversidad institucional de las IES privadas por la mayoría de los actores incluye también a la FIMPES, quien a través de su proceso de acreditación institucional busca introducir elementos de diferenciación en el mercado educativo para evidenciar a las instituciones de calidad y dar elementos de decisión a los estudiantes potenciales. Sin embargo, de acuerdo con los juicios de los altos funcionarios de las IES elegidas, el proceso de acreditación institucional no tiene un impacto positivo en la mejora de la calidad de las IES, pero sí se utiliza por las instituciones como una forma de legitimación social que les da reconocimiento y prestigio en el estatus institucional.

Las características y comportamiento de los casos muestran que hay diferencias sustanciales intrainstitucionales (cuando se trata de sistemas o redes) e

interinstitucionales, la cuales no permiten tipificarlas dentro de una misma clasificación. Por ello, en el último apartado de este capítulo se propone una tipología de IES privadas, que rescata los elementos más importantes vertidos en los discursos de los actores entrevistados, con el propósito de reconocer la heterogeneidad institucional y el problema de la calidad en el sector privado y asociarlo a un esquema de coordinación del sector privado que parta del reconocimiento de la especificidad de las ES que forman parte del sector privado, pero desde una visión dinámica que incorpore diferentes criterios que contribuyan a garantizar la calidad de la oferta educativa de las IES.

### UNA TIPOLOGÍA DINÁMICA DEL SECTOR PRIVADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En los capítulos anteriores se señaló que para avanzar en el conocimiento de las IES privadas es preciso sistematizar su estudio y abordarlas desde distintos enfoques teóricos, dependiendo de los intereses de la investigación. Comprender el funcionamiento de las instituciones privadas ha llevado a estudiosos del tema a proponer diferentes tipologías para caracterizar al sector privado de la educación superior en México, dada la heterogeneidad institucional del mismo y la dinámica de crecimiento y expansión que ha seguido en las últimas décadas.

Quizá la primera clasificación que reconoce la diversidad institucional del sector privado fue la de Levy (1986), quien clasificó a la IES privadas en función de su orientación social (instituciones de élite, católicas y de absorción de la demanda). Aunque esta tipología ha explicado el surgimiento del sector privado de la educación superior en México a partir de la década de los cuarenta, hoy ya no responde a la complejidad derivada de factores externos e internos que han llevado a una configuración heterogénea del sector.

Otra tipología es la que utiliza la FIMPES en el proceso de acreditación institucional. La clasificación considera como variable de diferenciación el nivel educativo que imparten las instituciones. De tal forma que resulta limitada, y excluye otros elementos tales como la diversidad de la oferta educativa, la complejidad organizacional, la orientación social, entre otras.

La ANUIES ofrece una tipología de las instituciones de educación superior que incluye a públicas y privadas, cuyo objetivo es rescatar la diversidad institucional existente en México. Las dimensiones generales que considera son la naturaleza funcional académica, las áreas académicas y el espectro de programas que conforman su oferta educativa (Fresán y Taborga, 1998).

Balán y García (1997) recuperan la propuesta de Levy, e incorporan las instituciones confesionales en el grupo de élite, de tal forma que la variable para clasificar a las instituciones es la orientación social. Estos autores distinguen dos tipos ideales de instituciones: de élite y las que reciben exceso de demanda, las cuales atienden un sector de la población menos favorecido económicamente.

Para el caso mexicano los autores distinguen dos grandes grupos: las universidades privadas consolidadas o de élite y las instituciones aisladas. Las primeras surgieron como reacción a la politización de la educación superior pública y por su deterioro académico, con un fuerte apoyo por parte del empresariado. Sus principales características académicas son: ofrecer carreras en, al menos, tres áreas distintas, tener una matrícula de más de 1500 estudiantes y ciertas condiciones mínimas de integración académica e infraestructura. Este tipo de IES presentan políticas de admisión restrictivas, un alta dependencia de la economía matricular (70 a 90% de los ingresos provienen de los estudiantes) y de donaciones, y cuentan con una forma de gobierno vertical con poca o nula participación de los profesores y estudiantes en la toma de decisiones.

El grupo de las instituciones privadas aisladas (aunque se autonombran universidades, porque legalmente está permitido), se caracteriza por una total dependencia económica de las cuotas de los estudiantes, una oferta educativa orientada a la formación profesional en los diversos sectores de servicios (contabilidad, administración, educación) y la captación de estudiantes que buscan una rápida inserción en el mercado laboral a través de programas que se concluyen en el menor tiempo posible (Balán y García, 1997).

Kent y Ramírez (2002) proponen una clasificación de las IES privadas en tres grupos: universidades, instituciones no universitarias y redes institucionales. Las

primeras se caracterizan por tener “miles de alumnos”, cierto grado de “integración académica” (Geiger, 1986, citado por Kent y Ramírez, 2002), un conjunto relativamente amplio de programas de enseñanza, varias disciplinas y profesiones, profesores de tiempo completo con grados académicos (al menos en parte), algunos programas de posgrado e instalaciones académicas idóneas y suficientes para sustentarlos (Geiger, 1996).

Las “instituciones no universitarias” se refieren a pequeños establecimientos educativos con un reducido número de programas técnicos o de grado que ofrecen cursos profesionales para el sector servicios, con docentes de tiempo parcial, instalaciones restringidas y sin la pretensión de realizar investigación. La clasificación de Levy las denomina instituciones que “absorben la demanda” y en la de Balán y García son instituciones aisladas. Se trata de un sector muy heterogéneo que va desde pequeños negocios educativos hasta escuelas especializadas en finanzas, comercio, contabilidad, informática o humanidades que funcionan como “fábricas de diplomas o instituciones amortiguadoras” sin una función académica y que se están convirtiendo en instituciones especializadas de capacitación postsecundario (Kent y Ramírez, 2002).

El tercer grupo se refiere a las redes institucionales que se han establecido en distintas regiones del país. Una característica distintiva es el eje curricular común ofrecido en cada una de las unidades académicas, el uso intensivo de la tecnología y costos variables en las colegiaturas, dependiendo de la región sociodemográfica en que se localizan (Kent y Ramírez, 2002).

Muñoz Izquierdo, Núñez y Silva (2004) propusieron una tipología del sector privado de la educación superior que recupera lo realizado por autores como Levy (1986), Balán y García (1997) y Kent y Ramírez (2002). Su propuesta distingue las instituciones privadas bajo tres criterios generales: “trayectoria académica”, “orientación social” y “estructura y oferta educativa”. La primera permite distinguir dos grandes grupos de instituciones: “instituciones consolidadas o en proceso de consolidación” e “instituciones emergentes”.

Cada uno de estos grupos se subdivide en "tipos", integrados bajo el criterio de "orientación social" ("de élite", "de atención a grupos intermedios" y "de absorción de la demanda"). El tercer criterio ("estructura y oferta educativa"), incluye varios "sub-tipos" (tradicional, de inspiración religiosa, red institucional, especializada, transnacional) (Muñoz Izquierdo, Núñez y Silva, 2004). El trabajo de Muñoz Izquierdo, Núñez y Silva (2004) está basado en un amplio análisis estadístico del comportamiento de las IES privadas y muestra la diversidad institucional del sector privado en México de forma más precisa que los otros autores, a partir de dimensiones de carácter cuantitativo y cualitativo, por lo que se convierte en un referente necesario para avanzar en el conocimiento de las IES privadas.

En este trabajo se propone una tipología que retoma algunas de las dimensiones de los otros autores, pero responde a la forma de coordinación de mercado de las IES privadas y a la incorporación de mecanismos de evaluación y acreditación asociados a la calidad de la educación superior.

Bajo esta perspectiva la tipología parte de algunos supuestos:

1. Debido a la insuficiente participación del sector público de la educación superior en México, la diversidad institucional que caracteriza al sistema de educación superior, así como su configuración histórica, es necesaria la participación de los particulares en la oferta educativa de nivel superior para ampliar la cobertura. Sin embargo, el crecimiento del sector privado de la educación superior debiera estar asociado a ciertos criterios que garanticen la calidad de la educación superior que se ofrece.
2. Las IES privadas concebidas como empresas responden a una lógica de mercado, en donde variables externas de carácter económico, político y social, condicionan su supervivencia y rentabilidad. Como instituciones que ofrecen servicios educativos y cumplen con un objetivo social, responden a distintos actores, tales como inversionistas, estudiantes y padres de familia. Esta doble "función" económica y social las conduce a establecer políticas y estrategias para la generación de recursos económicos, venta de servicios, absorción y conservación de clientes.

3. En función de que las IES privadas están coordinadas por el mercado, su oferta educativa responde a criterios de costo/beneficio y en menor medida de pertinencia social, como concepto que se promueve a nivel nacional e internacional, en las políticas educativas, por organismos como la UNESCO, la ANUIES y el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. De esta forma, el establecimiento de instituciones privadas en determinadas zonas geográficas corresponde a las condiciones económicas y sociales de los estudiantes/clientes potenciales. Las IES privadas operan como unidades económicas que atienden a las fuerzas del mercado, por lo hay que considerarlas como instituciones de absorción de la demanda no satisfecha por la universidad pública. Esto sugiere que todas las IES privadas absorben una demanda de estudiantes con determinadas características de carácter socio-económico establecidas por las propias IES, a las que pueden agregarse otros criterios de diferenciación.

Generalmente la planeación de las IES privadas obedece a su estrategia de mercadotecnia a partir de la segmentación de mercado, misma que se concibe como un proceso de división del mercado educativo de acuerdo a ciertas características sociodemográficas, lo cual les permite definir las características de sus “productos” u oferta educativa en función de las condición económica y de clase de los estudiantes o “clientes potenciales”.

4. Las IES privadas pueden analizarse como organizaciones que desarrollan una actividad económica en el sector de servicios de la economía nacional, según el marco legal vigente (Acuerdo para la desregulación empresarial y acuerdos federales o estatales de reconocimiento de validez oficial). Es decir, son entidades económicas que operan en el mercado y que su actividad económica obtienen ganancias (lucro), independientemente de su carácter legal (asociación civil o sociedad anónima). Las características principales de estas instituciones se reflejan en sus mecanismos de gestión gerencial, la toma de decisiones opera de manera vertical en la estructura organizativa de las IES y su financiamiento está basado en la economía matricular. Sin embargo, dentro de las IES privadas es posible distinguir dos posiciones:

a) Instituciones educativas, cuyo fin es el lucro y utilizan la educación superior como medio para lograrlo. En este caso las instituciones se acercan al concepto de universidad burocrática o de tipo fordista (Ibarra, 2005; Ritzer, 1999).

b) Instituciones educativas, cuyo fin es el desarrollo de la educación superior como función social y que obtienen ganancias y/o lucro por la naturaleza de su carácter privado. En este caso las instituciones buscan acercarse más al concepto de universidad como institución compleja productora y socializadora de conocimientos, con personal docente que posee altos niveles de formación académica y experiencia profesional, que introduce mecanismo de selección de estudiantes más allá de su posición económica y social y que incorpora estándares de calidad aceptados nacional e internacionalmente como mecanismos para mejorar su gestión institucional (Ibarra, 2005; Acosta, 200).

En este caso “perseguir el lucro” no representa una posición negativa en el ámbito de la educación superior, pues toda actividad económica desempeñada por los particulares necesita la generación de inversiones y utilidades para su operación. La trascendencia de estos hechos se halla en el análisis de las implicaciones que el establecimiento de IES cuyo objetivo primordial es la generación de altos beneficios, tiene para el sistema de educación superior nacional y para el desarrollo social, económico y político del país.

Con base en los supuestos anteriores y las tipologías descritas se deriva una primera aproximación a la diversidad de las IES privadas. Estas clasificaciones responden a criterios estáticos como la dependencia y/o regulación gubernamental, las características de la oferta educativa y la estructura y conformación institucional. En general se observan las siguientes:

1. Por su dependencia y/o regulación gubernamental las IES privadas pueden ser:

**Cuadro 27**  
**Clasificación por tipo de regulación**

Tipo de dependencia		
Reconocimiento	Federal	Decreto presidencial
		Decreto secretarial
		Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios federal
	Estatad	Decreto del gobierno del Estado
Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios estatal		
Incorporación	Nacional	Incorporada a instituciones públicas de carácter nacional (UNAM, IPN)
	Estatad	Incorporada a instituciones públicas de carácter estatal (universidades públicas autónomas de los estados de la República)

2. Por la organización académica y/o conformación institucional. Se refiere al número de establecimientos y/o unidades académicas que conforman la IES privadas en relación con su distribución e impacto geográfico. Su alcance puede ser local, regional, nacional e internacional.
- Local: establecida en una entidad federativa con una o varias unidades académicas.
  - Regional: red o sistema institucional con unidades académicas establecidas en una región de la República Mexicana, por ejemplo, el norte del país.
  - Nacional: red o sistema institucional con unidades académicas establecidas en varios estados de la República Mexicana.
  - Internacional: red o sistema institucional conformada por distintas instituciones ubicadas en diferentes países.

**Cuadro 28**  
**Clasificación por estructura y/o conformación institucional**

Estructura y/o conformación institucional	Establecimientos		Distribución geográfica
	Número de establecimientos	Una unidad académica	
			Regional
			Estatad
			Nacional
Red institucional o multicampus			Local
			Regional
			Estatad
			Nacional
		Internacional	

### 3. Por las características de la oferta educativa:

La oferta educativa se analiza a partir de dos elementos. El primero recupera la tipología de las IES aprobada por la ANUIES, en relación al perfil institucional, el cual se especifica a partir de la misión de la institución y su actividad preponderante, las áreas del conocimiento y el espectro de programas que conforman su oferta educativa. En resumen, la ANUIES propone los siguientes perfiles institucionales:

Cuadro 29  
Perfil institucional de la ANUIES

*Perfil institucional ANUIES	Descripción
IDUT	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico universitario superior.
IDEL	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura.
IDLM	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y de posgrado hasta el nivel de maestría.
IDILM	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado (preponderantemente en el nivel de maestría; eventualmente cuentan con algún programa de doctorado).
IDILD	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado.
IIDP	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la generación y aplicación del conocimiento, y que ofrecen programas académicos casi exclusivamente en el nivel de maestría y doctorado.

El segundo aborda la configuración de la oferta educativa y considera que el marco legal vigente señala la necesidad de “vigilar” las denominaciones de las IES privadas. Destaca entre otros aspectos, que una IES privada debe omitir el término “universidad”, a menos que ofrezca por lo menos cinco planes de estudios de licenciatura, o posgrado, en tres distintas áreas del conocimiento, una de las cuales deberá ser del área de humanidades.

Dos aspectos más son relevantes en la estructura de la oferta educativa de las IES privadas. Uno es que los planes y programas de estudio que conforman la oferta educativa respondan a la clasificación establecida en el PROMEP, la cual considera programas de tipo prácticos, prácticos individualizados, científico-prácticos y científico-básicos. El segundo, relativo a las áreas de conocimiento en las que las IES privadas ofrecen programas educativos que determinan la denominación de la institución. En ese caso, el marco legal vigente no establece una clasificación de las

áreas de conocimiento, de tal forma que no hay la suficiente claridad en cuanto a la denominación de las IES privadas.

Aunque esto pareciera un asunto menor, la denominación de los establecimientos debe tener incidencia en las funciones que desarrolla IES. Tradicionalmente una universidad realiza las funciones de docencia, investigación, difusión, preservación y extensión de la cultura. Cabe suponer que todas las IES privadas designadas con el nombre de universidades, realizan dichas funciones. Mientras que aquellas que ostentan otro nombre (centro, instituto o escuela) se diferencian de las primeras, por las funciones que llevan a cabo.

El marco normativo vigente no especifica las características o elementos bajo los cuales se establece la denominación de una institución y menos las funciones que de acuerdo con su denominación debería realizar. Es tal la ambigüedad que la designación de una institución carece de asociación alguna con las tareas que desempeña. Estas deficiencias tienen efectos en la configuración de la oferta educativa de las IES privadas y en el desempeño de sus funciones, lo cual es más evidente en las IES organizadas en red o *multicampi*. En este tipo de IES privadas, la oferta educativa puede ser de dos tipos:

a) distinta en cada unidad académica, y que se supone responde a las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de la región en la que emerge o se establece por primera vez la institución educativa. La oferta educativa se compone de programas diseñados para esa sede en particular.

b) Igual en las distintas unidades académicas y/o *campi* que integran la red. Los programas educativos que se ofrecen se eligen de la oferta educativa que opera en las otras unidades académicas que conforman la red. Se ofrecen los mismos programas académicos en las distintas unidades académicas, independientemente de la ubicación geográfica, ya sea local, regional o nacional y por ende de su pertinencia social. Sólo dan cumplimiento al marco legal en cuanto al número de áreas de conocimiento y programas académicos establecidos (tres y cinco respectivamente), a fin de no perder su denominación de “universidad”.

Si bien los criterios y/o tipologías elaboradas en el pasado para clasificar a las IES representan un esfuerzo por sistematizar las diferencias y semejanzas de carácter cualitativo, en el caso de las IES privadas sólo dan cuenta parcial de la amplia diversidad de instituciones y de las deficiencias de la legislación actual para que se constituya un sector privado conformado por instituciones que independientemente de su misión, alcancen altos índices de calidad académica. Como afirman Fresán y Taborga (1998) es necesario considerar que cualquier nación requiere de una amplia diversidad de instituciones, dado que las necesidades de los distintos sectores productivos y de servicios presentan también una gran heterogeneidad y que la formación de profesionales para atender dichas necesidades requiere de programas con características diferentes y ha dado origen a instituciones con misiones distintas. Reconocer la existencia y la pertinencia de diversos tipos institucionales significa reconocer diferentes modelos y procesos particulares de desarrollo institucional.

En este contexto, con el objeto de avanzar en la comprensión y estudio de las instituciones de educación superior privadas se propone una tipología dinámica que sin dejar de considerar los criterios anteriores, recupera los supuestos expuestos en este apartado, pero relacionados con la evolución y/o trayectoria que siguen las IES privadas, la cual las lleva a una determinada posición en el mercado de servicios educativos.

Las IES privadas atraviesan por ciertas etapas en su desarrollo institucional y en cada una asumen características distintas que se acumulan conforme avanzan en su evolución; lo cual les confiere una configuración y función institucional y académica, que las conduce a una siguiente fase. No todas las IES privadas recorren todas las fases o etapas en su evolución. En su trayectoria es fundamental el perfil de la institución y su posición frente al mercado de servicios educativos, a los actores que conforman el campo organizacional de la educación superior y frente a la sociedad.

Se distinguen tres momentos en la vida de las instituciones: emergencia, maduración y consolidación. Cada fase se asocia a un conjunto de descriptores indicadores y/o criterios que caracterizan a las IES privadas y que al combinarse conforman distintos perfiles institucionales, que reconocen la diversidad y

especificidad de aquellas. Al ser una tipología dinámica permite observar como cada institución configura su propia trayectoria a partir de las funciones que realiza y de su relación con el campo organizacional en el que se desenvuelve. Esto supone que no todas las IES privadas atraviesan las tres etapas, y que el tiempo en que alcanzan cada una de ellas dependerá de su funcionamiento y de las decisiones que asuman. Es probable que algunas alcancen un estadio sin pasar por los demás y que otras permanezcan en una fase por largos periodos, dadas las condiciones de desarrollo institucional que logran.

