

Educación superior privada en México

Veinte años de expansión: 1982-2002



Guadalupe Olivier Téllez

29



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Educación superior privada
en México. Veinte años **de expansión:**
1982-2002



Educación superior privada
en México. Veinte años **de expansión:**
1982-2002



Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002

Guadalupe Olivier Téllez

Colección mástextos. Número 29

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Aurora Elizondo Huerta

Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo

Secretario Administrativo

Prócoro Millán Benítez

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de área académica:

Andrés Lozano Medina. *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Ernesto Díaz Couder Cabral. *Diversidad e Interculturalidad*

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López. *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Carlos Ramírez Sámano. *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Julio Rafael Ochoa Franco. *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Margarita Morales Sánchez

Subdirectora de Fomento Editorial

Revisión: Armando Ruiz Contreras

Formación: María Eugenia Hernández Arriola

Formación de portada: Mayela Crisóstomo Alcántara

1a. edición 2007

© Derechos reservados por la autora Guadalupe Olivier Téllez

© Derechos reservados para esta edición por la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, c.p. 14200, México, D.F. www.upn.mx

ISBN 978-970-702-235-5

LA428 Olivier Téllez, Guadalupe
04.3 Educación superior privada en México. Veinte años de expansión:
1982-2002 / Guadalupe Olivier Téllez -- México : UPN, 2007.
260 p: cuadros -- (Colección mástextos ; núm. 29)

ISBN 978-970-702-235-5

UNIVERSIDADES Y COLEGIOS PRIVADOS - MÉXICO - HISTORIA
2. EDUCACIÓN SUPERIOR - MÉXICO 3. POLÍTICA EDUCATIVA I. T.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

*A Leonardo y a Manuel,
quienes me enseñaron
lo infinito del amor*

Índice

- 9 **Introducción**

- 17 **Capítulo I. Conceptos y antecedentes**
- 19 El enfoque de la dimensión política
en la educación: entre lo político y las políticas
- 24 La educación superior contemporánea
- 31 Aspectos conceptuales de la educación superior
privada
- 40 Desarrollo histórico de la educación superior
privada en México
- 63 El Estado y la educación superior privada
contemporánea

- 80 **Capítulo II. Las políticas educativas
para el sector terciario de educación
y el impacto en el ámbito privado**
- 83 Políticas supranacionales: el Banco Mundial
y la educación superior privada
- 104 Políticas nacionales: tendencias de las políticas
educativas para el nivel superior

112	Políticas públicas de financiamiento al sistema de educación superior
119	El impulso de la educación superior privada
129	Capítulo III. Educación superior privada entre 1982 y 2002
130	Marco normativo de la educación superior privada
144	Ascenso y expansión de la educación superior privada
160	Componentes estructurales del sistema: hacia una configuración de educación superior privada en México
196	Elementos críticos del ámbito privado ante los retos del sistema de educación superior
209	Consideraciones finales
215	Bibliografía y referentes documentales
233	Anexos

INTRODUCCIÓN

Una de las características del proceso de transformación del sistema educativo terciario¹ en las décadas recientes, es el aumento de la presencia del sector privado. En la expansión y diversificación de los sistemas nacionales de educación superior, dicho sector ha desempeñado un papel significativo. A pesar de su relevancia, han sido muy pocos los estudios que se han realizado al respecto, más aún si se compara con el auge que en los últimos años han tenido las investigaciones sobre el ámbito de la educación superior en múltiples disciplinas de las ciencias sociales.

En tal sentido, la educación superior privada se revela como un tema del mayor interés para la pedagogía y, en general, para las ciencias de la educación. De tal manera, el análisis de la educación superior privada puede justificarse al menos en dos sentidos: por una parte, fomenta estudios que son necesarios sobre el sector; y por otro lado, posibilita la articulación de enfoques desde la política educativa, la historia, la sociología y la economía, que convergen en el campo de la investigación educativa.

¹ En este trabajo se utilizan indistintamente las nociones de educación superior y educación terciaria.