**IES Emergentes:** son instituciones de aparición más reciente, nueve años como máximo, ya sea como establecimientos de nueva creación o como resultado de la expansión de redes institucionales en una determinada zona geográfica, que puede ser local, regional, estatal o nacional. Las instituciones emergentes atraviesan por dos momentos: una etapa fundacional marcada por el nacimiento de la institución y una de posicionamiento de mercado en la zona geográfica en que se ubican, caracterizada por el reconocimiento de la institución por sus clientes reales y potenciales, en función de su oferta académica.

**IES en proceso de maduración:** es una fase de institucionalización caracterizada por prácticas y desarrollo de las funciones académicas y de gestión administrativa que representan la antesala de la consolidación de la institución.

**IES consolidadas:** esta etapa se relaciona con el fortalecimiento de las funciones académicas y de gestión administrativa que desarrollan las instituciones, que las posicionan como de competitividad nacional o internacional, en función del alcance y desarrollo de su proceso de maduración y de las acciones que realiza para su institucionalización.

Los descriptores y/o indicadores que se asocian a la clasificación institucional se sistematizan en dos categorías. La primera se refiere a la conformación de la estructura académica y administrativa de las instituciones, la que considera el crecimiento y expansión de la institución, la naturaleza funcional académica, el espectro de la oferta educativa, las características del personal académico y la infraestructura. El segundo grupo de dimensiones tiene que ver con la relación que

guardan las instituciones hacia el exterior; es decir, el proceso de interconexión con actores del campo organizacional de la educación superior, que les permite avanzar hacia la legitimación formal, legitimación social, proyección nacional e internacionalización. Estas dimensiones están ligadas con el prestigio y la reputación de las instituciones; y por lo tanto, con el impacto que tienen en el mercado de educación superior.

- Crecimiento y expansión. Todas las IES definen el volumen y la dimensión de matrícula al que ofrecen servicios de educación superior. Su crecimiento y expansión avanza desde las primeras generaciones de estudiantes, donde la institución aún no tiene egreso y la valoración del impacto en la formación que imparte sólo puede lograrse a través de mecanismos internos; hasta la expansión por la apertura de nuevas unidades académicas que permiten conformar redes institucionales.
- Naturaleza funcional académica. Esta categoría retoma la tipología propuesta por la ANUIES. Se define a partir del análisis de la misión universitaria y de la actividad preponderante desarrollada por las IES. Las funciones académicas que desarrollan las instituciones son transmisión, generación y aplicación del conocimiento, y difusión, preservación y extensión de la cultura. Aquellas que desarrollan actividades de generación y aplicación del conocimiento (investigación) muestran una amplia producción académica, en la que el papel de los docentes y la estrategia orientada a su desarrollo es medular.
- Espectro de la oferta educativa. Representa la conformación de la oferta educativa de las IES privadas del nivel y tipo de programas de educación superior que imparten. En cuanto al nivel observamos dos, la licenciatura y el posgrado (maestría y doctorado). En relación al tipo de programas se retoma la clasificación utilizada en el PROMEP, para diferenciar a los programas que imparten las instituciones de educación superior y relacionarlos con la conformación de la planta docente de las instituciones, misma que considera entre otras cosas, el tiempo de dedicación de la planta docente (tiempo completo o parcial) y su formación académica (grado académico).
- Infraestructura. Se consideran las condiciones en que operan los programas educativos que ofrecen las instituciones, que abarcan desde aquellas IES que satisfacen los requerimientos mínimos de infraestructura para operar los

programas, hasta las que, con la evolución de la institución, generan espacios para el desarrollo de otras funciones que apoyan las funciones académicas de las IES.

El segundo grupo de criterios que acompaña la trayectoria de las IES privadas se conforma por los procesos que desarrollan y que les permite avanzar hacia la maduración y consolidación institucional. La legitimación formal de las instituciones se relaciona con la participación de las IES privadas en las políticas educativas impulsadas por el Estado, que toman como eje rector a la evaluación asociada con la rendición de cuentas ante distintos actores sociales (estudiantes, padres de familia, empleadores) y que son realizados por organismos reconocidos por las propias IES y por otros actores sociales, incluyendo el Estado.

Los mecanismos más relevantes para la legitimación formal son el desarrollo de procesos de planeación que realizan las IES privadas, con el propósito de proyectar el alcance de su función académica a través de la oferta educativa; en el corto, mediano y largo plazo. Hacia el exterior de las IES privadas se encuentra la participación en procesos de evaluación y acreditación institucional y de programas educativos y la certificación de estudiantes, mismos que actúan como mecanismos para mejorar la calidad de las IES privadas y su oferta educativa, y aparecen ante la sociedad como instrumentos de diferenciación institucional.

En este contexto, es necesario considerar que en México, a pesar de los esfuerzos realizados por los distintos actores que integran el Sistema de Educación Superior, aún no se logra consolidar un Sistema Nacional de Evaluación que considere de manera integral la acreditación institucional, la evaluación y acreditación de programas y la certificación. Las agencias existentes como la FIMEPES, la ANUIES, los CIEES, los organismos reconocidos por el Copaes, el Ceneval y el Conacyt; realizan sus funciones de evaluación de manera independiente. Es indispensable avanzar en la conformación de un sistema integral de evaluación para la educación superior, que incorpore instituciones públicas y privadas, organismos y asociaciones civiles y autoridades educativas.

Por otra parte, la legitimación social de las IES privadas se traduce en el reconocimiento que les confieren sus estudiantes y egresados, lo cual les brinda prestigio y reconocimiento por otros actores sociales; así como la vinculación que establecen con los sectores productivos de una región, o del país en general, que se traduce en la realización de actividades de vinculación hacia el exterior.

Después de que las instituciones alcanzan la legitimación formal y la social, busquen obtener un mayor impacto a nivel nacional e internacional. En el primer caso, el desarrollo de sus funciones académicas les permitirán integrarse a grupos y asociaciones nacionales; a redes de investigación nacionales e internacionales y participarán en proyectos de movilidad de estudiantes y profesores, lo cual les permitirá realizar equivalencias de grados con universidades y organismos nacionales de características similares. De igual forma, la consolidación de las funciones académicas que logran las IES se refleja en el establecimiento de nuevas sedes a nivel regional y nacional, en la que se aprovecha la experiencia adquirida durante la trayectoria institucional e integra a las nuevas sedes para que conformen su propia identidad institucional.

Las instituciones en etapa de consolidación pueden avanzar hacia la internacionalización y competitividad a nivel internacional. En el contexto del mercado de educación superior, la internacionalización supone dos perspectivas. La primera se refiere al debate sobre la transnacionalización y/o comercialización de los servicios educativos, a partir de la participación de México en el AGCS. En México Didou (2002) reconoce cuatro formas de organización de educación transnacional: a) la instalación de campus foráneos por parte de universidades extranjeras, en el territorio nacional; b) el desarrollo de alianzas universitarias que funcionan en torno a la provisión de una formación en alternancia o bien del otorgamiento del doble título, mediante acuerdos interinstitucionales (modalidad que se encuentra en universidades tanto públicas como privadas); la consolidación de una oferta transnacional de licenciaturas y posgrados bajo la fórmula de la educación a distancia y virtual; y d) convenios entre instituciones para que una universidad mexicana privada sea huésped de una institución extranjera, en un sistema de franquicia.

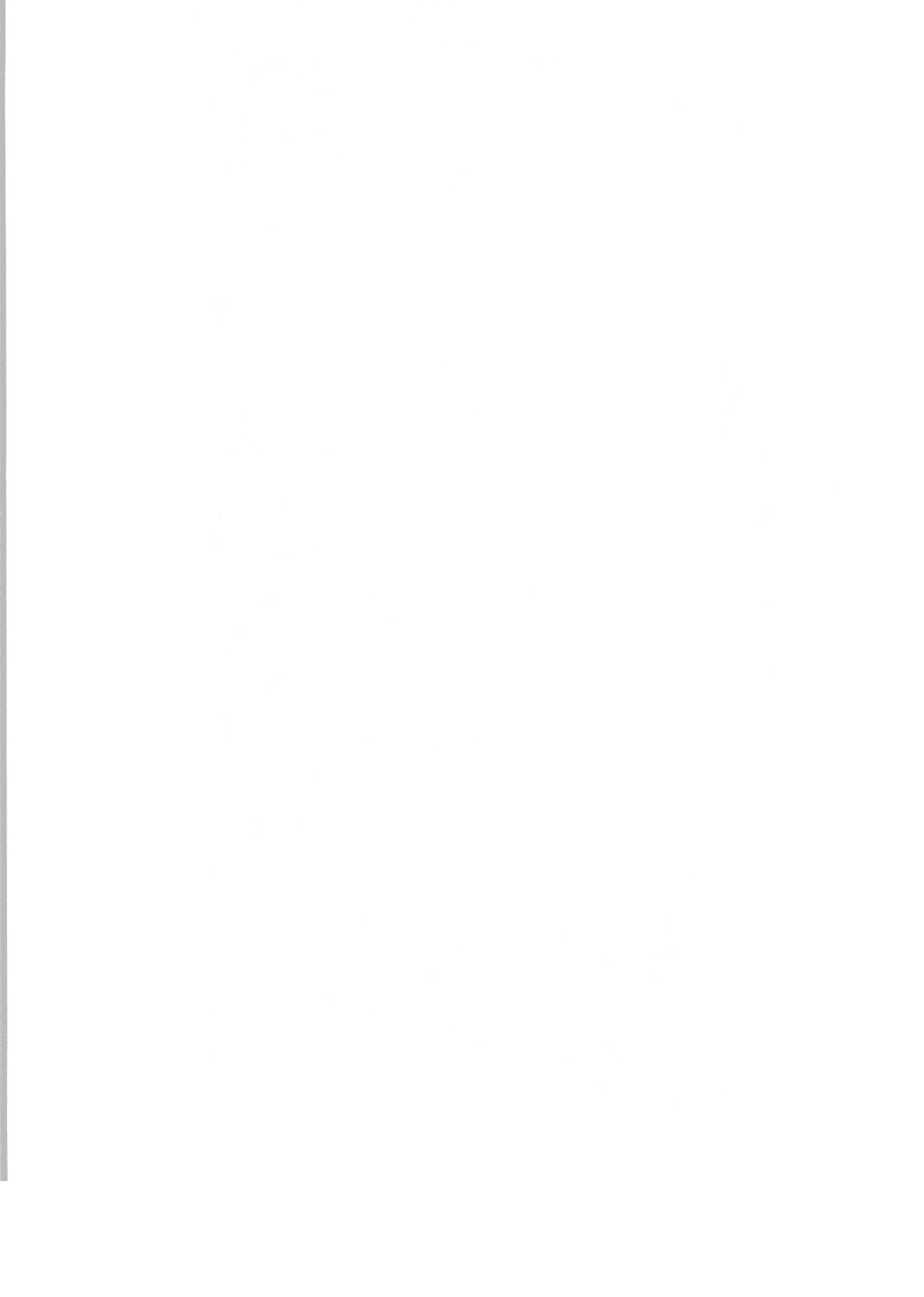
La diversidad de formas y proveedores ha planteado problemas asociados a la regulación y calidad de los servicios educativos que se ofrecen, a la planeación y pertinencia social de la oferta educativa, a la protección de los estudiantes-consumidores y a la competencia interinstitucional en términos de agresivas estrategias de mercado para alcanzar objetivos económicos basados en la economía matricular.

La segunda perspectiva para abordar la internacionalización se asocia con el diseño de programas de internacionalización desarrollados por las IES para promover la cooperación bidireccional con IES de otros países. Se trata de establecer relaciones entre profesores y estudiantes y sus contrapartes en las IES foráneas; además de promover la acreditación de programas académicos por organismos internacionales, participar en proyectos de vinculación que promueven la movilidad de estudiantes y profesores a IES de otros países y buscar el establecimiento de sedes en otros países.

La siguiente tabla resume la tipología propuesta:

Cuadro 30  
Tipología de IES privadas

CLASIFICACIÓN GLOBAL POR MOMENTO EVOLUTIVO	INDICADORES DE ESTRUCTURA ACADÉMICA Y/O ADMINISTRATIVA	Crecimiento		Naturaleza funcional académica							Espectro de la oferta educativa						P ac		
		Sin egreso	Con egreso	Apertura de nuevas unidades académicas	Transmisión	Generación y aplicación				Difusión de la cultura		Nivel		Tipo					
						Artículos científicos	Libros científicos	Capítulos de libros	Patentes	Actividades sistemáticas	Artículos de divulgación	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Práctico	Científico práctico		Intermedio	Práctico Individualizado
EMERGENTES	FUNDACIONAL (0-5 años)	X			X							X			X	X		X	
	DE POSICIONAMIENTO EN EL MERCADO (5 a 9 años)		X		X							X			X	X		X	
MADURACIÓN	INSTITUCIONALIZACIÓN (10 en adelante)		X	X	X	X						X	X		X	X	X	X	
CONSOLIDACIÓN	COMPETITIVIDAD NACIONAL (10 en adelante)		X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
	COMPETITIVIDAD INTERNACIONAL (10 en adelante)		X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X



Cuadro 30  
Tipología de IES privadas

CLASIFICACIÓN GLOBAL POR MOMENTO EVOLUTIVO	INDICADORES DE LEGITIMACIÓN	Legitimación formal							Legitimación social				Proyección nacional					
		Procesos de planeación	Evaluación de programas	Acreditación de programas	Acreditación institucional	Certificación de egresados	Certificación de procesos	Reevaluación y/o reacreditación de programas	Funciones congruentes con la misión institucional	Prestigio en el mercado	Incremento de la demanda	Reconocimiento de los egresados	Vinculación en proyectos productivos con la empresa	Pertenencia a grupos y asociaciones nacionales	Pertenencia a grupos y redes de investigación nacionales e internacionales.	Equivalencia de grados con universidades y organismos nacionales	Sedes en varios estados de la RM	Acreditación por organismos internacionales
FASE DE DESARROLLO																		
EMERGENTES	FUNDACIONAL (0-5 años)	X																
	DE POSICIONAMIENTO EN EL MERCADO (5 a 9 años)	X	X	X	X	X			X	X							X	
EN PROCESO DE MADURACIÓN	INSTITUCIONALIZACIÓN (10 en adelante)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X		
CONSOLIDADAS	COMPETITIVIDAD NACIONAL (10 en adelante)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	COMPETITIVIDAD INTERNACIONAL (10 en adelante)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

## Las IES estudiadas y la tipología propuesta

Para operar la tipología propuesta con las IES privadas del este estudio de casos, es necesario partir de un supuesto fundamental: el proceso evolutivo que siguen es independiente, aun cuando se trate de sistemas y/o redes institucionales, porque cada una de las unidades que les conforman nacieron en momentos diferentes y tienen trayectorias propias. Es necesario precisar algunos criterios que se utilizan al aplicar la tipología:

- a) El egreso se considera a partir del quinto año de fundación de la unidad académica, considerando que algunas de las licenciaturas que se ofrecen podrían cursarse en un máximo de cinco años.
- b) La naturaleza de la función académica se identifica a partir del tipo de programas académicos que se imparten. Aquellas IES que no imparten programas básicos y científicos-prácticos se consideran sólo como transmisoras de conocimientos.
- c) Para personal académico los datos provienen del anuario estadístico de ANUIES 2003.
- d) Para la infraestructura en algunos casos se visitaron varias de las unidades académicas que conforman los sistemas. Del ITESM (Distrito Federal, Estado de México y Nuevo León), UVM (Distrito Federal, zona metropolitana, Tabasco y Chiapas) y de la UIA (Ciudad de México y León). Además, se revisó la información difundida en las páginas electrónicas de las instituciones.
- e) La legitimación formal se define con base en los datos obtenidos de los distintos organismos (CIEES, Copaes, Ceneval y Conacyt). En el caso de aquellas unidades académicas que ya participan en procesos de evaluación, acreditación y certificación, se parte del supuesto que realizan procesos de planeación.
- f) Para los indicadores relativos a legitimación social, proyección nacional e internacionalización, la valoración se realiza en función de los datos obtenidos para el sistema (principalmente por razones de recursos para la obtención de datos de cada una de las unidades que componen la red).

Cuadro 31  
Tipología Sistema ITESM

SISTEMA ITESM					Crecimiento				Naturaleza funcional académica						Espectro de la oferta educativa						
Unidad	Año de Fundación	Matrícula			Sin egreso***	Con egreso	Apertura de nuevas unidades académicas	Transmisión	Generación y aplicación				Difusión de la cultura		Nivel			Tipo			
		Lic.	Mtria.	Doc.					Artículos científicos	Libros científicos	Capítulos de libros	Patentes	Actividades sistemáticas	Artículos de divulgación	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Práctico	Científico práctico	Intermedio	Práctico Individualizado
Aguascalientes	1998	619	177			X		X							X	X		X	X		X
Central de Veracruz	1981	388	117	1		X		X							X	X	X				
Chiapas	1980	248	81			X		X							X	X		X	X	X	X
Chihuahua	1976	1714	308			X		X							X	X		X	X	X	X
Ciudad de México	1973	7318	1073	66		X		X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ciudad Juárez	1983	662	250			X									X			X	X	X	X
Ciudad Obregón	1973	100				X		X							X			X	X	X	X
Colima	1980	83				X		X							X			X	X	X	X
Cuernavaca	1980	949	151	20		X		X							X	X	X	X	X	X	X
Cumbres**	2001 (NL)	0																			
Estado de México	1976	7340	862	13		X		X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Eugenio Garza Lagüera**	1975 (NL)	0																			
Eugenio Garza Sada**	1975 (NL)	0																			

Guadalajara	1980	3254	244			X		X					X		X	X	X	X
Guaymas*	1967	0																
Hidalgo	1980	352				X		X					X			X	X	X
Irapuato	1976	250	91	1		X	X						X		X	X	X	
Laguna	1975	1393	395			X	X						X		X	X	X	
León	1978	1099	100			X												
Mazatlán	1983	375	73			X	X						X		X	X	X	
Monterrey	1947	16512				X	X	X					X		X	X	X	X
Morelia***	2002	0				X												
Puebla***	n.d.	0				n.d.												
Querétaro	1975	2777	157			X	X	X					X		X	X	X	X
Saltillo	1974	668				X	X						X		X	X	X	
San Luis Potosí	1975	832	125			X												
Santa Catarina**	n.d. (NL)	0																
Santa Fe***	2001	529																
Sinaloa	1983	784	138	2		X												
Sonora Norte	1983	810				X	X						X		X	X	X	
Tampico	1981	712	203			X												
Toluca	1982	2392	600	1		X							X		X	X	X	X
Zacatecas	1985	478	2544	19		X	x						X		X	X	X	X
<b>TOTAL</b>		<b>52638</b>	<b>7689</b>	<b>123</b>														

Nota: \* Dejó de operar, \*\*Sedes del Campus Monterrey, \*\*\* Nueva creación, \*\*\*\* el egreso se considera para el año 2006.

Cuadro 32  
Tipología sistema ITESM

UNIDAD			Legitimación formal					Legitimación social					Proyección nacional				Internacionalización							
	Total de estudiantes	% de estudiantes inscritos en un programa de licenciatura acreditado	Procesos de planeación	Evaluación de programas (CIEES)	Acreditación de programas (COPAES)	Acreditación institucional	Certificación de egresados (CENEVAL)	Certificación de procesos	Reevaluación y/o reacreditación de programas	Funciones congruentes con la misión institucional	Prestigio en el mercado	Incremento de la demanda	Reconocimiento de los egresados	Vinculación en proyectos productivos con la empresa	Pertenencia a grupos y asociaciones nacionales	Pertenencia a grupos y redes de investigación nacionales e internacionales.	Equivalencia de grados con universidades y organismos nacionales	Sedes en varios estados de la RM	Acreditación por organismos internacionales	Equivalencia de grados con universidades y organismos internacionales	Sedes en otros países	Intercambio de estudiantes	Intercambio de profesores	
Aguascalientes	473	76.41	X		X			X																
Central de Veracruz*																								
Chiapas	109	43.95	X		X			X																
Chihuahua	264	15.40	X		X			X																
Ciudad de México	1982	27.08	X		X			X																
Ciudad Juárez	125	18.88	X		X			X																
Ciudad Obregón*																								
Colima*																								
Cuernavaca	434	45.73	X		X			X																
Cumbres*																								
Estado de México	6029	82.14	X		X			X																
Eugenio Garza Lagüera*																								

Eugenio Garza Sada*																		
Guadalajara	2403	73.85	X		X		X		X									
Guaymas*																		
Hidalgo	282	80.11	X		X		X		X									
Irapuato*																		
Laguna	1133	81.34	X		X		X		X									
León	86	7.83	X		X		X		X									
Mazatlán																		
Monterrey	11578	70.12	X		X		X		X									
Morelia*																		
Puebla*																		
Querétaro	1877	67.59	X		X		X		X									
Saltillo	432	64.67	X		X		X		X									
San Luis Potosí	713	85.70	X		X		X		X									
Santa Catarina*																		
Santa Fe*																		
Sinaloa*																		
Sonora Norte*																		
Tampico	549	77.11	X		X		X		X									
Toluca	503	21.03	X		X		X		X									
Zacatecas	112	23.43	X		X		X		X									
Sistema ITESM											X	X	X	X	X	X		X

Nota: \* No participan por ser de nueva creación o no hay datos disponibles.

Cuadro 33  
Tipología Sistema UIA-ITESO

SISTEMA ITESM					Crecimiento		Naturaleza funcional académica						Espectro de la oferta educativa											
Unidad	Año de Fundación	Matrícula			Sin egreso	Con egreso	Apertura de nuevas unidades académicas	Transmisión	Generación y aplicación				Difusión de la cultura		Nivel			Tipo						
		Lic.	Mtria.	Doc.					Artículos científicos	Libros científicos	Capítulos de libros	Patentes	Actividades sistemáticas	Artículos de divulgación	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Práctico	Científico práctico	Intermedio	Práctico Individualizado			
Laguna	1982	1826	279			X	X						X		X	X								
Puebla	n.d.	4055	897	9		X	X	X					X	X	X	X	X							
León	1978	2202	285			X	X	X					X	X	X	X								
Tijuana	1982	732	305	12		X	X				X		X		X	X								
Ciudad de México	1943	9283	797	114		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ITESO	1957	7982	644	21		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>TOTAL</b>		<b>18098</b>	<b>2563</b>	<b>135</b>																				

Nota: Los datos del ITESO no están completos, sólo se considera un acercamiento a las fuentes disponibles.



Cuadro 35  
Tipología Sistema UVM

SISTEMA ITESM					Crecimiento				Naturaleza funcional académica						Espectro de la oferta educativa					
Unidad	Año de Fundación	Matrícula			Sin egreso*	Con egreso	Apertura de nuevas unidades académicas	Transmisión	Generación y aplicación				Difusión de la cultura		Nivel			Tipo		
		Lic.	Mtria.	Doc.					Artículos científicos	Libros científicos	Capítulos de libros	Patentes	Actividades sistemáticas	Artículos de divulgación	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Práctico	Científico práctico	Intermedio
Aguascalientes	2001	141				X	X							X			X	X		X
Chapultepec	1983	1935	64			X	X							X	X		X	X	X	X
Guadalajara	2004	n.d.			X		X							X			X	X		X
Hispanoamericana**	2004	2580				X	X							X	X		X	X		X
Insurgentes Norte	1989	659	128			X	X							X	X		X	X		X
Lago de Gpe.	1997	759				X	X							X	X		X	X		X
Lomas Verdes	1982	6023	1922			X	X	X						X			X	X	X	X
Puebla	2002	n.d.			X		X	X						X	X		X	X		
Querétaro	1988	2690	80			X	X							X	X		X	X	X	X
Saltillo	2004	n.d.				X	X							X	X		X	X		X
San Angel	1977	961	198		X		X							X	X		X	X	X	X
San Luis Potosí	1999	779	22			X	X							X	X		X	X		X
San Rafael	1960	5030	249			X	XX							X	X		X	X		X
Texcoco	2000	819				X	XX							X	X		X	X	X	X
Tlalpan	1979	5367	176			X	X	X						X	X		X	X	X	X
Toluca	2003	n.d.			X		X							X			X	X		X
Tuxtla Gutiérrez	1999	871				X	X							X			X	X		X
Villahermosa	1998	3838	474			X	X							X			X	X	X	X
<b>TOTAL</b>		32452	3313																	

Nota: \*el egreso es a 2006, \*\* la Hispanoamericana fue adquisición por Silvan Inc., e incorporada al sistema UVM en el 2004.

Cuadro. 35  
Tipología Sistema UVM

UNIDAD	Total de estudiantes	% de estudiantes inscritos en un programa de licenciatura acreditado	Legitimación formal					Legitimación social				Proyección nacional			
			Procesos de planeación Evaluación de programas (CIEES)	Acreditación de programas (COPAES)	Acreditación institucional	Certificación de egresados (CENEVAL)	Certificación de procesos	Reevaluación y/o re acreditación de programas	Funciones congruentes con la misión institucional	Prestigio en el mercado	Incremento de la demanda	Reconocimiento de los egresados	Vinculación en proyectos productivos con la empresa	Pertenencia a grupos y asociaciones nacionales	Pertenencia a grupos y redes de investigación nacionales e internacionales.
Aguascalientes	141		X												
Chapultepec	1935	11.11	X	X				X							
Guadalajara	n.d.		X												
Hispanoamericana**	2580		X												
Insurgentes Norte	659		X												
Lago de Gpe.	759		X												
Lomas Verdes	6023	28.76	X	X				X							
Puebla	n.d.		X												
Querétaro	2690	45.87	X	X				X							
Saltillo	n.d.		X												
San Angel	961		X												
San Luis Potosí	779		X												
San Rafael	5030	27.08	X	X				X							
Texcoco	819		X												
Tlalpan	5367	27.32	X	X				X							
Toluca	n.d.		X												
Tuxtla Gutiérrez	871		X												
Villahermosa	3838		X												
<b>SISTEMA UVM</b>	32452	18.52			X					X	X	X			X

Nota: No se considera los campi creados y las adquisiciones realizadas a partir del 2005.

De acuerdo con las características y/o cumplimiento de los indicadores relativos a la estructura académica y administrativa, presentados en las IES estudiadas, se observan dos aspectos que resultan de interés en la aplicación de la tipología propuesta: la apropiación y/o adjudicación de prestigio y reputación institucional y la necesidad de modificar el marco normativo que rige la educación superior privada en México.

*La apropiación y/o adjudicación de prestigio y reputación institucional.* Supone la apropiación y/o adjudicación de la posición en el mercado de educación superior, del prestigio y la reputación que llega a ocupar una institución privada conformada como red o sistema; como ocurre en el ITESM y la UVM. En el primer caso, de 33 *campi* que integraban el sistema ITESM en el 2003, sólo cinco se ubican como instituciones consolidadas (Ciudad de México, Estado de México, Monterrey, Guadalajara y Querétaro) y tres en fase fundacional (Santa. Fe, Puebla y Morelia). El resto de las unidades académicas están en la etapa de maduración, y muy probablemente en un proceso de planeación y desarrollo de la unidad académica que les permita avanzar hacia la institucionalización y consolidación de sus funciones educativas, a partir del autoaprendizaje y de la apropiación de la experiencia acumulada y los recursos disponibles de las unidades consolidadas. No obstante, los datos muestran que hay unidades académicas que tienen más de 10 años de fundadas, que imparten la misma oferta educativa que las unidades consolidadas y que aún no han podido alcanzar un nivel de madurez y consolidación como IES independientes, porque no se logran equiparar las condiciones institucionales o los indicadores de estructura académica y administrativa para realizar las funciones académicas y de gestión de operación.

En el caso de la UVM, de 18 *campi* que integraban la red en el 2003 sólo cuatro (Lomas Verdes, Querétaro, Tlalpan y San Rafael) muestran un comportamiento en los indicadores que las ubica como instituciones consolidadas. Sin embargo, incluso en esos casos, se privilegia la participación de profesores de asignatura por sobre los de tiempo completo y su participación en la acreditación de programas es mínima comparada, con el ITESM y la UIA. Es necesario precisar que las distintas unidades de la UVM, como en el caso de ITESM, ofrecen los mismos programas académicos en los distintos *campi*, también bajo condiciones distintas, a pesar de que varios se

fundaron hace más de cinco años (Insurgentes Norte, Chapultepec, Lago de Guadalupe, San Ángel, Tuxtla Gutiérrez y Tabasco).

La UIA Ciudad de México es una institución consolidada que comparte con las unidades académicas establecidas en otros estados de la República y con el ITESO, los principios básicos de su orientación y modelo ignaciano, pero las unidades académicas son independientes en su operación académica y económica. Aunque este trabajo se centró en la UIA Ciudad de México, en la tipología se incorporaron algunos datos de las otras instituciones que conforman el sistema, y que evidencia diferencias importantes entre ellas, por ejemplo la mayoría de ella se fundaron desde hace casi veinte años y su participación en la evaluación de programas por los CIEES es nula y en la acreditación de programas por organismos reconocidos por el COPAES es mínima. Además, el ITESO y la UIA León son miembros acreditados por la FIMPES, la UIA está en proceso de acreditación y la UIA Tijuana es aspirante a ingresar a la FIMPES.

A nivel del sistema, las tres instituciones han obtenido una posición frente al segmento de mercado que atienden. El ITESM es una institución que ha conquistado un prestigio en el mercado educativo de instituciones y de egresados. Además, en México forma parte de la ANUIES y de algunas otras asociaciones y/o organismos que promueven la mejora de la calidad de la educación superior en el país. El ITESM está acreditado institucionalmente por la FIMPES como organismo nacional, y por el SACS a nivel internacional, y según datos reportados en su página electrónica, tiene establecidas siete sedes en el extranjero y 12 oficinas de enlace en diferentes países. Las primeras orientadas al desarrollo de actividades de extensión y fortalecimiento (educación continua, intercambio, educación virtual y consultoría). Las oficinas de enlace tienen el objetivo de fortalecer la presencia del Instituto ante otros organismos e instituciones, a través de la operación de convenios académicos y de otros ámbitos, y de promover al ITESM a nivel internacional. Sin embargo, el Instituto no cuenta con una unidad académica que funcione como tal en algún país.

Como se mencionó anteriormente, el sistema UVM forma parte de la red internacional Laureate Internacional Universities, de la ANUIES y también está acreditado institucionalmente por la FIMPES. La pertenencia a Laureate

Internacional Universities le ha ofrecido la posibilidad de intensificar el intercambio académico, pero sólo para estudiantes, quedando pendiente el tema del intercambio de profesores. Un tema pendiente de profundizar es el análisis de la operación de la “internacionalización de la UVM” y su relación académica y financiera con el resto de las IES que conforman la red internacional.

El sistema UIA-ITESO puede considerarse como consolidado principalmente por el desempeño que muestra la UIA de la Ciudad de México en los indicadores correspondientes a la legitimación formal, social, proyección nacional e internacional. A diferencia del ITESM y la UVM, la UIA no participa en la acreditación institucional que realiza la FIMPES y según los datos empíricos privilegia la acreditación de programas académicos

Este fenómeno de apropiación del prestigio y reputación de las IES privadas, y en particular de las que se conforman como sistemas multicampi observado a partir de la aplicación de la tipología propuesta a las IES estudiadas, lleva a plantear un segundo elemento de análisis relacionado con el marco normativo vigente que rige la educación superior privada.

Para que esta tipología se asocie al marco normativo vigente es necesario proponer modificaciones y precisiones al mismo. En el caso del RVOE que opera como el instrumento principal en la oferta educativa de los particulares, se sugiere:

- a) Avanzar en el análisis de la homogenización de los requisitos y criterios para el otorgamiento del RVOE y/o incorporación a instituciones públicas; en los niveles federal y estatal; con el propósito de evitar la corrupción y laxitud (en caso del RVOE) que actualmente existe. La coordinación de los distintos actores que integran el sistema educativo se debe orientar a la búsqueda de acuerdos que privilegien la función educativa por encima de los fines económicos de los particulares.
- b) Establecer mecanismos para que la denominación de las IES sea independiente del número de áreas en las que las IES ofrecen programas educativos, como actualmente se señala en el Acuerdo 279. Es necesario que exista congruencia entre la denominación de la institución y las sus funciones

que desarrolla, a fin de ofrecer certidumbre a quienes participan como actores del subsistema de educación superior sobre todo a los estudiantes. Las modificaciones propuestas por la Cámara de Senadores a la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, concuerdan en que corresponde a las autoridades educativas vigilar que las denominaciones de las instituciones particulares sean congruentes con su misión.

- c) El RVOE tiene sólo carácter administrativo, había que vincularlo con la evaluación y acreditación de programas. Es decir, a partir de que las IES obtienen un RVOE para un determinado programa educativo, éste deberá evaluarse y/o acreditarse al egresar su tercera generación (la institución estaría aproximadamente en su sexto año de operación), considerando que de no hacerlo, la autoridad educativa correspondiente deberá retirarle el RVOE a la institución.
- d) Vincular los requerimientos de planta docente con los indicadores establecidos por la ANUIES en su tipología institucional, ya que dichos indicadores y criterios son también considerados por los CIEES y, en algunos casos por los organismos acreditadores reconocidos por el Copaes.

Esta propuesta supone la existencia de una amplia coordinación entre los diferentes actores del subsistema de educación superior, sobre todo en los ámbitos de la regulación, evaluación, acreditación a nivel institucional y de programas, así como de la certificación de los sujetos. El Poder Legislativo ha abordado este aspecto, incluso el Senado aprobó en diciembre del 2005 el dictamen de las Comisiones unidas de Educación y Cultura y de Estudios Legislativos, con un proyecto que reforma y adiciona la Ley General de Educación y la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. El proyecto tiene el propósito de coordinar y sistematizar las prácticas de evaluación y acreditación de programas de educación superior que ofrecen las instituciones públicas y particulares del país.

En la Ley General de Educación se propone reformar y adicionar los artículos 7 y 10. En el artículo 10 se agrega que uno de los fines de la educación superior es "generar una cultura que propicie y desarrolle la calidad como un proceso continuo e integral, así como el establecimiento de políticas evaluatorias". El artículo 10, relativo a los

elementos que conforman el sistema educativo nacional, incorpora la figura denominada "los organismos públicos de evaluación educativa".

La iniciativa de reforma a la Ley para la Coordinación de la Educación Superior crea un nuevo capítulo relativo a la evaluación y acreditación. Se señala que corresponde a los *organismos públicos de evaluación educativa* realizar las funciones de autoevaluación y evaluación. Se establecen competencias y obligaciones de evaluación para instituciones públicas y privadas. En el caso de la IES públicas la autoevaluación es "obligatoria", mientras que la evaluación "externa" es obligatoria para las privadas. Además, el reconocimiento de validez oficial (RVOE) estaría sujeto a la aprobación de evaluaciones periódicas (cada cinco años).

A pesar de que la iniciativa enfatiza la necesidad de mejorar la calidad de la educación superior y privilegia a la evaluación como el mecanismo ideal para lograrlo, muestra serias imprecisiones que impiden su cabal comprensión y operación. Algunas de ellas son:

1) La figura "organismos públicos de evaluación educativa" no existe como tal en el sistema educativo mexicano. Hay un conjunto de entidades gubernamentales y civiles, de distinta naturaleza jurídica, que desarrollan funciones de evaluación en diferentes niveles. Algunas son dependencias federales o estatales y otras son asociaciones civiles. En el primer grupo se ubican las dependencias de la SEP que cumplen funciones de evaluación y acreditación: la Dirección General de Evaluación de Políticas, la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, así como los órganos correspondientes en las secretarías de educación de los estados. Además, el Conacyt, desempeña funciones de evaluación en el caso del posgrado.

Entre las asociaciones civiles que se desempeñan como organismos de evaluación y acreditación de la educación superior se encuentran los CIEES, el Copaes y cada uno de los organismos acreditadores reconocidos por esa instancia, a nivel de programas académicos; y el CENEVAL en el ámbito de la certificación. Asimismo, la ANUIES evalúa institucionalmente a las IES para su ingreso y/o permanencia a la Asociación; y la FIMPES acredita institucionalmente a IES privadas. Si bien los esfuerzos de estos organismos están orientados a mejorar la calidad de la educación superior, aún no se observa en México un sistema de evaluación

integrado y estructurado, como ocurre en otros países, a pesar de que ha transcurrido más de una década en la implementación de la evaluación como eje rector de la política educativa.

2) Aunque las reformas propuestas se refieren a la calidad de la educación superior, no se define ni aclara cuales son los principios básicos, indicadores y/o criterios de una "institución o programa de educación superior de calidad". Por ejemplo, se citan criterios y mecanismos para asegurar la calidad de los programas y servicios, y se agrega "así como de las instalaciones necesarias y el personal calificado para otorgar servicios educativos de calidad".

3) El énfasis se pone en las IES particulares, sin embargo se confunden jurídica y conceptualmente las figuras que pueden utilizar los particulares para ofrecer educación superior y no se diferencia entre incorporación y RVOE. Tampoco hay claridad en cuanto al alcance del RVOE, que se otorga a cada programa académico y no a la institución ni a sus servicios, como lo refiere la propuesta. También se establece la "evaluación de los programas y servicios" como requisito para que los particulares obtengan el RVOE, lo "renueven" o lo pierdan definitivamente, pero continúa la indefinición en cuanto a la operación del RVOE y de la función de supervisión que se supone realizan las autoridades educativas.

4) En el tema de la evaluación, acreditación y certificación, las imprecisiones son aún mayores. Se evidencia un escaso conocimiento en la conceptualización y operación de tales procesos, y se privilegia la evaluación pero con ambigüedades en sus niveles, alcances y limitaciones. Por ejemplo, la evaluación de "programas y servicios" es necesaria para otorgar o "revalidar" el RVOE, es necesario "evaluar a las instituciones". También usan indistintamente los conceptos de "reconocimiento oficial de estudios", "reconocimiento de valides oficial de estudios" y se asume que la educación es una mercancía al señalar "emisión de resultados y juicios que requiere la sociedad y los consumidores de los servicios".