Desde este panorama, el crecimiento de la participación del sector privado en educación superior se vincula a procesos complejos que han modificado la estructura fundamental del entorno social y sus estructuras ideológicas. Dentro de los múltiples factores que han favorecido el incremento tan acelerado del sector, en el presente trabajo se intenta destacar algunos de estos procesos, agrupándolos en los siguientes marcos de referencia:

a) Transformaciones en la política económica: las profundas transformaciones de la estructura económica que caracterizaron el último tercio del siglo xx a nivel mundial, dieron origen en el ámbito nacional a una política económica que transformó tanto al sector productivo como a la sociedad mexicana en su conjunto. El ámbito educativo, como consecuencia, no estuvo al margen de estas tendencias y, por el contrario, formó parte esencial de este fenómeno.²

Así, las tendencias del modelo económico dominante a nivel mundial, implicaron una serie de políticas de Estado que condujeron a la construcción de políticas educativas específicas que hicieron propicio el auge del sector privado en educación superior. Para algunos especialistas, esta situación se ha definido como una alianza implícita entre el Estado y la iniciativa privada, aun partiendo de esquemas teóricos diferentes (Aboites, 2000 y Levy, 1986).

b) Modificaciones en las políticas de financiamiento para el sistema de educación superior: desde el punto de vista de Levy, en la década de los ochenta el crecimiento de la matrícula y la politización de las formas organizativas de las instituciones de educación superior públicas dieron origen a la llamada “crisis de la universidad pública”, cuyo peso radicó en las políticas de financiamiento (*op. cit.*, 1986). Este aspecto en particular contribuyó de manera importante a la consolidación y

² Las transformaciones en la producción se entienden, por un lado, en función de la importancia de las innovaciones tecnológicas (sociedad del conocimiento), así como los cambios producidos en las relaciones de trabajo y la producción misma, lo cual a la vez presentó cambios en la composición del empleo y en la dinámica de la estructura ocupacional.

crecimiento de las universidades privadas importantes de México³ y a la creación de nuevas instituciones de menor prestigio.

c) Las tensiones generadas entre la importancia de la educación superior como generador del desarrollo nacional ante los planteamientos de la privatización del sector terciario: a partir de los supuestos básicos de la política educativa nacional en los años ochenta y noventa, su importancia se revela en el planteamiento sobre el sector terciario de educación como punto nodal para la generación del conocimiento científico, difusor de la cultura nacional, la investigación y el desarrollo económico del país.

Dicho discurso cobra vigencia en el contexto de las reformas en el ámbito laboral, académico e institucional de los últimos 20 años, cuyos rasgos se encuentran en los elementos argumentativos de algunos organismos internacionales como el Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, UNESCO, OCDE Y CEPAL, entre otros. En el ámbito político-financiero, en lo particular, las recomendaciones de estos organismos beneficiaron las acciones impulsadas en las políticas educativas nacionales para la educación superior, principalmente en la década de los noventa.

d) La irrupción de instituciones privadas superiores de diversa composición material y académica, cuyo creciente protagonismo ha enfatizado la compleja estratificación de clases en México: las instituciones privadas de educación superior, pese a su diferenciación académica y al sector de clase al que están dirigidos, tienen en lo general como rasgo común la formulación de un discurso fundamentado en la excelencia y vinculación con el campo laboral como un medio recurrente para acceder a la competencia educativa.

De manera sustancial, estos centros educativos mantienen una función inseparable al proceso de acreditación educativa en torno a la conformación de patrones de distribución ideológico-ocupacional (Apple,

³ Para Daniel Levy, en la década de los setenta y principios de los ochenta, las universidades privadas más importantes en México eran: el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Anáhuac, la Universidad La Salle, la Universidad de las Américas, la Universidad Autónoma de Guadalajara y el Instituto Tecnológico Autónomo de México.

1990). Significa entonces que los establecimientos educativos privados tienen un papel peculiar en dicho proceso, cimentado en el valor social que los sectores de clase le otorgan a sus instituciones.

La distribución por sector de clase en los distintos tipos de instituciones, de manera implícita selecciona grupos de estudiantes con características más o menos homogéneas que refuerzan la jerarquización de la estructura ocupacional. En estos institutos se ofrece formación escolar legítimamente acreditada que, más allá de su valor académico, enfatiza la estructura laboral vigente, segmentada y jerárquica, incluyendo las formas de estatus y poder.

A partir de estos marcos referenciales, se desprenden los siguientes supuestos que dirigen la investigación:

1. En el desarrollo de la educación superior privada mexicana en el siglo xx, pueden distinguirse tres etapas importantes: la primera ocurre a partir de la fundación de las primeras instituciones universitarias fuera del control y financiamiento estatal formalmente reconocidas bajo la denominación de establecimientos particulares. Dichas instituciones surgieron a mediados de los años treinta y cuarenta, impulsadas, por una parte, por algunos gremios de profesionistas; y por otra, por algunos grupos confesionales.