Se plantea la evaluación de todas la "modalidades" y una periodicidad de cinco años entre cada evaluación, así como la obligatoriedad de que en un plazo de 90 días, a partir de la entrada en vigor del decreto, se establezca "la instancia de su estructura orgánica o el organismo público que realizará la evaluación, publicar los criterios,

establecer mecanismos y el programa de evaluación, para el cumplimiento del presente ordenamiento” ([www.senado.gob](http://www.senado.gob), 2005). Es preciso aclarar que, hasta el momento no existen organismos como los CIEES o aquellos reconocidos por el Copaes, para evaluar y/o acreditar la amplia diversidad existente en la oferta de educación superior. Por lo tanto, resulta imposible siquiera pensar que en 90 o 180 días, se realicen las evaluaciones institucionales y de programas en todos sus niveles y modalidades, como lo establece el ordenamiento.

5) En resumen, la reforma busca un mayor control de calidad sobre las instituciones privadas. Es muy probable que su origen se encuentre en la reiterada queja por la proliferación de instituciones de escasa calidad educativa. En lugar de establecer las bases normativas del sistema de evaluación educativa y fijar los lineamientos legales del sistema de educación superior del país en su conjunto, el Senado propone una reforma limitada a una ley de por sí obsoleta (la Ley Coordinación de la Educación Superior data de 1978). De entonces a la fecha el sistema universitario ha sufrido cambios en múltiples aspectos, sobre todo en el ámbito de la evaluación.

En esta perspectiva, y en función de la tipología propuesta basada en la trayectoria se sugiere que la denominación de las IES privadas corresponda con las características de la estructura académica y administrativa y los indicadores de consolidación propuestos en la tipología. El nombre de las IES se asignará de acuerdo a la evolución de su trayectoria y bajo el supuesto de que se requiere un periodo de tiempo para alcanzar cada fase de desarrollo. En el siguiente cuadro se muestra un resumen de la denominación propuesta para las IES en función de rangos de cumplimiento (mínimo, medio y alto) de sus indicadores de estructura académica y administrativa y de consolidación. Se distinguen cuatro categorías: i) Escuelas de Estudios Profesionales, ii) Centros de Educación Profesional, iii) Centro Universitario y iv) Universidad o Instituto.

Las Escuelas de Estudios Profesionales se asocian a las IES privadas en etapa fundacional, que generalmente inician su operación con indicadores mínimos de estructura académica y administrativa, hasta el egreso de sus tres primeras generaciones (aproximadamente a los cinco años), a partir de donde se suponen iniciará la etapa de posicionamiento de mercado que le lleve al cumplimiento mínimo de indicadores de consolidación y después denominarse Centro de Educación

Profesional, y así sucesivamente. Por último, se supone que después de diez años, las IES alcanzarán una etapa en donde sus indicadores de estructura académica y de consolidación se encuentren en un nivel alto y puedan ostentar el nombre de Universidad o Instituto, siendo congruentes con la misión y funciones que realizan.

En el caso de las IES privadas que conforman sistemas o redes institucionales, esta propuesta tendría implicaciones en la diferenciación en el mercado de servicios educativos y en el desarrollo de las funciones académicas y de gestión que realizan las IES. Las unidades de nueva creación se instalan en una determinada región con una denominación que supone un prestigio y reconocimiento en el mercado, sin embargo, las diferencias entre las unidades de origen y las nuevas son amplias, aun cuando las últimas han tengan 10 o más años operando, lo cual supondría que se encuentran cuando menos en la etapa de maduración o han alcanzado la consolidación. Esto se refleja en la mínima homologación de los indicadores de estructura académica y administrativa y de consolidación entre las unidades nuevas y las consolidadas y la apropiación del prestigio y reconocimiento del mercado entre IES diferentes.

Las unidades académicas que no alcancen la etapa de consolidación en el tiempo previsto serían IES privadas asociadas a la red y su nombre de origen, pero no formarían parte de aquella ni podrían exhibir la misma denominación. En siguiente cuadro muestra lo anterior:

**Cuadro 36**  
**Denominación de la IES privadas**

FASES DE DESARROLLO		INDICADORES DE ESTRUCTURA ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA			INDICADORES DE CONSOLIDACIÓN			DENOMINACIÓN
		Mínimo	Medio	Alto	Mínimo	Medio	Alto	
Cumplimiento de los indicadores								
EMERGENTES	FUNDACIONAL (0-5 años)	X						Escuela de Estudios Profesionales
	DE POSICIONAMIENTO EN EL MERCADO (5 a 9 años)		X		X			Centros de Educación Profesional
MADURACIÓN	INSTITUCIONALIZACIÓN (10 en adelante)			X		X		Centro Universitario
CONSOLIDACIÓN	COMPETITIVIDAD NACIONAL (10 años en adelante)			X			X	Universidad Instituto
	COMPETITIVIDAD INTERNACIONAL (10 años en adelante)			X			X	Universidad Instituto

Fuente: Elaborado por la autora

Además del análisis de las disposiciones normativas relacionadas con la regulación de la educación superior privada; es necesario que se revisen otras leyes y reglamentos asociadas al desarrollo de las actividades económicas que pueden realizar los particulares y las de la inversión extranjera directa en algunas ramas de la economía, tales como las ley de inversión extranjera y las leyes y acuerdos antimonopolios; con el objeto de que el Estado retome la conducción de la educación como una de las tareas prioritarias en el desarrollo del país, considere la limitación de recursos para ampliar la cobertura en educación superior a nivel nacional y la existencia de distintas opciones que ofrezcan diversidad al sistema.

A partir del estudio se evidencia la necesidad de promover la participación de los particulares en la educación superior, bajo condiciones que privilegien opciones de calidad, que no observen a la educación sólo como un negocio rentable tanto para la inversión nacional, como para la extranjera, sobretudo en el escenario del AGCS, la

diversificación institucional, de programas académicos y de modalidades que están surgiendo, y de las cuales probablemente muchas sean un fraude educativo.

## CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Las dos últimas décadas cambiaron el rumbo de la educación superior en México. La política educativa orientada primero a la ampliación en la cobertura y luego a la planeación y evaluación de la educación superior, ha contribuido a la configuración de un sistema diverso y heterogéneo de las instituciones que lo conforman. La transformación del sistema de educación superior ha devenido entre otras cosas, en la expansión y heterogeneidad del sector privado, sin embargo, en el campo de la investigación educativa el interés por su estudio es reciente.

Dos vertientes caracterizan el proceso de privatización de la educación superior. La primera, relativa a la introducción de mecanismos de gestión empresarial en las universidades públicas, basados en la “medición de la productividad” de las funciones sustantivas y adjetivas desarrolladas por tales instituciones. En la otra, se encuentra el crecimiento de la matrícula estudiantil de las IES privadas, tendencia que ha adquirido importancia en distintas partes del mundo, por lo que su análisis se relaciona con los modelos económicos neoliberales y su relación con los organismos internacionales y la emisión de políticas estatales acordes con los nuevos escenarios mundiales.

En México, el estudio de la educación superior privada no ha ocupado un lugar preponderante en las agendas de investigación, quedando pendientes distintos temas que por su relevancia pueden contribuir al diseño de políticas que orienten la orientación del subsector y del sistema de educación superior nacional.

El presente trabajo se centró en la exploración de tres instituciones mexicanas de educación superior privada, en el marco de los procesos de evaluación y acreditación de calidad de las IES, como el eje que guía la política educativa del país, desde la década de los noventa. El trabajo realizado permitió observar que el concepto de calidad de las IES privadas es producto de su trayectoria y evolución y se asocia con rasgos peculiares que le dan identidad institucional en el desarrollo de sus funciones y las colocan en una determinada posición con los actores del sistema de educación superior. Calidad, legitimidad y prestigio son conceptos que están entrelazados en el análisis de las IES privadas. La orientación, entendida como el

sentido que confiere a la educación superior cada institución, define el significado de la calidad y se evidencia en los valores que privilegia la institución, el perfil de sus actores, funciones e infraestructura y los referentes que la ubican como una institución que responde a las transformaciones del ambiente en que se encuentra inmersa. El concepto de calidad de las instituciones se transforma con ellas, pero conserva elementos que las distinguen.

En general, cualquiera que sea su orientación, en el marco de la globalización las IES privadas, asocian el concepto de calidad con el mejoramiento continuo del desarrollo de sus funciones y la competitividad institucional. La calidad de las IES se mejora a partir del desarrollo interno de procesos de planeación y gestión académica y administrativa y de la incorporación de mecanismos externos de evaluación ya acreditación diseñados para el logro de los objetivos, que contribuyen a la diferenciación institucional. Estos mecanismos provienen del ambiente de las IES, ya sea del mismo sector privado (acreditación institucional de la FIMPES), de la política educativa nacional (evaluación y acreditación de programas y certificación) o en ocasiones las instituciones recurren a ellos en contextos internacionales (acreditación institucional y de programas con organismos internacionales).

En este contexto, es posible diferenciar entre instituciones que durante su trayectoria y evolución han definido su razón de ser, privilegiando ciertos valores, y que encaminan sus recursos para consolidar su propuesta educativa e identidad institucional, utilizando estrategias internas de planeación, desarrollo, gestión y gobierno universitario e incorporando mecanismos de mejoramiento de calidad del ambiente externo, como fuentes de mejora y de legitimidad social. En estas instituciones la calidad se concibe como la articulación sistemática de sus recursos, en busca de la transformación de los sujetos que contribuya a generar cambios positivos en la sociedad.

En cambio, existe otro grupo de IES privadas que en "largas" trayectorias aún no han conformado un proyecto educativo sólido, lo que favorece el camino de la educación superior como un bien de mercado. En este caso, la calidad se relaciona con una posición y legitimación en el mercado de servicios educativos y este tipo de instituciones pueden estudiarse como empresas que interactúan en el campo

organizacional de la educación superior, basan su supervivencia en la economía matricular y por lo tanto, utilizan distintas estrategias provenientes de sus ambientes internos o externos; para garantizar su estabilidad financiera y su posición en el mercado. En este sentido, las IES privadas incorporan elementos de los sistemas de evaluación y acreditación; más por ser externamente legitimados que por su eficiencia en la mejora de la calidad y el desarrollo de su función educativa.

Los registros empíricos provenientes de la información documental y de las entrevistas realizadas a funcionarios de las tres IES privadas y actores clave en el campo de la educación superior muestran que, a pesar de que históricamente el Estado ha sido el responsable de la conducción de la educación superior, en México el mercado regula el sector privado. Como señala Clark (1983) existe un mercado de consumidores y de instituciones, los primeros demandan educación superior, mientras que las IES privadas la ofrecen, pero a partir de un proceso de segmentación que obedece a aspectos socio-económicos y demográficos de los estudiantes potenciales y reales. De aquí que la oferta educativa de las IES privadas en algunos casos responda a criterios de pertinencia social, pero en otros al análisis del mercado en cuanto objeto de compra-venta de un servicio. Nos enfrentamos, por un lado al concepto de instituciones generadoras y transmisoras de conocimientos, y por el otro, a organizaciones burocráticas y mercantiles en las que domina los criterios de eficiencia y costo/beneficio.

La generación del mercado de servicios educativos mexicano encuentra su origen en la ineficiencia del marco regulatorio vigente (Ley General de Educación, Ley para la Coordinación de la Educación Superior y Acuerdo 279) y en la incapacidad del Estado para ampliar la cobertura en la educación superior pública<sup>1</sup>. Además, de que la educación como “actividad productiva de los particulares” no sólo se rige por estas leyes, sino que se ciñe a aquellas que se relacionan con las actividades comerciales, como el Acuerdo para la Desregulación Empresarial y el AGCS. El problema tiene al menos, dos esferas de análisis: la perspectiva de la política educativa y la de la educación como bien de mercado.

---

<sup>1</sup> La ampliación de la cobertura de la educación superior pública en el último sexenio se ha enfocado en nuevos modelos de IES, como las universidades tecnológicas, politécnicas e indígenas (Rubio, 2006), pero no en universidades tradicionales.

En el ámbito de la política educativa las IES públicas han sido el objetivo central en el diseño de estrategias para mejorar la coordinación y calidad del sistema. En cambio, las IES privadas han operado como un sector periférico que establece sus reglas en función del comportamiento del mercado. Algunas de estas instituciones han logrado equilibrar su función educativa con su carácter lucrativo, mientras que otras sobreponen sus objetivos económicos a su función social, estableciendo estrategias de mercadotecnia, utilizadas por otro tipo de empresas para lograr su permanencia en el mercado.

En el campo del mercado de servicios educativos, a partir del 2000 se ha puesto en el centro del debate, sobre todo por sectores académicos, la necesidad de analizar el incremento de la inversión extranjera en educación superior, la cual se evidencia en el crecimiento de la matrícula de instituciones ya establecidas, a partir de nuevas unidades académicas o en la incorporación de oferta educativa virtual o a distancia. De aquí que, las pseudouniversidades no sólo son las IES que aparecen y cumplen con los requisitos mínimos de apertura obteniendo su RVOE o incorporación al sistema educativo nacional, que desaparecen cuando dejan de ser rentables. Hay pseudouniversidades que amparan su nacimiento en la experiencia de redes institucionales en operación, pero que surgen como parte de un proceso de expansión de mercado que persigue incrementar sus utilidades, más que ofrecer educación superior de calidad.

Una de las explicaciones de esta situación radica en el Acuerdo 279 (RVOE), principal instrumento de la política educativa para regular la participación de los particulares en la educación, que establece las reglas administrativas y de operación en el ámbito federal, "alentándose a las autoridades estatales a impulsar acciones en este sentido" (Acuerdo 279, 2000), pero no incide en el proceso educativo como tal, el cual queda bajo la responsabilidad de las instituciones educativas. De hecho, no tiene efecto alguno en la calidad de las IES privadas, solamente funciona como un conjunto de requisitos que se restringen a aspectos administrativos<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Aunque el marco legal vigente que rige la participación de los particulares en la educación superior particular está caracterizado por la existencia de dos figuras, Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) a nivel federal o estatal e incorporación a una IES autorizada para ello, esta investigación se centró básicamente en el Acuerdo 279 emitido por la SEP. El Acuerdo 279 recupera las disposiciones legales señaladas por los ordenamientos superiores como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación Superior y la Ley para la Coordinación de la Educación superior. El Acuerdo 279 establece los

De la aplicación del Acuerdo 279 se desprende una problemática de carácter político y de gestión administrativa. En el primer caso, los pocos avances en la negociación política entre los distintos niveles de gobierno han provocado escasos consensos respecto a la necesidad de homogeneizar los requisitos y procedimientos que los particulares deben cumplir para poder ofrecer educación superior. Si bien el Acuerdo 279 es de carácter federal, los particulares tienen la opción de buscar el RVOE a nivel estatal o la incorporación a una universidad pública, lo cual demuestra la falta de vinculación entre dichos poderes.

En el ámbito de la gestión administrativa, el diseño del Acuerdo 279 está acotado por otras disposiciones legales: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Acuerdo para la Desregulación de la Actividad Empresarial y la Ley de Responsabilidad de los Servidores Públicos, entre otras. Con ello, el acuerdo se convierte en un procedimiento administrativo que ampara dos posibilidades para los particulares, abrir por primera vez una institución o ampliar la oferta educativa de una ya establecida, bajo una perspectiva económica totalmente *laissez faire*<sup>3</sup>.

Otro problema en el Acuerdo 279 es su aplicación. Los hallazgos obtenidos permiten concluir que hay laxitud, corrupción y simulación en su aplicación, misma que obedece a la escasa profesionalización de los servidores públicos y las negociaciones políticas que hacen algunos de los funcionarios, favoreciendo a los particulares, aunque no cumplan con los requisitos establecidos. En el caso de la simulación, los particulares aparentan cubrir todos los requisitos mediante distintas estrategias como la renta de equipos o la manipulación de datos en la planta docente, mostrando una realidad que inexistente.

---

trámites y procedimientos relacionados con el RVOE del tipo superior en todos sus niveles y modalidades, en el ámbito federal.

<sup>3</sup> Cuando se desarrolló el trabajo de campo fue posible constatar en la SEP que la revisión que se hace de los planes y programas de estudio propuestos por los particulares es sólo de carácter administrativo. El área responsable de esta tarea cuenta con una guía para la revisión que se reduce a la existencia de los elementos señalados en el RVOE, por ejemplo denominación de la institución, número de horas y créditos, docentes propuestos, ortografía correcta. Estos aspectos no tienen ninguna implicación en la calidad de los programas educativos, salvo los docentes, requisito que debe responder a lo propuesto por el propio acuerdo 279 en correspondencia con la clasificación del PROMEP.

La problemática política y de gestión administrativa del Acuerdo 279 muestra que el RVOE ha sido insuficiente como instrumento de regulación en el sector privado de la educación superior. La principal consecuencia ha sido la expansión de instituciones de dudosa calidad, que utilizan la educación como un medio de generación de utilidades. Esto exige colocar la reflexión sobre las IES privadas con una perspectiva de futuro, que posibilite una mejor comprensión de sus rasgos y características y vislumbre estrategias y acciones para su desarrollo. El Estado debe asumir la conducción de la educación superior como una línea estratégica para el desarrollo nacional, y en el caso de las IES privadas, un primer paso es la adecuación del marco normativo, el cual debe avanzar de una propuesta "procedimental" a una que evalúe el impacto y la pertinencia del establecimiento, así como la expansión de las instituciones y su oferta educativa.

En estas transformaciones normativas es necesaria la participación de los principales actores de la esfera política y educativa: la SEP, la FIMPES, la ANUIES y las dependencias y organismos relacionados con los procesos de evaluación y acreditación, así como los poderes Legislativo y Ejecutivo, dada su competencia en el campo de la transformación y ejecución de las leyes en México. La SEP como máxima autoridad educativa y responsable de la elaboración y aplicación de la política educativa del país, la FIMPES como organismo aglutinador de los intereses de las IES privadas que ha desarrollado e instrumentado su sistema de acreditación institucional para garantizar y demostrar públicamente la calidad de las IES privadas y establecer la diferenciación de las mismas en el mercado educativo. La participación de la FIMPES debe partir de la autorreflexión sobre dicho sistema, ya que de acuerdo con los hallazgos de este trabajo, está caracterizado por su baja efectividad y por el papel de "juez y parte" de la Federación, lo que le hace perder credibilidad y funcionar sólo como una entidad de legitimación social, pero sin implicaciones y beneficios en la mejora de la calidad de las instituciones.

La ANUIES, como organismo que agrupa IES públicas y privadas, representa en México el mayor esfuerzo por generar propuestas orientadas a la construcción y consolidación del sistema de educación superior. Su participación en la promoción de mejoras en la coordinación y regulación del sector privado es prioritaria, tanto por su trabajo crítico, como por su posición política en el sistema en su conjunto. En

resumen, la ANUIES opera como el interlocutor entre el sistema de educación superior y el gobierno. El trabajo que realiza la asociación se sintetiza en los objetivos estratégicos planteados por este organismo<sup>4</sup>.

La ANUIES estableció un conjunto de indicadores y parámetros para el ingreso y permanencia de las IES, el cual responde a un modelo de evaluación institucional que no tiene como objetivo la acreditación, pero que contribuye al propósito de que las IES alcancen altos niveles de calidad, y participen de la conformación de un sistema nacional de evaluación de la educación superior. De hecho, en función del estudio realizado con las tres IES consideradas en esta investigación, la ANUIES representa un espacio de diálogo e intercambio de experiencias académicas y educativas que genera mayor prestigio y reputación a las instituciones afiliadas; por el trabajo colectivo que realiza y el tipo de relación establecida entre la Asociación y el gobierno, que la pertenencia a la FIMPES.

Finalmente, los organismos evaluadores y acreditadores como los CIEES y los reconocidos por el Copaes, así como el Ceneval, existentes en el país representan la base para conformar un sistema de evaluación de la educación superior, que integre los esfuerzos aislados que desde la década de los noventa se han llevado a cabo en México, pero que han resultado insuficientes en la mejora de la calidad de la educación superior.

En esta perspectiva, el esquema actual de coordinación y regulación del sector privado ha resultado insuficiente para conformar un sector privado integrado por instituciones que realicen su función educativa bajo criterios e indicadores de

---

<sup>4</sup> La ANUIES establece como objetivos estratégicos: promover el mejoramiento integral y permanente de la calidad y cobertura de los programas y servicios que ofrecen las instituciones afiliadas; realizar estudios estratégicos sobre la educación superior para prever los cambios, diseñar y concertar políticas, y sustentar la toma de decisiones.; articular los intereses académicos y administrativos de las instituciones asociadas y representarlas ante instancias gubernamentales y organismos públicos y privados, nacionales y extranjeros; propiciar la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico de sus miembros; aportar soluciones a los problemas de la educación superior y opciones para su desarrollo con calidad en los ámbitos nacional, regional y estatal; promover proyectos y actividades interinstitucionales que propicien la convergencia de intereses de las instituciones asociadas en los ámbitos nacional, regional y estatal; fomentar el intercambio nacional, regional y estatal de información, servicios y personal académico y/o especializado entre las instituciones asociadas para una mejor comunicación y realización de tareas comunes; y promover las relaciones y el establecimiento de convenios con organizaciones nacionales y extranjeras, al igual que con los sectores social y productivo ([www.anui.es.mx](http://www.anui.es.mx), 2005).

calidad. Un primer paso para avanzar en esta temática es reconocer la especificidad de los distintos tipos de IES que forman parte del sector privado, pero desde una visión dinámica, basada en las trayectorias evolutivas (emergencia, maduración y consolidación) que siguen las instituciones y asociada con esquemas de coordinación, regulación y evaluación en sus distintos niveles.

Resulta imposible no referirse a la propuesta para modificar la Ley General de Educación y la Ley para la Coordinación de la Educación superior, aprobada por el Senado de la República (en el 2006 aún se encontraba en la Cámara de Diputados para su aprobación), que vincula la regulación de la educación superior con una política educativa, pero que no resolverían el problema de la calidad de la educación superior privada, pues carecen de un análisis riguroso sobre la complejidad y las transformaciones que han sufrido los sistemas de educación superior en el mundo, y en particular en México. También desconoce la orientación de la política educativa seguida desde la década de los noventa que privilegia a la evaluación como eje rector en la evolución y conformación del sistema de educación superior.

Las modificaciones deben orientarse a:

- a) El análisis para la homogenización de los requisitos para el otorgamiento del RVOE y/o incorporación a instituciones públicas; de acuerdo con criterios de pertinencia y equilibrio entre mercado y educación. Entre ellos, la modificación a la denominación de las IES de acuerdo con la misión y las funciones que desempeñan. Además, debe considerarse la vinculación del RVOE con la participación de las IES en evaluación y acreditación institucional y de programas y la certificación individual, pero bajo un proceso de transformación del sistema y no como una imposición legal.
- b) Avanzar en la conformación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior que recupere las particularidades del contexto educativo mexicano y la experiencia de los distintos organismos públicos y asociaciones civiles que participan en la evaluación de la educación superior; para que haya congruencia entre las metodologías, marcos de referencia y requerimientos de cada uno de ellos y la política educativa impulsada por el Estado; sobretodo en el establecimiento de criterios clave para el desempeño

de las IES, tales como las funciones y misión institucionales, el personal docente, la infraestructura, las características de la oferta educativa, entre otras.

El esfuerzo aislado de alguno de actores como la ANUIES, los CIEES, el Copaes, el CONACYT y el Ceneval, repercute positivamente en la calidad de las instituciones de sus programas académicos y de sus estudiantes. Sin embargo, también puede transformarse en un instrumento de negociación política, de legitimación social o estrategia de mercadotecnia para un mejor posicionamiento en el mercado de servicios educativos; como es el caso de la acreditación institucional de la FIMPES.

La decisión de adoptar la evaluación y acreditación externa como mecanismo de mejoramiento de la calidad en el caso de las IES privadas, responde a la posibilidad de mejorar su calidad y al interés por obtener reconocimiento y prestigio institucional, lo cual que implica que cumplen con estándares nacionales o internacionales de calidad, concediéndoles ventajas competitivas sobre otras IES. Hoy en día, casi todas las IES incorporan en sus planes de largo plazo entre sus objetivos participar en procesos de evaluación y acreditación externa.

Sin embargo, del discurso de los dirigentes de las IES estudiadas se desprende que la acreditación institucional de la FIMPES es inoperante en relación con la mejora de la calidad de la IES. El trabajo evidenció la necesidad de que la Federación reflexione críticamente sobre la operación de su sistema, el cual teóricamente responde a un modelo sistémico de acreditación de la calidad, pero que en la práctica no cumple con el objetivo de mejorar la calidad de las instituciones ni de diferenciarlas en el mercado educativo, en virtud de las "múltiples posibilidades" de acreditación que existen, y las que conducen a que prácticamente cualquier institución sea acreditada. La intención de la FIMPES es contribuir a la mejora de la calidad de las IES y generar diferenciación en el estatus institucional del sector privado, pero la percepción de las propias IES y de otros actores del sistema de educación superior no coincide con ello. Por lo tanto, es posible que la decisión de las IES de adoptar la acreditación institucional de la FIMPES como un instrumento de evaluación externa responda más a intereses de grupo y "reconocimiento" y para usarse como estrategia de publicidad para mejorar la competencia interinstitucional ,

que como medio de aseguramiento de calidad y diferenciación institucional. Prueba de ello es que hay IES privadas de reconocido prestigio, como la UIA, que se han apartado de este mecanismo por su tendencia a ubicar la educación superior en el marco de la empresa lucrativa.

En síntesis, la acreditación institucional de la FIMPES enfrenta problemas de transparencia en el modelo y en el proceso, no incide en los procesos educativos de las IES y ha evadido dos problemas en la educación superior privada. El primero es la integración de una planta académica sólida, con altos niveles de habilitación y con una proporción equilibrada en el tiempo de dedicación para la realización de las funciones declaradas en la misión institucional. El segundo se refiere al desarrollo de investigación que debieran realizar las instituciones cuando así lo asume su concepción inicial y la declaración de su misión institucional. Es decir, si una IES privada se denomina universidad debe cumplir cabalmente con las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, de lo contrario está haciendo uso de un nombre que no tiene relación con su denominación.

Hay IES que han avanzado en la el desarrollo de investigación de acuerdo con su orientación y misión institucional como la UIA y el ITESM. Pero, hay otras en las que la investigación es sólo parte de un discurso que es incongruente con la realidad, como la UVM. En los problemas de planta docente e investigación los criterios de la FIMPES son limitados y parecen “hechos a la medida” de aquellas instituciones que no pueden cumplirlos, por lo que se vuelven autocomplacientes sin apoyar la mejora de la calidad.

Lo anterior plantea que uno de los retos principales de la política educativa gira en torno a como crear sistemas de evaluación que incentiven la realización de diagnósticos reales y no recompensen las apariencias, como ocurre con la acreditación de la FIMPES y su relación con el *Programa de Simplificación Administrativa* de la SEP. Tarea que es difícil porque se mezclan relaciones de negociación y confianza entre el Estado y las IES particulares. En los casos, donde no ha operado la acreditación institucional los desafíos son todavía más complejos y las consecuencias visibles se observan en la proliferación de “universidades patito”.

En cambio, hay una actitud favorable por parte de las IES hacia la evaluación que realizan los CIEES y los organismos reconocidos por el Copaes, pues se advierte que el hecho de que sus programas educativos sean evaluados por una instancia externa conformada, por pares académicos de IES públicas y privadas, representa un instrumento de cambio y mejoramiento de calidad, que legitima los procesos internos de gestión académica y administrativa que desarrollan las IES y un sistema que genera estatus institucional a partir del prestigio y la legitimación social de las instituciones. En este caso, las IES privadas obtienen recompensas por la calidad de su oferta educativa, mediante un incremento en su demanda, lo cual se traduce en mayores ingresos y en el equilibrio financiero, en función de su economía matricular.

Aunque en los tres casos estudiados hay coincidencia en esta postura, no siempre hay congruencia entre discurso y acción. Mientras que el ITESM y la UIA han incrementado su participación en estos mecanismos como resultado de una planeación interna de corto, mediano y largo plazo, y consideran que mejoran su calidad, la UVM lo ha hecho en mucho menor medida y sólo en algunas unidades académicas que ha logrado un desarrollo diferenciado, en tanto otras que dada su trayectoria pudieran participar, carecen de las condiciones estructurales para hacerlo, porque se han centrado en una estrategia de participación en el mercado vía estrategias de publicidad y mercadotecnia.

Por lo tanto, la calidad de las IES privadas depende de la asunción a mecanismos externos orientados a mejorar la calidad y a la actitud que asuman las propias instituciones frente al riesgo de perder ventajas competitivas cuando la evaluación externa no les favorece y por ende, no les sirve como estrategia de posicionamiento en el mercado cuando su fin último es la rentabilidad financiera.

#### *Algunos asuntos pendientes*

De acuerdo con los objetivos de esta investigación nos fue posible avanzar en la construcción de la educación superior privada como objeto de estudio. En esta línea, la investigación aporta elementos teóricos y empíricos sobre aspectos centrales en torno a la diversidad y calidad de las IES privadas y su relación con el Estado. Nuestra investigación da cuenta de las diferencias que existen entre las IES

privadas, mismas que no se originan en su orientación, sino en la conformación de un perfil institucional que es el resultado de la trayectoria y evolución de las instituciones.

En el ámbito de la evidencia empírica la investigación aporta, con los argumentos de los dirigentes de las instituciones y actores del sistema de educación superior, que los procesos encaminados a la mejora de la calidad no pueden recaer en un organismo que representa los intereses del sector privado y al mismo tiempo evalúa su comportamiento. No es recomendable ser "juez y parte" cuando lo que se pretende es contribuir a la mejora de la calidad de las IES. Ello puede ser objeto de pérdida de credibilidad para el resto de los actores y baja eficiencia en los objetivos primarios del sistema de acreditación.

En esta misma línea, el trabajo empírico nos ofrece los elementos necesarios para generar una clasificación de las IES privadas, que si bien pudiera aplicarse para las IES públicas, no se propuso como un objetivo de trabajo. Hacerlo al final del mismo resultaría ambicioso, ya que requiere incorporar otros elementos propios de la evolución del sector público.

Aun cuando los hallazgos de este trabajo de investigación representan avances significativos con respecto al tema poco abordado de la educación superior privada en México, quedan pendientes por investigar en el futuro aspectos que ofrezcan mayor evidencia de las enormes diferencias intra e interinstitucionales que caracterizan a este sector. En principio, es necesario investigar de manera más profunda y con base en una muestra más amplia, los alcances de la evaluación y acreditación institucional y de programas en las IES privadas. Será necesario, además, contrastar las diferencias existentes con IES que han obtenido la acreditación institucional de la FIMPES, pero que no han participado en otros mecanismos de evaluación y acreditación externos.

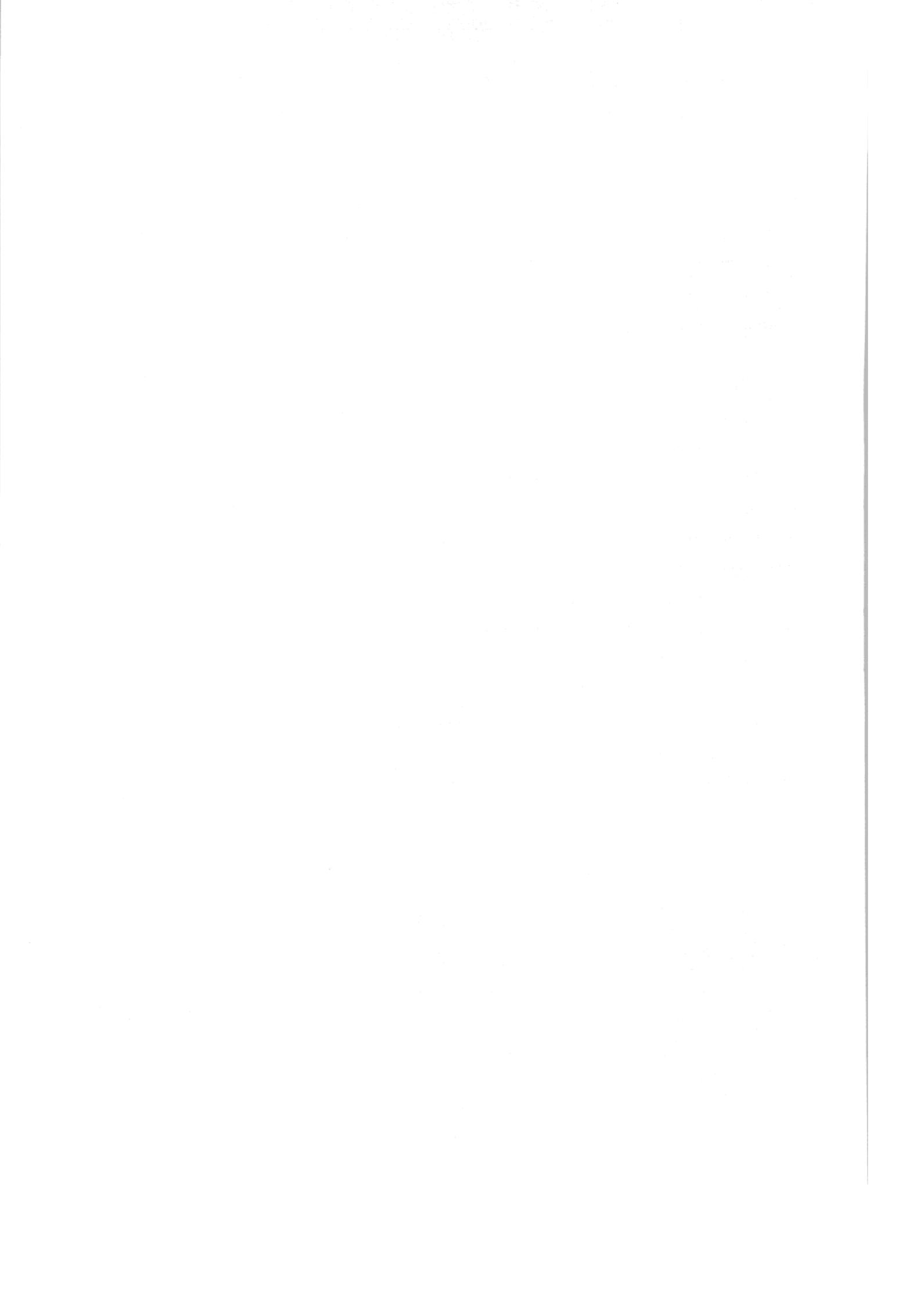
También queda pendiente realizar estudios comparativos entre los efectos de la evaluación y acreditación institucional y de programas en IES públicas y privadas, dadas las diferencias como el origen del financiamiento y la posibilidad para acceder a los programas de gobierno que sólo aplican a IES públicas, como el PROMEP. El

debate más importante en ese sentido es la asignación de recursos públicos a instituciones privadas, aun cuando éstas desarrollen su actividad con un proyecto educativo consolidado.

Otro asunto que deberá abordarse en el futuro próximo es el tema de la comercialización de la educación superior y sus efectos no sólo a nivel de competencia del sector, sino sus efectos en la estructura y la dinámica, en este caso, de la UVM, la cual es punto de referencia para lo que pueda ocurrir tras la apertura comercial.

También hay que reflexionar que aun cuando la evaluación externa pareciera ser la solución al problema de la calidad de las IES privadas, es necesario considerar que tales procesos se fundamentan en la autoevaluación que realizan las instituciones y la constatación que hacen los evaluadores de la información que contienen los reportes de autoevaluación. Las reglas de evaluación externa no comprenden una incidencia directa en aspectos fundamentales de su organización interna, sino que ésta se limita a supervisar la existencia, pero no la efectividad con la cual operan los mecanismos internos de evaluación, lo cual abre la posibilidad de la presencia de instituciones "expertas" en el diseño de reportes de autoevaluación que reflejan realidades inexistentes.

Finalmente, este trabajo no representa el agotamiento de un tema fundamental en la educación superior en México, intenta ser un punto de partida para propiciar el interés de una problemática pendiente de resolverse en el futuro de la universidad como referente cultural para la sociedad mexicana.