La segunda etapa, que abarca los años sesenta y setenta, presenta una expansión paulatina del sector y se caracteriza por dar cabida a grupos vinculados a la elite empresarial que se suman a los grupos e instituciones ya existentes.

La tercera etapa comprende desde principios de los ochenta hasta los albores del siglo xxi. Se caracteriza por una rápida expansión, diversificación y diferenciación de las instituciones, lo cual hace compleja la delimitación de bordes claros que configuren al sector. El sistema privado de educación superior en este periodo transita de un modelo exclusivista o de elite a uno que puede considerarse “masificado” (Ribeiro y Sampaio, 1998).

Así, las instituciones de prestigio consolidadas desde la década anterior tienden a expandirse en diversos campus, al mismo tiempo que se desarrolla un fenómeno abigarrado de proliferación de establecimien-

tos que atienden a sectores de clases con menores recursos económicos, sujetos a la dinámica ideológica de la educación de paga. Estos establecimientos, por el hecho de ofrecer programas profesionales, son considerados por la ANUIES y la SESIC como instituciones de educación superior; aunque, sin ninguna reserva, éstos se autodenominan universidades, la mayoría dista mucho de serlo.

2. El segundo supuesto parte de que los elementos contextuales que caracterizaron el paso de un proyecto nacional basado en la figura central del Estado a otro tendiente a la desestatización paulatina desde 1982, contribuyeron al ensanchamiento del sector privado. Las consecuencias observadas en la tercera etapa de expansión fueron propiciadas por un conjunto de fenómenos endógenos y exógenos, entre los que se destaca la tendencia de una política educativa abierta a la intervención de grupos no estatales, apoyada al mismo tiempo por la reforma al artículo 3° de 1993 y a la Ley General de Educación. Desde este mismo ámbito se desarrolló una política contrapuesta a la inversión total para el sistema de educación superior público.

3. A pesar de que la atención a la matrícula total nacional de nivel superior se concentra en las instituciones públicas, lo que en este trabajo se pretende demostrar es que el crecimiento de las instituciones privadas no se limita a la dimensión cuantitativa, sino que este fenómeno implica un giro en las formas tradicionales de la organización y concepción, tanto social como estatal, de la educación superior en México.

El proceso de expansión y diversificación del sector educativo superior impactó no sólo en las decisiones vocacionales de los sectores de las clases dominantes, sino que además significó el reforzamiento de las concepciones hegemónicas sobre la profesión, el trabajo y el sentido de la acreditación ante una noción nueva que confrontaba el ámbito público frente al privado. Es conveniente apuntar que también se generaron nuevas formas de organización institucional y de trabajo académico.

En esta obra se atiende de manera central la tercera etapa de evolución del sistema de educación privado. Los fines son plantear los rasgos principales del comportamiento del sistema entre 1982 y 2002, que es sin duda un intento de sistematización inicial de un fenómeno poco estudiado y con información disgregada y de difícil acceso.

La investigación es básicamente de corte analítico-descriptivo y el proceso metodológico constó de dos partes: se inició con un rastreo bibliográfico y documental que permitiera conocer el tipo de investigaciones realizadas sobre el tema de la educación superior privada a nivel nacional e internacional,⁴ a fin de ubicar dimensiones conceptuales y analíticas, al mismo tiempo que marcos referenciales históricos y contextuales.

A partir de los supuestos que fundamentan la investigación, se revisaron las líneas de las políticas educativas para el nivel superior en los programas sexenales y los planes nacionales de desarrollo desde 1982 a la fecha. En la década de los noventa, en particular, se buscaron los ejes discursivos de articulación entre las tendencias de la política educativa nacional con algunas líneas recomendadas en el ámbito internacional, a fin de enmarcar el fenómeno en un proceso más amplio.

La segunda parte del trabajo se basó en la búsqueda de datos estadísticos de las últimas dos décadas. Los elementos que pudieron ubicarse arrojaban aspectos de la matrícula, instituciones y sus respectivos establecimientos, regiones geográficas de distribución nacional y composición de los tiempos laborales del personal académico. Como resulta natural, los datos encontrados tienen una organización particular que responde a los fines de la ANUIES, así es que en este texto se retomaron dichos datos, pero se realizó un proceso de ordenación y sistematización acorde con los propósitos de esta investigación.

Es importante señalar que las dificultades para acceder a fuentes estadísticas confiables y suficientes limitan las pretensiones iniciales de la investigación. Así, se trabajaron los datos a los que se tuvo acceso, para tratar de establecer relaciones básicas que permitieran caracterizar la configuración del sector privado en la etapa a la que se ha hecho referencia. Los cuadros y el manejo de los indicadores han sido elaboraciones propias que intentan ser una modesta contribución a la temática abordada.

⁴ El desarrollo de este tipo de investigaciones sobre el sector privado es muy importante en Estados Unidos y algunos países de Europa; en América Latina hay un desarrollo relativo de estos trabajos en Sudamérica, principalmente en Brasil, aunque no equiparable con las anteriormente mencionadas. En México es indudable la inquietud que ha generado el sector privado de educación en los últimos años y existen sin duda trabajos al respecto; sin embargo su tratamiento aún es incipiente.

En el cierre del documento, se muestra una propuesta de clasificación que, con todas las previsiones que demanda el trabajo académico, ofrece una sistematización de los resultados observados a lo largo del proceso de investigación. En dicha interpretación se acude a las caracterizaciones y categorías de destacados autores del tema educativo superior privado, como Daniel C. Levy (1986), José Joaquín Brunner (1994), Rollin Kent y Rosalba Ramírez (2002); y algunos elementos desarrollados por Claudio De Moura y Juan Carlos Navarro (2002), Eunice Ribeiro Durham y Helena Sampaio (1998). Al mismo tiempo se consideró el modelo y ejes analíticos que Rocío Grediaga, Laura Padilla y Mireya Huerta (2003) proponen para una clasificación de la educación superior en México.

En breve, el objetivo central de la investigación es ofrecer una perspectiva general del sistema a manera de descripción cartográfica del periodo de máxima expansión en el siglo xx, que parte de la convicción de la importancia y necesaria labor de investigaciones más específicas en este campo.

A partir de los supuestos y criterios metodológicos señalados, el texto está estructurado en tres capítulos. En el primero se presenta la perspectiva básica del trabajo, ubicando el problema de investigación a partir del debate contemporáneo sobre el sistema de educación superior. Es pertinente adelantar que el proceso de cambio sustancial del sistema es causa, pero a la vez efecto, del ascenso de la educación superior privada en México y el mundo.

En este capítulo se somete a discusión algunos de los componentes conceptuales sobre la educación terciaria. Asimismo, se ubica el fenómeno en términos espaciales y temporales. Se ofrece un breve panorama histórico del sector y se enfatiza la relación entre las políticas del Estado y la configuración contemporánea del sector privado.

En el segundo capítulo se recogen los elementos señalados en la primera parte del trabajo, para destacar los diversos mecanismos de vinculación con el sector privado de educación superior y el Estado a partir del impacto de las políticas educativas para la educación superior. Para tal efecto, se ubica una dimensión supranacional en la que se analizan tres documentos que representan la postura del Banco Mundial. Cabe señalar que el criterio de elección de dicho organismo financiero, se fun-

da en el peso relativo para la construcción de políticas en los países en desarrollo.

En este capítulo se tratan las políticas nacionales en el crecimiento y consolidación del sistema privado, subrayándose las políticas de financiamiento en las décadas de los ochenta y noventa como aspectos nodales para el impulso del ámbito privado en educación superior.

El tercer capítulo presenta los aspectos medulares de la educación superior privada entre 1982 y 2002. Se aborda el marco jurídico y se señalan los entornos de la política pública, tratando de establecer una correlación con el proyecto nacional y su influjo en el sistema educativo nacional durante las décadas de los ochenta y noventa.

Asimismo, se ofrece un acercamiento general a los procesos de expansión y diversificación del sistema de educación superior privada, estableciéndose algunos elementos críticos de dicho sector. No se pretende dar una versión acabada del fenómeno, más bien este apartado tiene la finalidad de abrir vetas de análisis para investigaciones posteriores.

La educación superior privada constituye un objeto de investigación complejo e importante. El intrincado proceso de transformación manifiesta el fuerte influjo de los fenómenos sociales, políticos, culturales y económicos. La relación entre los componentes de la educación y los factores de su entorno constituyen un tema de mayor interés para el campo pedagógico.