## Acrónimos

ACCECISO	Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C.
AGCS	Acuerdo General de Comercio de Servicios
ANPROMAR	Asociación Nacional de Profesionales del Mar, A.C.
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CACEB	Comité para la Acreditación de la Licenciatura en Biología, A.C.,
CACECA	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Contaduría y Administración
CACEI	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería
CCE	Consejo Coordinador Empresarial
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación
CCU	Centro Cultural Universitario
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CNEIP	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C.
CNEP	Confederación Nacional de Escuelas Particulares
COMACAF	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, A.C.
COMACE	Consejo Mexicano de Acreditación y Certificación de la Enfermería, A. C.
COMAEA	Consejo Mexicano de Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura, A. C.
COMAEF	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A.C.
COMAEM	Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A. C.
COMAPROD	Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño, A. C.
COMEAA	Comité Mexicano de Acreditación Agronómica, A. C.
CONAC	Consejo para la Acreditación de la Comunicación, A.C.
CONACE	Consejo Nacional para la Acreditación de la Ciencia Económica, A.C.
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAECQ	Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas, A. C.
CONAED	Consejo Nacional para la Acreditación de la Enseñanza en Derecho, A.C.
CONAEDO	Consejo Nacional de Educación Odontológica, A. C.
CONAET	Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística, A. C.
CONAEVA	Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior
CONAIC	Consejo Nacional de la Acreditación en Informática y Computación, A. C.
CONCAMIN	Confederación de Cámaras Industriales
CONCAPREN	Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología, A.C.
CONEVET	Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A. C.
CONFEDE	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C.
Conocer	Consejo Nacional de Normalización y Certificación
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
Copaes	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
COPARMEX	Confederación Patronal de la República Mexicana
CUPRIA	Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines
ESP	Educación Superior Privada
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
ITAM	Instituto Tecnológico Autónomo de México
ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
ITESO	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
LCES	Ley para la Coordinación de la Educación Superior
MIT	Massachusetts Institute of Technology
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMC	Organización Mundial del Comercio

PECYT	Programa Especial de Ciencia y Tecnología
PFPN	Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional
PIFOP	Programas Integrales de Fortalecimiento del Posgrado
PME	Programa de Modernización Educativa
PNE	Programa Nacional de Educación
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
PROIDES	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior
PROMEPE	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PRONAES	Programa Nacional de Educación Superior
SACS	Asociación de Colegios y Universidades del Sur
SECOFI	Secretaría de Comercio y Fomento Industrial
SEP	Secretaría de Educación Pública
SINAPPES	Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior
TLC	Tratado de Libre Comercio
UAG	Universidad Autónoma de Guadalajara
UIA	Universidad Iberoamericana
UIAC	Asamblea General de Asociados de Universidad Iberoamericana, A.C.
ULSA	Universidad La Salle
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNITEC	Universidad Tecnológica de México
UVM	Universidad del Valle de México
WSI	Wall Street Institute

# Anexos

## Anexo 1 Criterios de selección de los casos

Institución	No. Est..	% No. Est..	Entidad Federativa	Miembro ANUIES	Año de fundación
Universidad Bonaterra	1076	0.42	AGS.	NO	1989***
Sistema CETYS Universidad	1943	0.76	BAJA CALIFORNIA	SI	
Universidad Valle de Grijalva	5959	2.34	CHIAPAS	NO	
Universidad Autónoma de la Laguna	1298	0.51	COAHUILA	NO	1988
Universidad Autónoma del Noreste	3508	1.38	COAHUILA	NO	1974
Centro Avanzado de Comunicación	54	0.02	D.F.	NO	1987
Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación, Narvarte	498	0.20	D.F.	NO	1974
Centro de Estudios Superiores de San Ángel	369	0.15	D.F.	NO	1976
Centro de Estudios Universitarios Londres	1785	0.70	D.F.	NO	1980
<b>Centro Universitario Grupo Sol</b>	<b>2287</b>	<b>0.90</b>	<b>D.F.</b>	<b>NO</b>	<b>1990</b>
Escuela Bancaria y Comercial	1221	0.48	D.F. (2 CAMPI)	NO	1929
Grupo Educativo Angloamericano	nd	Nd	D.F.	NO	1990*
Instituto de Especialización para Ejecutivos	291	0.11	D.F.	NO	1969
Instituto Tecnológico Autónomo de México	4227	1.66	D.F.	SI	1946
Universidad Anáhuac del Sur	2047	0.80	D.F.	NO	1981
Universidad Chapultepec	479	0.19	D.F.	NO	
Universidad de las Américas, A.C.	2078	0.82	D.F.	SI	1963
Universidad del Claustro de Sor Juana	940	0.37	D.F.	NO	
Universidad del Pedregal	783	0.31	D.F.	NO	
Universidad del Tepeyac	1403	0.55	D.F.	NO	1975*
<b>Universidad Insurgentes</b>	<b>2469</b>	<b>0.97</b>	<b>D.F.</b>	<b>NO</b>	<b>1976</b>
Universidad Intercontinental	3849	1.51	D.F.	SI	1976
Universidad ISEC	816	0.32	D.F.	NO	1967
Universidad La Salle	7110	2.80	D.F.	SI	1960
Universidad Latina	894	0.35	D.F.	NO	1943
Universidad Motolinía	176	0.07	D.F.	NO	
Universidad Panamericana	5858	2.30	D.F. AGS. JALISVO	SI	1967
Universidad Simón Bolívar	843	0.33	D.F.	NO	
Universidad Tecnológica Americana	646	0.25	D.F.	NO	
Universidad La Salle Laguna	555	0.22	DURANGO	NO	1973
Centro Universitario de Integración Humanística	44	0.02	EDO. MEXICO	NO	1969
Universidad Anáhuac	4487	1.76	EDO. MEXICO	NO	1964
Universidad Emilio Cárdenas	950	0.37	EDO. MEXICO	NO	1983
Universidad Hispanoamericana	2751	1.08	EDO. MEXICO	NO	
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	7729	3.04	JALISCO	SI	
Instituto de Estudios Superiores del Bajío	192	0.08	GUANAJUATO	NO	
Universidad de Celaya	744	0.29	GUANAJUATO	NO	
Universidad De La Salle Bajío	6247	2.46	GUANAJUATO	NO	
Universidad Latina de México	770	0.30	GUANAJUATO	NO	1970

Universidad Americana de Acapulco	1005	0.40	GUERRERO	NO	1992
Universidad Latina de América	1119	0.44	MICHOACAN	NO	1991
Universidad Vasco de Quiroga	1422	0.56	MICHOACAN	NO	
Universidad del Sol	402	0.16	MORELOS	NO	1986
Universidad Marista, Cd. de México	nd	nd	nd	NO	
Centro de Estudios Universitarios, Monterrey	3674	1.44	NUEVO LEON	SI	
Duxx Escuela de Graduados en Liderazgo Empresarial	21	0.01	NUEVO LEON	NO	
Universidad de Montemorelos	1243	0.49	NUEVO LEON	NO	
Universidad de Monterrey	6329	2.49	NUEVO LEON	SI	1968
Universidad Mexicana del Noreste	286	0.11	NUEVO LEON	NO	1976
Universidad Regiomontana	2679	1.05	NUEVO LEON	SI	1969
Universidad Regional del Sureste	2423	0.95	OAXACA	NO	
Fundación Universidad de las Américas, Puebla	6844	2.69	PUEBLA	SI	
Instituto de Estudios Universitarios **	nd	0	PUEBLA	NO	1976
Universidad Cuauhtémoc, campus Puebla	4260	1.68	PUEBLA	NO	
Universidad del Valle de Puebla	739	0.29	PUEBLA	NO	1981
Universidad Madero	1291	0.51	PUEBLA	NO	1986
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	6386	2.51	PUEBLA	SI	1973
Universidad Contemporánea	nd	nd	QUERETARO	NO	
Universidad del Centro de México	236	0.09	S.L.P.	NO	
Universidad del Noroeste	1784	0.70	SONORA	SI	1979
Universidad La Salle Noroeste	779	0.31	SONORA	NO	
Universidad Olmecca	641	0.25	TABASCO	NO	
Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas	1523	0.60	TAMAULIPAS	NO	1974
Universidad del Noreste	1133	0.45	TAMAULIPAS	NO	1970
Universidad Valle del Bravo	5526	2.17	TAMAULIPAS	SI	
<b>Universidad Tecnológica de México</b>	<b>33139</b>	<b>13.03</b>	<b>VARIOS (D.F., EDO. MEX.)</b>	<b>SI</b>	<b>1967</b>
Universidad del Valle de Atemajac	8959	3.52	VARIOS (JALISCO.)	SI	1962
<b>Sistema Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey</b>	<b>50784</b>	<b>19.97</b>	<b>VARIOS (REP. MEX.)</b>	<b>SI</b>	<b>1943</b>
<b>Universidad del Valle de México</b>	<b>25566</b>	<b>10.05</b>	<b>VARIOS (REP. MEX.)</b>	<b>SI</b>	<b>1960</b>
Universidad Cristóbal Colón	2527	0.99	VERACRUZ	SI	
Universidad del Mayab	1888	0.74	YUCATAN	NO	1984
Universidad Autónoma de Fresnillo	326	0.13	ZACATECAS	NO	
<b>TOTAL</b>	<b>254310</b>	<b>100.00</b>			

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios ANUIES, *Anuario Estadístico*, 2000 y Estadísticas SEP (2001). Sólo se considera matrícula inscrita en nivel licenciatura.

\* Corresponde al año cuando inicia a impartir estudios en nivel licenciatura

\*\*No imparte licenciatura

\*\*\* A partir de 1985 es Campus de la Universidad Panamericana

## Anexo 1

Institución	No. Est.	% No. Est.	Entidad Federativa	Año de Fundación
Sistema CETYS Universidad	1943	0.76	BAJA CALIFORNIA	
Instituto Tecnológico Autónomo de México	4227	1.66	D.F.	1946
Universidad de las Américas, A.C.	2078	0.82	D.F.	1963
Universidad Intercontinental	3849	1.51	D.F.	1976
Universidad La Salle	7110	2.80	D.F.	1960
Universidad Panamericana	5858	2.30	D.F. AGS. JALISVO	1967
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	7729	3.04	JALISCO	
Centro de Estudios Universitarios, Monterrey	3674	1.44	NUEVO LEON	
Universidad de Monterrey	6329	2.49	NUEVO LEON	1968
Universidad Regiomontana	2679	1.05	NUEVO LEON	1969
Fundación Universidad de las Américas, Puebla	6844	2.69	PUEBLA	
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	6386	2.51	PUEBLA	1973
Universidad del Noroeste	1784	0.70	SONORA	1979
Universidad Valle del Bravo	5526	2.17	TAMAULIPAS	
<b>Universidad Tecnológica de México (UNITEC)</b>	<b>33139</b>	<b>13.03</b>	<b>VARIOS (D.F., EDO. MEX.)</b>	<b>1967</b>
Universidad del Valle de Atemajac	8959	3.52	VARIOS (JALISCO.)	1962
<b>Sistema Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)</b>	<b>50784</b>	<b>19.97</b>	<b>VARIOS (REP. MEX.)</b>	<b>1943</b>
<b>Universidad del Valle de México (UVM)</b>	<b>25566</b>	<b>10.05</b>	<b>VARIOS (REP. MEX.)</b>	<b>1960</b>
Universidad Cristóbal Colón	2527	0.99	VERACRUZ	
<b>TOTAL</b>	<b>254310</b>	<b>100.00</b>		

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios ANUIES, 2000 y Estadísticas SEP (2001). Sólo se considera matrícula inscrita en nivel licenciatura.

## Anexo 2 Programas PROMEP

Denominación de los programas				
Científico-Prácticos	Práctico-Individualizado	Prácticos	Básicos	Intermedios
CP	PI	P	B	I
Dedicación preponderante de los egresados				
Práctica profesional	Práctica profesional	Práctica profesional	Función docente y de investigación	Función docente y de investigación y Práctica profesional
Tipos de cursos preponderantes				
Cursos orientados a comunicar experiencias prácticas. Cursos básicos en ciencia o humanidades	Cursos orientados a comunicar experiencias prácticas. Atención individualizada	Cursos orientados a comunicar experiencias prácticas.	Cursos básicos en ciencia o humanidades. Trabajo experimental en laboratorios o talleres	Cursos básicos en ciencia o humanidades. Cursos orientados a comunicar experiencias prácticas. Trabajo experimental en laboratorios o talleres
Programas tipo				
Ingeniería, Medicina, Estomatología, Nutrición, Economía, Educación, Psicología, Agronomía, etc.	Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Artes Plásticas, Música, etc.	Administración, Contabilidad, Derecho, etc.	Matemáticas, Física, Filosofía, Historia, Antropología, etc.	Química, Sociología, Computación, etc.

Fuente: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx) (2005).

## Anexo 3 Proporción de Profesores de tiempo completo por tipo y nivel de programa (PROMEP)

Tipo de programas	Licenciatura	Especialización	Maestría	Doctorado
Básicos (B)	90 %	—	90 %	100 %
Intermedios (I)	70 %	—	80 %	100 %
Científico-Prácticos (CP)	50%	20 %	70 %	100 %
Práctico-Individualizados (PI)	30 %	20 %	50 %	100 %
Prácticos (P)	10 %	20 %	30 %	100 %

Fuente: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx) (2005)

**Anexo 4**  
**Proporción de profesores de tiempo completo con doctorado por tipo y nivel de programa (PROMEP)**

Tipo de programas	Licenciatura	Especialización	Maestría	Doctorado
Básicos ( P )	70 %	—	100 %	100 %
Intermedios ( I )	30 %	—	70 %	100 %
Científico-Prácticos (CP)	15 %	100 % (maestría)	40 %	100 %
Práctico-Individualizados (PI)	5 %	100 % (maestría)	10 %	—
Prácticos (P)	3 %	100 % (maestría)	5 %	—

Fuente: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx) (2005).

**Anexo 5**  
**Perfil institucional FIMPES**

Perfil	Oferta educativa
Perfil 1	Instituciones que ofrecen como grado máximo el de técnico superior universitario o profesional asociado
Perfil 2	Instituciones que ofrecen como grado máximo el de educación normal
Perfil 3	Instituciones que ofrecen como grado máximo el de licenciatura
Perfil 4	Instituciones que ofrecen como grado máximo el de especialidad o maestría
Perfil 5	Instituciones que ofrecen como grado máximo el de doctorado

Fuente: [www.fimpes.org](http://www.fimpes.org), 2005

**Anexo 6**  
**Parámetros para el ingreso y/o permanencia a la ANUIES**

Perfiles institucionales						
	IDUT	IDEL	IDLM	IDILM	IDILD	IIDP
Antigüedad de la institución	Mínimo 10 años	Mínimo 10 años	Mínimo 10 años	Mínimo 10 años	Mínimo 10 años	Mínimo 10 años
Matrícula	Mínimo 1 000 alumnos	Mínimo 1 000 alumnos	Mínimo 1 000 alumnos de licenciatura y 100 de posgrado	Mínimo 1 000 alumnos de licenciatura y 100 de posgrado	Mínimo 1 000 alumnos de licenciatura y 100 de posgrado	Mínimo 1 000 alumnos de posgrado
Volumen de titulados	50% de la matrícula actual	50% de la matrícula actual	50% de la matrícula actual	50% de la matrícula actual	50% de la matrícula actual	50% de la matrícula actual

Fuente: ANUIES, 2002.

## Anexo 7

### Esquema de la tipología de la ANUIES

Dimensiones	Clases
<b>Naturaleza Funcional-académica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instituciones orientadas a la transmisión del conocimiento.</li> <li>2. Instituciones orientadas a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento.</li> <li>3. Instituciones orientadas a la generación y aplicación del conocimiento y a la transmisión del conocimiento en el nivel de posgrado.</li> </ol>
<b>Áreas específicas del conocimiento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instituciones especializadas en una o dos áreas del conocimiento.</li> <li>2. Instituciones con programas académicos en más de dos áreas del conocimiento.</li> </ol>
<b>Niveles de los programas de estudio que conforman la oferta educativa</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instituciones que imparten programas en el nivel técnico universitario superior (nivel 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, ISCED, por sus siglas en inglés).</li> <li>2. Instituciones que imparten programas de licenciatura.</li> <li>3. Instituciones que imparten programas de estudio en los niveles de licenciatura y especialización.</li> <li>4. Instituciones que imparten programas de estudio en los niveles de licenciatura, especialización y maestría.</li> <li>5. Instituciones que imparten programas de estudio en los niveles de licenciatura, especialización, maestría y doctorado.</li> </ol>

Fuente: Fresán y Taborga (1998).

## Anexo 8

### Perfiles institucionales de la ANUIES

TA	PI	Descripción	Subconjuntos
No había	IDUT	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico universitario superior.	<p>E: Instituciones de educación superior cuyo principal propósito es la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico universitario superior, cuya oferta educativa se concentra en una o en dos áreas del conocimiento y se conforma mayoritariamente por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP) o Práctico—Individualizado (PI).</p> <p>D: Instituciones de educación superior cuyo principal propósito es la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico universitario superior, cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento y se conforma mayoritariamente por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP) o Práctico—Individualizado (PI).</p>
I	IDEL	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura.	<p>E: Instituciones de educación superior que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura cuya oferta educativa se concentra en una o en dos áreas del conocimiento y se conforma mayoritariamente por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP) o Práctico—Individualizado (PI).</p> <p>D: Instituciones de educación superior que ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente en el nivel de licenciatura, cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento y se conforma mayoritariamente por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP) o Práctico—Individualizado (PI).</p>
II	IDLM	Instituciones de educación superior cuya misión establece como principal función la transmisión del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y de posgrado hasta el nivel de maestría.	<p>E: Instituciones que ofrecen programas preponderantemente del nivel de licenciatura y posgrado en el nivel de especialización y maestría, y cuya oferta educativa se concentra exclusivamente en una o dos áreas del conocimiento y se conforma mayoritariamente por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP) o Práctico—Individualizado (PI).</p> <p>D: Instituciones que ofrecen programas preponderantemente del nivel de licenciatura y de posgrado en el nivel de especialización y maestría, y cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento mayoritariamente de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP) o Práctico—Individualizado (PI).</p>
III	IDILM	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado (preponderantemente en el nivel de maestría; eventualmente cuentan con algún programa de doctorado).	<p>E: Instituciones que imparten programas del nivel licenciatura y de posgrado, preponderantemente en el nivel de especialización y/o maestría en una o dos áreas del conocimiento, cuya oferta educativa se conforma por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP), Básico (B), Intermedio (PI) o Práctico—Individualizado (PI).</p> <p>D: Instituciones que ofrecen programas preponderantemente en el nivel de licenciatura y de posgrado en el nivel de especialización y maestría, cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento, y se conforma por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP), Básico (B), Intermedio (PI) o Práctico—Individualizado (PI).</p>
IV	IDILD	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado.	<p>E: Instituciones que ofrecen programas del nivel licenciatura y una amplia variedad de programas de posgrado (especialización, maestría y doctorado), y cuya oferta educativa se concentra en una o dos áreas del conocimiento, y se conforma por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP), Básico (B), Intermedio (PI) o Práctico—Individualizado (PI).</p> <p>D: Instituciones que ofrecen programas del nivel licenciatura y una amplia variedad de programas de posgrado (especialización, maestría y doctorado), y cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento y se conforma por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP), Básico (B), Intermedio (PI) o Práctico—Individualizado (PI).</p>
V	IIDP	Instituciones de educación superior cuya misión establece como funciones principales la generación y aplicación del conocimiento, y que ofrecen programas académicos casi exclusivamente en el nivel de maestría y doctorado.	<p>E: Instituciones de educación superior cuyo principal propósito es la generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas docentes casi exclusivamente en el nivel de maestría y doctorado, y cuya oferta educativa se concentra en una o dos áreas del conocimiento y se conforma por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP), Básico (B), Intermedio (PI) o Práctico—Individualizado (PI).</p> <p>D: Instituciones de educación superior cuyo principal propósito es la generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas docentes casi exclusivamente en el nivel de maestría y doctorado, y cuya oferta educativa se distribuye en dos o más áreas del conocimiento y se conforma por programas de tipo Práctico (P), Científico—Práctico (CP), Básico (B), Intermedio (PI) o Práctico—Individualizado (PI).</p>

Fuente: Fresán y Taborga (2000).

TA: Tipo Anterior; PI: Perfil Institucional.

**Anexo 9**  
**Indicadores cuantitativos. Infraestructura (ANUIES)**

Perfiles institucionales de la ANUIES						
	IDUT	IDEL	IDLM	IDILM	IDILD	IIDP
Número de estudiantes por computadora	20/1	20/1	15/1	10/1	10/1	3/1
Número de académicos de tiempo completo por computadora	10/1	10/1	6/1	4/1	2/1	1/1
Presupuesto de gastos de operación destinado al acervo bibliotecario y documental	Mínimo 5%					

Fuente: Fresán y Taborga (2002).