El establecimiento de una línea de investigación dedicada al ámbito privado, hoy día representa un desafío difícil de enfrentar. La dificultad para procesar datos estadísticos fidedignos y las limitaciones para establecer una comunicación abierta con los sujetos involucrados, constituyen problemas importantes que subyacen en el proceso de proliferación y desregulación del sector.

Los escasos trabajos en este ámbito son el reflejo mismo de las dificultades para la obtención y procesamiento de datos específicos con un grado aceptable de confiabilidad. En tal sentido, resulta necesario destacar la importancia de impulsar una reorganización pertinente del sector dentro y fuera del sistema estatal y, por otra parte, fomentar la realización de estudios profundos del sector privado dentro del propio desarrollo de la investigación en educación superior.

CONCEPTOS Y ANTECEDENTES

Este capítulo tiene el propósito de establecer un marco de referencia general que permita definir los componentes de la educación superior privada. De tal manera, se inicia con algunas de las aportaciones que, desde la perspectiva de la política educativa, se han desarrollado para explicar fenómenos socioeducativos desde un ámbito intermedio¹ como unidad de análisis. Se hace énfasis en los componentes que dan la posibilidad de incorporar los procesos educativos a hechos políticos y sociales más profundos resultado de las relaciones de fuerza entre los sistemas educativos, el Estado² y los grupos sociales. En relación con ello, se continúa con un apartado que intenta desarrollar de manera

¹ El análisis de los procesos educativos, desde una concepción más amplia del ámbito de la enseñanza y la escolaridad, puede observarse en niveles: micro, *meso* y macro. La perspectiva desde la política educativa que define esta investigación, es ubicada en un nivel intermedio o *meso* como unidad de análisis (Bonaf, 1998).

² Aunque los significados de Estado y gobierno son sustancialmente distintos entre sí –pues el primero se refiere a un nivel más amplio y temporalmente más permanente que el segundo, referido a una administración concreta en un periodo también específico (Mendoza, 2002)–, en este trabajo se utiliza el término Estado en una acepción indistinta al de gobierno con fines únicamente operativos.

sintética la configuración de algunos rasgos relevantes en el sistema de educación superior contemporáneo, a partir de nuevas relaciones con los ámbitos sociales, económicos y políticos, que al mismo tiempo han redefinido la pertinencia de sus fines y funciones, entre los que se destaca el surgimiento del sector de educación privada en este conjunto de procesos.

La ubicación de ciertos rasgos del sistema permite establecer, posteriormente, un conjunto de características generales que definan al sector privado en contextos concretos. En este apartado se presentan algunos de los elementos que se han desarrollado en el campo de estudio de la educación privada, en el que destacan principalmente las aportaciones de Levy, De Ibarrola, Schiefelbein y Kent.

Desde el enfoque de este trabajo, la definición y configuración de la educación superior privada en México sólo puede establecerse a partir de su ubicación contextual. En estos términos, se considera como factor relevante presentar una retrospectiva del sector privado en educación superior, que permita esclarecer en diversos momentos las múltiples formas en las que se ha definido dicho sector.

A partir de cortes históricos, se pretende ubicar el desarrollo de la educación superior al mismo tiempo que el surgimiento de establecimientos privados desde el siglo xvi hasta la década de los setenta del siglo xx. Se hace énfasis en este último siglo, pues es el periodo crucial en el que se ubica el presente trabajo. En esta etapa se profundiza en siete instituciones privadas que son consideradas como las más relevantes en nuestro país (Levy, 1986), ya que también ejemplifican las diversas fuentes que dieron origen a las primeras instituciones del sector privado y los posibles aspectos que propiciaron su desarrollo posterior.

De esta manera, en el último apartado se establece una continuidad temporal del desarrollo de la educación superior privada, a partir de un marco contextual general de las reformas estructurales generadas a partir de la década de los ochenta, que dieron origen a cambios importantes en la composición del Estado, sus responsabilidades con la sociedad y las nuevas formas de relación con la educación superior que impactaron en el desarrollo de las instituciones privadas en las décadas recientes.

A manera de síntesis, se establecen algunas configuraciones que han definido al sistema privado de educación superior entre los ochenta y los albores del siglo XXI, haciendo un balance general de lo presentado en este primer capítulo.

EL ENFOQUE DE LA DIMENSIÓN POLÍTICA EN LA EDUCACIÓN: ENTRE LO POLÍTICO Y LAS POLÍTICAS

Dentro del campo disciplinario de la pedagogía se encuentra el relacionado con el ámbito social, siendo éste un componente fundamental entre el sistema escolar y la implementación de políticas educativas. Desde este punto de vista, el Estado es considerado como una institución cuyas funciones sociales responden a las demandas del momento histórico, vinculándose a la educación como un sector específico de la política social, inmerso, al mismo tiempo, en relaciones de poder entre los grupos del propio aparato político, la financiación del Estado e incluso de la base política en la formación de los sistemas educativos.³

La importancia de esta dimensión política, para explicar los procesos del sistema educativo, es reconocida por Dale en la Open University británica, quien desde este enfoque se ha ubicado en la centralidad del Estado para comprender tanto los procesos como las prácticas educativas (Dale, 1989). Para Dale, la interpretación de la función social y política de la educación parte de los problemas básicos del Estado en las formaciones sociales capitalistas basándose en la teoría del Estado de Claus Offe.

En este sentido, Dale afirma que la manera en que cada Estado apoya el proceso de acumulación de capital depende de factores cruciales como el nivel de desarrollo tecnológico y la posición del país en las relaciones económicas internacionales, entre otros de igual relevancia. Así, las acciones del Estado serán producto del conflicto entre las clases, por lo que sus acciones están sujetas a oposición y resistencia y no pueden ofrecer un resultado único socialmente satisfactorio. Sostiene

³ Dentro de los principales estudios en esta perspectiva pueden considerarse los siguientes autores: Dale (1989; 1994), Ball (1990); Apple (1995); Beltrán (1991), Bonal (1998); Lerena (1986); Popkewitz (1994); Gomes (1996); Puelles (1986); Santos (1992); Store (1986; 1994).

este autor que la intervención pública trae consigo numerosas contradicciones, la central la localiza en la función del Estado para favorecer el proceso de acumulación y las necesidades de legitimación de él mismo (*idem*).

Para Bonal (1998), este enfoque delimita, en el marco de lo posible, la forma concreta de los aparatos del Estado, sus formas de racionalidad burocrática y sus cambios, explicando en buena medida la dirección de las políticas educativas, sujetas por otra parte a conflictos entre diferentes fracciones de clase. Esta perspectiva, por lo tanto, permite profundizar en el análisis de los cambios de las políticas públicas, los cambios discursivos, el tratamiento teórico del principio de autonomía relativa del sistema educativo respecto a los intereses de la clase dominante y, fundamentalmente, en la comprensión del cambio educativo.

En el terreno teórico-metodológico, este enfoque permite una interpretación de las decisiones políticas incorporando elementos estructurales básicos del modelo económico y político en una dimensión histórica, así como el papel de los actores. En tal sentido, Bonal sostiene que aspectos como la organización y fortaleza de los sindicatos del magisterio, las formas que en cada región ha adoptado la educación privada y el comportamiento inercial de las instituciones públicas, tienen un grado importante sobre las orientaciones de las acciones políticas (Bonal, *op. cit.*, 70).

La relevancia de las políticas públicas para la educación es que son, de algún modo, medios estructurantes de las instituciones escolares. Partiendo de este planteamiento es posible obtener elementos analíticos que permitan develar un fragmento importante de los procesos de cambios educativos en contextos específicos.

Adicionalmente, puede vincularse a planteamientos multicausales de la relación entre educación y sociedad bajo un enfoque político, lo cual establece un nexo a nivel *meso* superando las divisiones entre los niveles macro y micro que presentan dificultades para establecer relaciones entre condicionantes estructurales, situaciones concretas y sus prácticas. De tal manera, se posibilita la construcción de un andamiaje conceptual adecuado para los fines de las investigaciones, así como las herramientas necesarias para la interpretación de los hechos.

Las políticas educativas son un ámbito variado que muestra una parte de la relación entre la educación y lo político. Desde el punto de vista de Apple (1990), comprender esta relación compleja implica analizar el contexto social en el que éstas se circunscriben para llegar a definir los elementos que dominan las tendencias e instrumentos de las políticas para la educación. Los conceptos políticos y educativos, al pertenecer a un contexto social mucho más extenso, están sujetos a constantes cambios y conflictos ideológicos, y es justamente el ámbito educativo uno de estos espacios donde se presentan y resuelven los conflictos.