**Anexo 10**  
**Personal académico en la evaluación de la ANUIES**

Perfiles institucionales						
	IDUT	IDEL	IDLM	IDILM	IDILD	IIDP
Proporción del personal académico que cuenta con el título de licenciatura	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Proporción del personal académico con grado superior a licenciatura	Mínimo 10%	Mínimo 15%	Mínimo 30%	Mínimo 40%	Mínimo 60%	Mínimo 90%
Proporción del personal académico de tiempo completo**	**	**	**	**	**	**
Proporción del personal académico de tiempo completo que posee el grado de doctorado (maestría en el perfil IDUT)**	**	**	**	**	**	**
Proporción del personal académico de tiempo completo y definitivo que pertenece al Sistema Nacional de Investigadores	No aplica	No aplica	No aplica	Mínimo 15%	Mínimo 30%	Mínimo 60%
Relación profesor/alumno	Máximo 1:20	Máximo 1:20	Máximo 1:15	Máximo 1:10	Máximo 1:10	Máximo 1:3
Proporción de profesores que imparten docencia en el posgrado y poseen este nivel	No aplica	No aplica	100%	100%	100%	100%

Fuente: Fresán y Taborga (2002).

**Anexo 11**  
**Personal académico en la acreditación de la FIMPES**

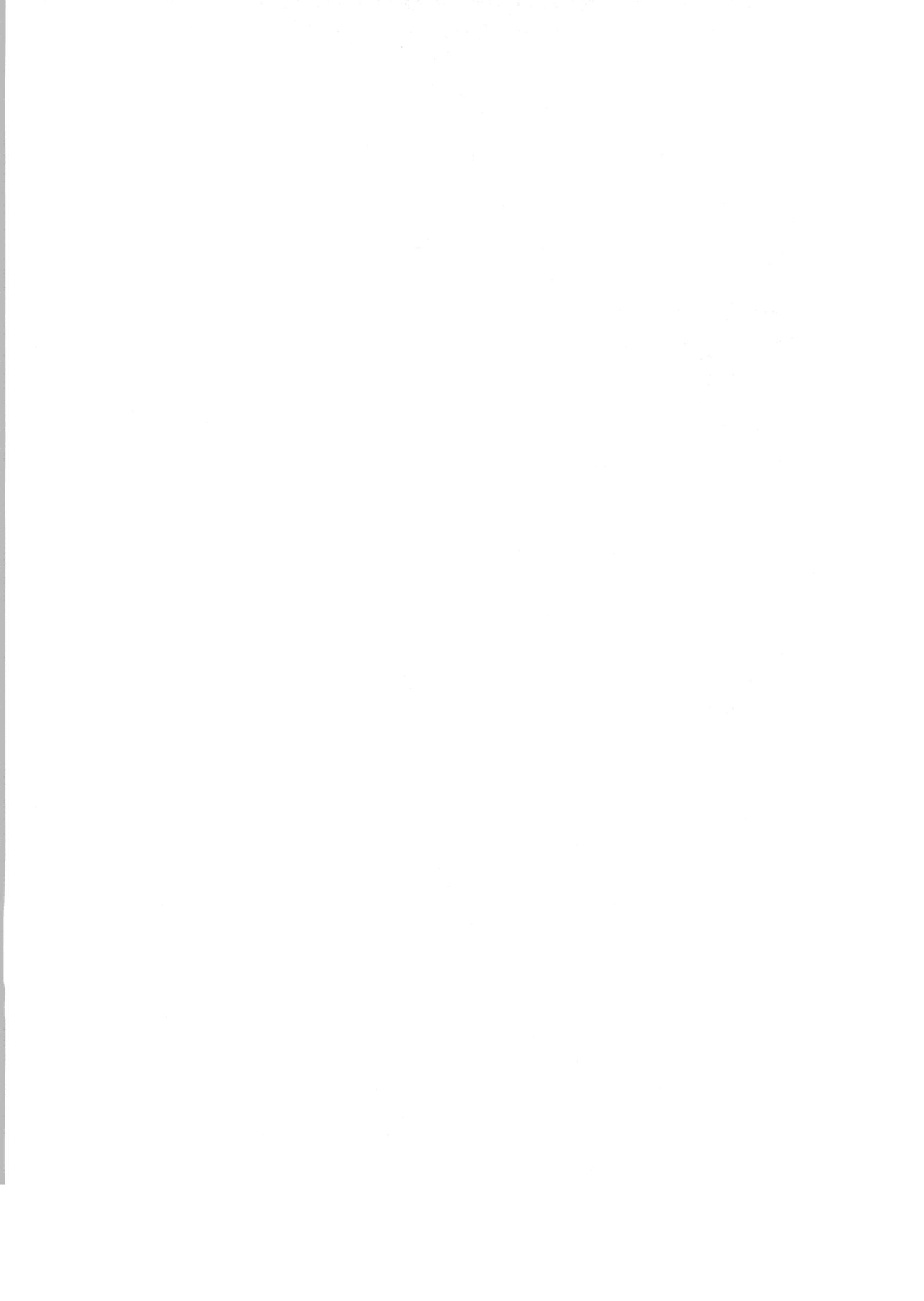
Perfiles institucionales					
	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5
% horas/curso impartidas por profesores de carrera o tiempo completo	Lo apropiado para cumplir el propósito educativo	Lo apropiado para cumplir con el propósito educativo	33% por nivel de estudios impartido por profesores de carrera. 20% sobre el 100%, impartido por profesores de carrera con contratos de tiempo completo de 40 horas o más	33% por nivel de estudios impartido por profesores de carrera. 20% sobre el 100% impartido por profesores de carrera con contratos de tiempo completo de 40 horas o más	50% de las horas/cursos de este nivel de estudios sea impartido por profesores de carrera
Formación académica y % horas/curso	33% horas-cursos impartidas por profesores con licenciatura en el área en la que imparten cursos	33% horas/cursos impartidas por profesores con maestría o doctorado en el área en la que imparten cursos	33% horas/cursos impartidas por profesores con maestría o doctorado en el área en la que imparten cursos. En el caso de medicina, se considera la especialidad médica como estudios de posgrado	33% horas/cursos impartidas por profesores con doctorado en el área en la que imparten cursos (también es válido una maestría en el área en la que imparten cursos junto con un doctorado en un área relacionada con aquella en la que imparten cursos)	100% profesores tendrán el grado terminal (usualmente el doctorado) en el área en la que imparten cursos, o una maestría en el área en la que imparten cursos junto con un doctorado en un área relacionada con aquella en la que imparten cursos

Fuente: FIMPES (2002)

**Anexo 12**  
**Indicadores cuantitativos. Infraestructura (ANUIES)**

Perfiles institucionales de la ANUIES						
	IDUT	IDEL	IDLM	IDILM	IDILD	IDDP
Número de estudiantes por computadora	20/1	20/1	15/1	10/1	10/1	3/1
Número de académicos de tiempo completo por computadora	10/1	10/1	6/1	4/1	2/1	1/1
Presupuesto de gastos de operación destinado al acervo bibliotecario y documental	Mínimo 5%					

Fuente: Fresán y Taborga (2002).



## Bibliografía

- Aboites, Hugo (2001) *El dilema. La Universidad mexicana al comienzo del siglo*, México, UAM.
- Acosta Silva, Adrián (2000) *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, México, Universidad de Guadalajara y FCE.
- Acosta Silva, Adrián (2005) "La educación superior privada en México" en [www.iesalc.unesco.org](http://www.iesalc.unesco.org)
- Acuerdo 279 (2005), en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx).
- Altbach, Philip (1999) "Educación superior privada: temas y variaciones desde una perspectiva comparada" en *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, Francia, vol: 29, no: 3(111), mes: septiembre, pp. 339-353.
- Altbach, Philip (2003) "El surgimiento de las pseudouniversidades" en *Milenio*, México D.F., 27 de febrero, pp. 4-5.
- Altbach, Philip (Coord.) (2002). *La Educación Superior Privada, México*, Centro de Estudio Sobre la Universidad, México, UNAM, Fund Collegium Bostoniense, Miguel Ángel Porrúa.
- Álvarez Mendiola, Germán (2004) *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*, México, colección de la biblioteca de la educación superior, ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1978) "La planeación de la educación superior", México, ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, "Informe de Avance de la clasificación de las IES afiliadas a la ANUIES en relación con la tipología aprobada por la XXIX Asamblea General, México, Mimeo, 1999.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) "Anuario estadístico 2001", México, ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) "Anuario estadístico 2003", México, ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, "El sistema nacional de evaluación y acreditación: un proyecto de visión 2010 y propuesta para su consolidación". Documento de trabajo para la XXIX sesión ordinaria de la asamblea general.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) "La Educación Superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES", México, ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1996) "La evaluación y acreditación de la educación superior en México, Estado del arte y sugerencias para la consolidación de un sistema nacional de la evaluación y acreditación", documento aprobado por la Asamblea General de la ANUIES en su sesión ordinaria 5, 6 y 7 de noviembre de 1996. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Mex.
- Astin W. Alexander (1991) "¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?", en *Revista de la educación superior*, no. 78, abril-junio, México, ANUIES, pp. 27-41.
- Ayarza, Hernán (1994) "Calidad y acreditación universitaria", en *IGLU Revista Interamericana de Gestión Universitaria*, Abril, Chile.
- Balán, Jorge y Ana María García de Fanelli (1997) "El sector privado de la educación superior", en Kent, Rollin. *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años*

- noventa. *Estudios comparativos*, México, FLACSO Chile, Universidad Autónoma de Aguascalientes y Fondo de Cultura Económica.
- Barba, Bonifacio (1996) "Educación Superior Privada en Aguascalientes: la Universidad Bonaterra", en *Pérfiles Educativos*, num. 73, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, pp. 61.
- Barrón Tirado, Concepción (2003) "Universidades privadas. Formación en educación", México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, Plaza y Valdés Editores.
- Bartolini, Stefano (2002) "Tiempo e investigación comparativa", en Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (Eds.). *La comparación en las ciencias sociales*, Alianza Editorial, Madrid.
- Basave Fernández del Valle, Agustín (1983) "Las instituciones particulares de educación superior en las relaciones educativas regionales e internacionales", en *Docencia*, vol. 11, México, num. 1, pp. 55-73.
- Basave Fernández del Valle, Agustín (1985) "Las instituciones particulares de educación superior en México en el siglo XX", en *Docencia*, vol. 13, México, num. 1, pp. 1-15.
- Becher, Tony y Kogan Maurice (1992) *Process and structure in higher education*, Inglaterra, Routledge.
- Berger, Peter L. y Luckmann (2003) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires-Madrid, Primera impresión en español 1968, Amorrortu Editores.
- Blanco Fornieles, José (1993). *Normatividad de la educación superior en México*, México, Instituto de Fomento e Investigación Educativa.
- Bowles, S. y H. Gintins (1976) *Schooling in Capitalist American. Educational reforms and contradictions of economic life*, Nueva York, Basic Books.
- Brennan, John (1998) "Panorama general del aseguramiento de la calidad", en Malo Salvador y Arturo Velásquez Jiménez, (coords), *La calidad de la educación superior en México*, México, Miguel Angel Porrúa, pp. 13-30.
- Brunet, I. y Antonio Morell (1998) *Clases, educación y trabajo*, Madrid, Trotta.
- Brunner, J. Joaquín (1990) *Educación Superior en América Latina. Cambios y Desafíos*, Chile, Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. Joaquín (1997) "Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas", en Kent, Rollin. *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, México, segunda edición, Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. Joaquín (1992) *Educación Superior, sociedad y Estado en América Latina*, conferencia, Santiago de Chile.
- Bunge, Mario (1983) *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*, Barcelona, Ariel.
- Campbell, D. y J. Stanley (1973) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Argentina, Amorrortu Editores.
- Castrejón Diez, Jaime (1982) *El concepto de universidad*, México, Ediciones Océano.
- Clark, Burton (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen.
- Clark, Burton (1984) *Perspective on Higher Education. Eight disciplinary and comparative views*, Los Angeles, Universidad de California Press, Berkeley.

- Collier, David (2002) "El Método Comparativo: Dos décadas de cambio", en Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (Eds.). *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial.
- Collins, R. (1989) *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*, Madrid, Akal.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior, "La evaluación interinstitucional en México, en [www. ciees.edu.mx](http://www.ciees.edu.mx), 2004.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2002) México, Trillas.
- Del Castillo, Alemán Gloria (2005) *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*, México: Biblioteca de la educación superior ANUIES.
- De Garay, Sánchez Adrián (1998) "Privatización de la educación superior o distribución tacita de la demanda? ", *Revista de la Educación Superior*, México, vol: 27, no: 3(107), mes: jul-sep, pp. 15-33.
- De Garay, Sánchez Adrián (1998) "El crecimiento de la educación superior privada en México: algunas tendencias en el estado de Sonora", *El Cotidiano: Revista de la Realidad Mexicana Actual*, México, vol: 14, no: 89, mes: may-jun, pp. 85-90.
- De Garay, Sánchez Adrián (1992) "El "ablandamiento" de la educación superior privada", *Umbral XXI*, México, no: 10, pp. 4-8.
- De Garay, Sánchez Adrián (2002) "Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada", *Revista de la Educación Superior*, México, vol: 31, no: 2(122), mes: abr-jun, pp. 69-77.
- De Leonardo, Patricia (1983) *La educación superior privada en México. Bosquejo histórico*, México, Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Autónoma de Zacatecas, Línea, México, 1983.
- De Moura Castro, Claudio y Juan Carlos Navarro (2002) "¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación privada?", en Altbach, Philip (COORD.) *Educación superior privada*, México, Miguel Ángel Porrúa y CESU, pp. 67-94.
- Delors, Jacks (1996) *La educación encierra un tesoro*, México, Correo de la UNESCO.
- Didou Aupetit, Silve (2002) "Trasnacionalización de la educación superior y aseguramiento de la calidad en México", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XXXI (4), No. 124, Octubre-Diciembre, pp.11-23. ISSN:0185-2760.
- Dieterich, Heinz. (1997) *Nueva guía para la investigación científica*, México, Ariel.
- Doger Corte, José M. (1996) "Medidas para asegurar la calidad de la educación superior: calidad social", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, no: 96, mes octubre-diciembre, pp.103-112.
- El-Khawas, Elaine (1998) "El sistema de aseguramiento de la calidad en Estados Unidos", en Malo Salvador y Arturo Velásquez Jiménez, (coords), *La calidad de la educación superior en México*, México, Miguel Angel Porrúa, pp. 31-50..
- Escalante, Carlos (1982) "La educación superior privada en México", *Foro Universitario*, México, no: 17, abril, pp. 39-41.
- Escandón, Carlos (1991) "Prospectiva de la educación superior privada en la década de los noventa", en *Perfiles Educativos*, México, no: 51-52, enero-junio, pp. 6-49.

- Estadísticas de educación superior publicadas por SEP 2000-2001, en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)
- Fresán Orozco, Magdalena y C. Lozada (1999) *Análisis del comportamiento institucional de las IES pertenecientes a la ANUIES*, México, documento de trabajo.
- Fresán Orozco, et. al. (2000) "La calidad de la educación superior", en ANUIES *Evaluación del desempeño del personal académico*, serie investigaciones, México, colección biblioteca de la educación superior, ANUIES, pp. 80-103.
- Fresán Orozco, Magdalena (2003) "La educación superior en el siglo XXI: la propuesta de la ANUIES", en Dieterich Heinz, (Coord.) *Identidad, Educación y Cambio en América Latina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana y Quimera, México, pp. 71-90.
- Fresán Orozco, Magdalena y Huáscar Taborga Torrico (1998) *Tipología de Instituciones de Educación Superior*, Colección documentos, México, ANUIES.
- Fresán Orozco, Magdalena y Huáscar Taborga Torrico (2002) *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior a la ANUIES*, México, Colección documentos, ANUIES.
- Fridman, Milton (1962) "Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico", México, Planeta Agostini, pp. 211-259.
- Gago Huget, Antonio (1998) "La experiencia del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL)", en Malo, Salvador y Arturo Velásquez Jiménez (Coord.), *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, pp. 171-180.
- Gago Hughet, Antonio y Ricardo Mercado del Collado (1995) "La evaluación de la educación superior mexicana", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, no: 96, octubre-diciembre, pp. 61-86.
- Galtung, Johan (1966) *Teoría y métodos de la investigación social*, Tomo I, Buenos Aires Argentina, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- García Guadilla, Carmen (2001). "Lo público y lo privado en la educación superior: algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano", *Revista de la Educación Superior*, México, vol: 30, no: 3(119), mes: jul-sep, pp 39-55.
- García Guadilla, Carmen (2003) "Educación superior y AGCS. Interrogantes para el caso de América Latina", en García Guadilla, Carmen (editora), *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios*, Lima Perú, Documentos Columbus Sobre Gestión Universitaria, Universidad de Lima-Columbus, pp109-130.
- García Guadilla, Carmen (2004) "Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano", en *Revista de la Educación Superior*, México ANUIES, vol. (2), num. 130, abril-junio, pp. 64-74.
- Geiger, L. Roger (1986) *Private sectors in higher education. Structure, function and change in eight countries*, USA, The University of Michigan Press.
- Geiger, L. Roger (1987) *Privatization of higher education: International trends and issues*, Wingspread Tacién, Wisconsin Pennsylvania State University.
- Geiger; L. Roger (1985) "The Private Alternative in Higher Education", en *European Journal of Education*, Vo. 20, Num. 4, pp. 385-398.
- Giroux. Henry (2003) "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación", en UAM *El sistema modular, la UAM Xochimilco y la universidad pública*, México, UAM, PP. 63-119.

- Goetz, J.P. & Le Compte, N.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Barcelona, Morata.
- Gómez, V.M. (1994) "Acreditación educativa y reproducción social", en Torres, Carlos Alberto y Guillermo Torres Rivera, *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, Argentina, Niño y Dávila Editores, Argentina.
- González E. Luis Eduardo y Hernán Ayarza E. (2003) "Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe", en [www.cinda.edu](http://www.cinda.edu), 2003.
- Gowan, Peter (2001) *La geoeconomía y la geopolítica del imperialismo*, Madrid, Akal.
- Grediaga, Kury Rocío, Laura Padillas González y Mireya Huerta Bárcenas (1997) *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*, México, Colección Documentos, ANUIES.
- Harderodt, Fred (1980) *Accreditation: History, process and problems. American Association for Higher Education*, USA, The George Washington.
- Harvey, Lee y Diana Green (1993) "Defining Quality" en *Assesment and Evaluation in Higher Education*, Bath, Universty of Bath , vol. 18, no: 1, pp. 73-83.
- Hayes, Dennis & Wynyard (2002) *The Mcdonalization of higher education*, Westport, Connecticut London, Bergin & Garvey.
- Hernández Ornelas, Santiago (1998). "Las universidades mexicanas ante los retos del siglo XXI. Vinculación entre la universidad pública y la universidad particular", en *Docencia*, México, vol. 16, num 3, pp. 57-64.
- Hirsch, Joachim (1996) *Globalización, capital y Estado*, México, UAM Xochimilco.
- Ibarra Colado, Eduardo (1993) *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, UAM Iztapalapa.
- Ibarra Colado, Eduardo (1998). *La Universidad en México hoy: Gubernamentalidad y modernización*", México, Tesis de doctorado, UNAM.
- Ibarra Colado, Eduardo (2001) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM, UAM, Unión de Universidad de América Latina.
- Ibarra Colado, Eduardo. (2005) "Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad, en *Revista de Educación Superior*, abril-junio, México, ANUIES, vol. XXXIV (2), no. 134, pp.13-40.
- Instituciones Acreditadas en Fimpes*, en *Excelsior*, 2 de junio 2002, pp.29.
- Jerez Mir, Rafael (1997) "La universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas", *Revista de Educación*, España, no: 314, mes: sep-dic, pp.137-156.
- Katz, M. Isaac. "Educación, elemento clave del desarrollo económico", en *Colegio Nacional de Economistas, México, desarrollo de recursos humanos y tecnología*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp.175-191.
- Kent, Rollin y Rosalba Ramírez (2002) "La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación", en Altbach, Philip (coord.) *Educación superior privada*, México, CESU y Miguel Ángel Porrúa, pp.123-144.