Es uno de los principales sitios donde grupos diferentes con distintas perspectivas políticas, económicas y culturales tratan de definir lo que han de ser los medios y fines socialmente legítimos de una sociedad (Apple, *op. cit.*, 122).

El debate entre el sentido público y privado en la educación superior es sin duda uno de estos conflictos. Los conceptos a los que se refiere Apple se traducen en políticas y estrategias en la educación, produciendo un proceso de transformación de la estructura ideológica de la sociedad, más aún si se trata de programas sociales. En este sentido, Apple sostiene que una de las crisis estructurales más importantes en Estados Unidos desde la depresión es la que se presentó en la década de los ochenta. En este contexto, los logros laborales, pero sobretudo los programas sociales, representaban para el Estado un costo muy alto, no sólo económico sino también ideológico.

El proceso de transformación hacia una nueva “creencia” sobre los beneficios sociales, se enfrentó a través de mecanismos persuasivos por medio de la legislación y la instrumentación de políticas, creando condiciones específicas que satisfacían a los “nuevos requerimientos” (*ibid.*, 125). Éstos están asociados al impulso de un modelo económico dominante o hegemónico, en donde se podían percibir políticas educativas que privilegiaban básicamente:

1. La aplicación del mercado capitalista a las escuelas: generando una dinámica de libre competencia para los estudiantes; asigna-

ción financiera por calidad y competencias por rendimiento académico.

2. Movimientos legislativos para la creación de normas acordes con los movimientos anteriores.
3. Una tendencia hacia la predisposición empresarial.
4. Una creciente presión para hacer de las necesidades de las empresas e industrias los objetivos primordiales del sistema educativo.

De esta manera, el dominio de los grupos hegemónicos no se concentró únicamente en la economía, sino que estableció una red que actuó en la política, la moral y el liderazgo intelectual, constituyéndose realmente como dominante (Apple, *op. cit.*, 128).

Para Popkewitz (1994), una de las etapas cruciales de la reforma educativa que redefinió el sustento de sus políticas, fueron los cambios sociales en el contexto de la modernidad. Dentro de los grandes impactos hacia el ámbito educativo, resalta la redefinición de las responsabilidades individuales en torno a sus condiciones sociales, generándose discursos y acciones encaminadas a interesar a los sectores sociales en dichas responsabilidades. Una parte central del proceso fue la masificación de la enseñanza, pero al mismo tiempo se enfatizó la individualización.

De esta manera, el conocimiento formó parte de una redistribución de las formas de poder. Los espacios de confrontación generaron nuevas prácticas sociales y políticas, ambas partes a la vez fueron constitutivas de una nueva organización de las instituciones:

El conocimiento del progreso se convirtió en una práctica social que vinculaba problemas de poder con la construcción de la identidad. Creo que estas relaciones entre epistemología, instituciones y poder orientan el estudio de las relaciones estructurales que definen la reforma escolar (Popkewitz, *op. cit.*, 50).

El Estado se convierte en un actor central en la reformulación de los fines y funciones de la educación en torno a la formación de nuevas estructuras escolares, en tanto su figura trasciende las relaciones entre la sociedad y la autoridad pública. En términos de su gestión, asume un

papel preponderante en la formación de la sociedad civil y en la regulación de las decisiones individuales que, directa o indirectamente, se encuentran en la formación de estas estructuras escolares, (Popkewitz, *op. cit.*).

La conformación de nuevas prácticas sociales y educativas vinculadas a la individualización, han creado a nivel ideológico formas distintas de apreciar los bienes públicos, en torno incluso al éxito y al fracaso, como producto de las decisiones individuales:

Para que la economía mercantil capitalista funcione, es preciso que el síndrome del individualismo posesivo se encuentre en la base de la conducta de los actores y en su interpretación de la conducta actual y futura de los demás.../los/ resultados deben atribuirse a eventos naturales o a las virtudes y fracasos de los individuos [...] (Offe, 1990, 115).

Desde este enfoque, hay un vínculo estrecho entre la creación de ideologías que generan los valores de cambio⁴ en cualquier Estado capitalista y las estrategias políticas (*idem*). La educación superior privada está inmersa en un contexto de mercantilización educativa, de manera que las instituciones y la apreciación de ellas se definen en buena parte por las medidas políticas que han preponderado el manejo individual de las propiedades y de los recursos propios, convirtiéndose su existencia en un asunto emanado de las políticas estatales, cuyas orientaciones se derivan de la mercantilización.