- Kent, Rollin (1997) "Las políticas de evaluación", en Kent, Rollin *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, México, FLACSO Chile, Universidad Autónoma de Aguascalientes y Fondo de Cultura Económica.
- Kent, Rollin (1996) "Calidad y evaluación de la calidad: la experiencia mexicana de los años noventa en la educación superior", en *Avance y Perspectiva*, México, Centros de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, vol. 15, septiembre-octubre, pp. 283-287.
- Kent, Rollin (1995) *Regulación de la educación superior en México*, México, ANUIES.
- King, G., R.O. Keohane, R.O y Sidney Verba (2000) *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*, Madrid, Alianza Editorial.
- Koontz, Harold y Wherich Heinz (1994) *Administración en una perspectiva global*, México, Mc Graw-Hill.
- Knight, Jane (2004) "¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación? Temas sobre políticas y puntos de vista de los interesados", en *Revista de la Educación Superior*, México ANUIES, vol. (2), num. 130, abril-junio, pp. 49-64.
- Kogan, Maurice et.al. (1989) *Evaluating Higher Education*, Centro de Investigación e Innovación Educativas OCDE, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- L'Ecuyer, Jaques (1994) *La evaluación y la acreditación universitaria: en búsqueda de la calidad académica*, Québec, Octubre.
- Latapí Sarre, Pablo (2002) "Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad", en Ornelas, Carlos (comp.) *Valores, calidad y educación. Memorias del primer encuentro internacional de educación*, México, colección Aula XXI, Santillana, pp.41-50.
- Lemaitré del Campo, María José (2003) "Acreditación de la educación superior: tendencias recientes y desafíos para el futuro", en [www.mecesup.cl/difusion/revista.htm](http://www.mecesup.cl/difusion/revista.htm), pp.1-5.
- Levy, Daniel (1986) *Private Education. Studies in choice and public policy*, USA, Oxford University Press.
- Levy, Daniel (1995) *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa.
- Levy, Daniel (2000) "Cuando la educación superior privada no brinda diversidad organizacional", en Altbach, Philip (coord.) *Educación superior privada*, México, CESU y Miguel Ángel Porrúa, pp. 25-66.
- Ley General de Educación, en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)
- Ley para la Coordinación del Educación Superior, en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)
- Lijphart, A. (1971) "Comparative Politics and Comparative Methods", en *American Political Science Review*, Vol. 65L, num. 3, septiembre, pp. 688-693.
- Llamas, Ignacio (1989). "La formación del capital humano en México", en *Revista de Comercio Exterior*, México, vol. 49, no: 4, pp. 382-389.
- Lorey, E., David (1993) *The university system. Economic Development in México since 1929*, USA, Stanford University Press.
- Luengo, Enrique (2003) "Tendencias de la Educación Superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad", trabajo elaborado para el *Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, realizado el 5 y 6 de junio del 2003, Bogotá, Colombia por la UNESCO-IESAC y Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)

- Malo, Salvador (2003). "La comercialización de la educación superior", en García Guadilla, Carmen (editora), *El difícil equilibrio: La educación superior como bien público y comercio de servicios*, Lima Perú, Documentos Columbus Sobre Gestión Universitaria, Universidad de Lima-Columbus, pp101-108.
- Malo, Salvador (1998) "La experiencia mexicana de la evaluación de calidad", en Malo Salvador y Arturo Velásquez Jiménez, (coords) *La calidad de la educación superior en México*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 113-132.
- Martínez, Miguel et.al. (1996) *Futuros de la universidad: UNAM 2025*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1996.
- Martínez, Nuria (2002) "Establecerá SEP criterios únicos para validez oficial", en *El Universal*, México, D.F. julio 2, 2002, pp. A24.
- Mejía Montenegro, Jaime (1994) "La evaluación cualitativa de la educación superior mexicana, ¿una perspectiva aplazada?", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, no: 89, enero-marzo, pp. 79-86.
- Mendoza Rojas, Javier (1993) "Contexto de la evaluación de la educación superior en América Latina", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, no: 88, octubre-diciembre, pp. 7-16.
- Mendoza Rojas Javier (1998) "La educación superior privada" en Pablo Latapi Sarre (comp.) *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 322-354.
- Mendoza Rojas, Javier (2001) *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*, México, CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- Mendoza Rojas Javier (2003) "Camino a una educación global", en *Milenio*, núm. 22, febrero 27, México, D.F. pp.3
- Meneses Morales, Ernesto (1993) "El modo específico de ser de la Universidad Iberoamericana", en *Cuadernos de Umbral XXI*, núm 2, México, UIA, PP. 4-12.
- Meyer, John W. y Bryan Rowan (1999) "Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia" en Powell, Walter y Paul J. Dimaggio (comp.) (1999) *El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, FCE.
- Moller y Funnel (1992) "Exploring learnings perceptions of quality", en Ponencia presentada en la Conferencia Quality in Education, Universidad de Nueva York, mimeo.
- Moreno Botello, Ricardo (1993) "La educación superior pública y privada en Puebla", en *Revista de la UNAM*, México, no. extraordinario, pp. 47-49
- Morlino, Leonardo (2002) "Problemas y opciones en la comparación", en Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (Eds.). *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial.
- Muñoz García, Humberto y Roberto Rodríguez Gómez Guerra (2000). "Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo", en *Pensamiento Universitario*, México, CESU, pp.127-150.
- Muñoz Izquierdo, Carlos et.al. (1994) "Un acercamiento cualitativo al estudio de la formación valoral de los egresados de una universidad privada de la ciudad de México", en *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, vol. XXIV, num. 1 y 2, 39-81.
- Muñoz Izquierdo, Carlos et.al. (1995) "Valoración de desarrollo de habilidades cognoscitivas en la educación superior: comparación de los resultados de una universidad pública con los de una privada", en *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, vol. XXV, num. 2, pp. 9-55.

- Muñoz Izquierdo, Carlos et.al. (1996) "Universidad privada y formación valoral", en *Renglones* num. 24, México, abril-julio, pp. 24-31.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, Ma. de los Angeles Núñez Gornés y Yengny Marisol Silva Laya (2004) *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, colección biblioteca de la educación superior, ANUIES.
- Nájera Martínez, Jesús (1998) "Vinculación entre la universidad pública y la universidad particular", en *Docencia*, vol. 16, México, num. 3, pp. 64-72.
- Navarro, Miguel Ángel (1998) *Lenguaje, ideología y administración educativa*, México, colección biblioteca de la educación superior, ANUIES.
- Neave, Guy y Van Vugth, F. (1994) *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*, Barcelona, Gedisa.
- Neave, Guy (2001) *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, España, Gedisa.
- Neave, Guy (1990) "La Educación Superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988", en *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 5.
- OCDE (1997) *Examen de las políticas nacionales de educación superior en México*, México, OCDE, 1997. México, OCDE.
- Olmos, Luis I. (2001) "Puntos sobresalientes de la educación superior particular en el programa nacional de educación 2001-2006", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXI No. 121, enero-marzo, 2002, ISSN:0185-2760, pp. 93-103.
- De la Orden, Arturo (1988) "La calidad de los centros educativos, asunto para un congreso" en *Bordón*, Vol. 40, núm. 2, España, pp149-161.
- Osborn, Thomas (1987). *La educación superior en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Parkin, Michael y Gerardo Esquivel (2001) *Macroeconomía*, México, Addison Wesley.
- Perkin, Harold. "The historical perspective", en Clark, Burton, (1984) *Perspective on Higher education. Eight disciplinary and comparative views*, Universidad de California Press, Berkeley, Los Angeles, London.
- Pérez Rocha, Manuel (1998) "La experiencia de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)", en Malo, Salvador y Arturo Velásquez Jiménez (Coord.), *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, pp. 181-197.
- Poder Ejecutivo Federal (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 1ª. Edición.
- Pozas H., Ricardo (2002). "La modernidad desbordada", en Basave, Jorge, et. al. *Globalización y alternativas influyentes para el siglo XXI*, México, Porrúa, UNAM y UAM Azcapotzalco, 481-512.
- Powell, Walter y Paul J. Dimaggio (comp.) (1999) *El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, FCE.
- Powell, Walter y Paul J. Dimaggio (1999) "Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva" en Powell, Walter y Paul J. Dimaggio (comp.) *El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, FCE.

- Przerworski, A. y H. Teune (1970). *The logic of comparative social inquiry*, New York, John Wiley.
- Puga, Cristina (1999) "Las organizaciones empresariales y la educación para la producción, en Loyo, Aurora (coord.) *Los actores sociales y la educación*, México, Plaza y Valdés Editores y UNAM, pp. 137-180.
- Rangel Guerra, Alfonso (1976) *La educación superior en México*, México, Colección Jornadas núm. 86, El Colegio de México.
- Ritzer, Goerge (1999) *La Macdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización de la vida cotidiana*, Barcelona, Ariel Sociedad Económica.
- Rodríguez Espinar, Sebastián (1988) "Dimensiones de la calidad universitaria", en *Bordón*, Vol: 40, no: 2, España, pp. 102-131.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2003) "Acreditación de la educación superior (primera parte) El modelo estadounidense", en *Milenio* 147 Septiembre 04, pp.6-7.
- Rodríguez Gómez, Roberto (1998) "Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995", en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, "*Tres décadas de políticas del Estado en educación superior*", México, Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2004) "Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XXXIII (2), num. 130, abril-junio, pp.29-48.
- Rojas Bravo, Gustavo. *Modelos Universitarios del siglo XXI. Los cursos alternativos de la universidad y la innovación*, México, Tesis de Doctorado, UAM Xochimilco.
- Robredo Uscanga, J.M. (1990) "Un caso de departamentalización en México: la reforma académica de la Universidad Iberoamericana", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, num. 74, abril-junio.
- Rubio Oca, Julio (2003) "Estrategia en la educación superior: mejorar calidad y ampliar la cobertura", en *Diario Milenio*, México, D.F. 9 de septiembre.
- Rubio Oca, Julio (coord.) (2006) *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*, México, FCE.
- Rugarcía, Armando (1994). "La calidad total en la universidad", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES no: 89, enero-marzo, pp. 63-77.
- Sartori, Giovanni (1970) "Concept misformation in comparative politics", en *America Political Science Review*, Vol. 64, num. 4, diciembre, pp. 1033-1053.
- Scott, Richard W (1999) "Retomando los argumentos institucionales" en Powell, Walter y Paul J. Dimaggio (comp.) *El Nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México, FCE.
- Secretaría de Educación Pública (2003) *Informe Nacional sobre la Educación superior en México*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1989) "Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)", México, SEP, pp. 123-143.
- Senge, Peter (1992) *La quinta disciplina*, Buenos Aires, Granica.

- Soria Nicastro, Oscar (1983). "Descripción de la educación superior particular en América Latina y el Caribe: evolución cuantitativa, tendencias, alcances y perspectivas futuras", *Docencia*, México, vol: 11, no: 1, mes: enero-abril, pp. 1-25.
- Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Staropoli, André (1998). "El sistema francés de aseguramiento de la calidad", en Malo Salvador y Arturo Velásquez Jiménez, (coords), *La calidad de la educación superior en México*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 95-112.
- Steger, Hans A. (1974) *Las universidades en el desarrollo social de América Latina*, México, FCE.
- Stufflebeam, Daniel y Anthony Shinkfield (1985) *Evaluación sistemática*, Madrid, Temas de educación Paidós, M.E.C.
- Taberner G. J. (1999) *Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*, España, Tecnos.
- Taborga Tórrico, Huascar (2003) *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*, México, Colección Biblioteca de la Educación superior, ANUIES.
- Tedesco, Juan Carlos (1983) *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y Caribe*, Cuadernos sobre la Educación Superior, UNESCO.
- Teixeira Pedro y Alberto Amaral (2001) "Private Higher Education and Diversity: An Exploratory survey", en *Higher Education Quarterly*, 0951-5224, Vol. 55, num. 4, October, pp 359-395.
- Tirado, Ricardo (1999) "La cúpula empresarial en el debate educativo", en Loyo, Aurora (coord.) *Los actores sociales y la educación*, México, Plaza y Valdés Editores y UNAM, pp. 137-180.
- Torres Septién, Valentina (1997) *La educación privada en México 1903-1976*, México, El Colegio de México y Universidad Iberoamericana.
- Trejo, Guillermo, et. al. (1992) *Educación para una economía competitiva. Alternativas para el futuro*, México, Diana.
- Tristá, Boris (2004) *Introducción a la administración de la docencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Trow, M. (1987) "The análisis of status" en Clark, Burton R. *Perspectives on higher education. Eighth disciplinary and comparative views*. Berkeley, Los Angeles; London: University of California Press.
- Tunnermann Bernheim, Carlos (1996) *Situación y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*, Colección Temas de hoy en Educación Superior, México, ANUIES.
- Tunnermann Bernheim, Carlos (1997a) "Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina", en UAM, *Lecturas básicas II. La Universidad y la sociedad*, México, UAM/TID.
- Tunnermann Bernheim, Carlos (1997b) *La reforma universitaria de Córdoba*, Colección Temas de hoy en Educación Superior, no. 24, México, ANUIES.
- Udaondo Durán, Miguel (1992) *Gestión de la calida*, Madrid, Díaz de Santos.
- UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, Paris, Francia.
- Van Vught y Westerheijden (1993) *Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education*, CHEPS, ENSCCHEDÉ, 1993.

- Vergara, Luis (1981) "La planeación de la educación superior privada en México. Premisas y lineamientos estratégicos para la década de los ochentas", México, *Revista de la Educación Superior*, vol. 10, num. 4 (40), pp.49-58.
- Villaseñor García, Guillermo (2003) *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*, México, CESU, UAM, UNAM y Universidad Veracruzana.
- Vught, Frans A. Van (1996) "Evaluación de la calidad de la educación superior: el primer paso", *Evaluación Académica*, París, vol. 2, CRE-UNESCO, pp. 65-89.
- Wallerstein, I. (1999) "States? Sovereignty. The dilemmas of capitalist in an age of transition" en Smith, A. David et. al. *States and Sovereignty in the global economy*, Routledge, London, pp, 20-33.
- Weber, Max. (1991) *Economía y sociedad*, México, FCE.
- White Ibañez, Arturo (1983). "La planificación de la educación superior privada en México", en *Docencia*, vol. 11, México, num. 2, pp. 59-69.
- Woodhouse, David (2001), *Calidad e internacionalización en la educación superior*, México, ANUIES, Colección de la biblioteca de educación superior.

Páginas web:

[www.anuies.mx](http://www.anuies.mx)  
[www.ceneval.or.mx](http://www.ceneval.or.mx)  
[www.ciees.mx](http://www.ciees.mx)  
[www.conacyt.mx](http://www.conacyt.mx)  
[www.copaes.org.mx](http://www.copaes.org.mx)  
[www.fimpes.org](http://www.fimpes.org)  
[www.itesm.mx](http://www.itesm.mx)  
[www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)  
[www.senado.gob](http://www.senado.gob)  
[www.uia.mx](http://www.uia.mx)  
[www.uvmnet.edu](http://www.uvmnet.edu)

Documentos oficiales:

- ITESM (1986) Principios, Misión, Organización y Estatuto general del Sistema Tecnológico de Monterrey, México, ITESM.
- ITESM (1997) Autoestudio institucional 1997. FIMPES, vol. I, II y III, México, ITESM.
- ITESM (1998) Principios, Misión, Organización y Estatuto general del Sistema Tecnológico de Monterrey, México, ITESM.
- ITESM (2003) Informe anual 2003. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- ITESM (2004) Informe anual 2004. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- ITESM (2005) Informe anual 2005. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- ITESM (2005) Principios en [www.itesm.mx](http://www.itesm.mx)
- ITESM (2006) Informe anual 2006. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- ITESM (2005) Visión-misión 2015 en <http://www.itesm.mx/2015/recursos/2015-Vision-Mision.pdf>.
- UIA (1991) Ideario. Universidad Iberoamericana Ciudad de México en [www.uia.mx](http://www.uia.mx)
- UIA (1991b) Filosofía educativa. Universidad Iberoamericana Ciudad de México en [www.uia.mx](http://www.uia.mx)
- UIA. Documentos Básicos: Misión y Prospectiva en [www.uia.mx](http://www.uia.mx)
- UIA (2001) Estatuto orgánico.
- UIA (2001) Objetivos estratégicos 2000-2010. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Cartas UIA (2000, 2002 y 2004)
- Comunicación Oficial UIA Ciudad de México (49, 157, 398, 381)

- UVM (1990) La Universidad del Valle de México y su Modelo Educativo Siglo XXI, México, UVM.
- UVM (1994) Estándares, México, UVM.
- UVM (1996) Reporte final de autoestudio para la FIMPES 1996.
- UVM (1997) Una herramienta para la consolidación y el impulso a la innovación universitaria.  
Documento ejecutivo.
- UVM (1999) Estatuto general del UVM
- UVM (1999b) Plan de desarrollo institucional 1999-2013.
- UVM (2000) Reporte final de autoestudio para la FIMPES 2000.

## Entrevistas

Institución	Área	Persona entrevistada/Puesto	Fecha
ANUIES	Coordinación de Relaciones Interinstitucionales y Órganos Colegiados	Mtro. Rafael Campos Sánchez Coordinador	04/02/05
FIMPES	Secretaría Ejecutiva	Lic. Luis Olmos Secretario Ejecutivo de la FIMPES	10/03/05
	Comisión Dictaminadora de la FIMPES	Dra. Zeta Melva Triana Miembro de la Comisión Dictaminadora Exdirectora de la Efectividad de la Universidad de Monterrey	08/06/05
Ceneval	Dirección General	Dr. Salvador Malo Director General del Ceneval	11/05/05
SEP	Dirección de Regulación	Lic. Héctor Luis Navarro Director de Regulación	26/05/05
CACECA	Presidencia	C.P. Eduardo Ávalos Presidente de CACECA	30/05/05
UVM	Rectoría Institucional	Dr. César Morales Hernández Rector Institucional de UVM	15/05/05
	Dirección General de Efectividad Institucional	Dra. Consuelo Díaz Amador Directora General de Efectividad Institucional	16/02/05 25/02/05
UIA	Rectoría de la UIA, Campus Ciudad de México	Dr. José Morales Orozco, S.J. Rector	31/05/05
	Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación	Dr. Carlos Muñoz Izquierdo Académico-Investigador	07/05/05
ITESM	Dirección General, Campus Ciudad de México	Lic. Salvador E. Garza Boardman Director General	28/08/05
	Dirección de Desarrollo Académico y Efectividad Institucional	Ing. Daniel Ballesteros Orozco Director de Desarrollo Académico y Efectividad Institucional	28/08/05