El poder del mercado radica en cómo ha transformado en estructuras comerciales muchas de las instituciones básicas de la sociedad. Para Offe, la fuerza de la mercantilización es un “*principio organizador de la reproducción social*” (Offe, *op. cit.*, 116). Un fenómeno articulado a este proceso ha sido el creciente desarrollo de un fragmento de establecimientos de educación superior privada, influidos desde su origen bajo el principio de las fuerzas económicas.

⁴ Los valores de cambio no se restringen al campo material, se extienden al ámbito de la profesionalización, del éxito social, entre otras construcciones sociales relativas, que reciben una remuneración, (Offe, *op. cit.*).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA

Desde el punto de vista histórico, la Segunda Guerra Mundial marcó una etapa significativa en el desarrollo del sistema de educación superior contemporáneo. La orientación del sistema hacia las demandas del entorno fortaleció una racionalidad basada en la articulación de la investigación a los ámbitos del desarrollo económico (Clark, 1997).

Si bien esta articulación cobra relevancia dentro del sistema terciario, al mismo tiempo se asocia a otros procesos igual de relevantes como son la gestación de patrones intelectuales y la formación de elites profesionales y políticas. El liderazgo de las universidades estadounidenses, signadas por la investigación, alcanzó un grado de consenso importante en el mundo. La hegemonía económica e ideológica de este país ha rebasado sus fronteras, estableciéndose sus instituciones como modelos dominantes (Clark, 1983, 17).

Así, las universidades transformaron significativamente su papel a partir de nuevas relaciones entre la producción científica, la noción de progreso y los sistemas universitarios. El impacto de estas relaciones implicó el establecimiento de políticas públicas para el sector acordes con el sentido del Estado-nación moderno. La expansión, diversificación y masificación extraordinaria de la educación superior, así como sus implicaciones organizacionales y financieras, fueron factores importantes que han respondido a los cambiantes retos de la sociedad:

Lo que vieron esencialmente los observadores fue una creciente diversificación dentro del conjunto de la educación superior. "Educación Superior" se convirtió en un término amplio que abarcaba toda clase de establecimientos diferentes, cada uno de los cuales cumplía con importantes funciones sociales, en un universo de instituciones mutuamente dependientes [...] Este proceso de creciente diversidad, del surgimiento de la multidiversidad moderna, por emplear el neologismo casual de Clark Kerr, fue un fenómeno mucho más estadounidense que europeo (Wittrock, 1993).

En tal sentido, la educación superior se ha proyectado más allá de sus funciones sistémicas, es un fenómeno socioeducativo inherente a los procesos históricos vinculados al modelo de desarrollo estructural de las

sociedades contemporáneas. Desde el punto de vista de Wittrock (*op. cit.*), la universidad se constituye como la macroinstitución clave de la sociedad moderna.

Las instituciones universitarias evidentemente no son las únicas instituciones fundamentales en la nueva era, su importancia radica en cómo han establecido mecanismos de relación con otros campos imprescindibles, que para dicho autor son: el Estado nación y la empresa moderna a gran escala (*op. cit.*, 382).

Los estados nacionales y las formas de organización de la producción material sufrieron modificaciones internas a partir del desarrollo de modelos económicos y sociales emergentes, de la misma manera que sus formas de relación con la sociedad y otras instituciones, entre ellas las educativas. En la educación superior, los grandes cambios que se han demandado de los establecimientos universitarios propiciaron modificaciones básicas que tendieron a la diversificación de los servicios educativos y a la gestación de una idea nueva de las instituciones (Clark, 1997).

La urgencia de los distintos sectores de clase por obtener respuestas ante el mercado de trabajo y la movilidad social, produjeron consecuencias determinantes que dieron origen a mutaciones diversas de los establecimientos de educación superior. En este proceso se incluye la celeridad con la que se ha expandido la educación privada en el siglo pasado (Altbach, 2002).

Dentro del nuevo cauce de las instituciones superiores, la producción del conocimiento adquiere otras formas de utilización. Por un lado, se constituye como elemento coadyuvante en el desarrollo económico y, por otro, como generador de patrones culturales dentro de las currículas universitarias (Apple, 1996). Al mismo tiempo, la utilización múltiple del conocimiento ha requerido de formas específicas de profesionalización o habilitación de ciertas capacidades en el manejo de saberes concretos que se adapten, en última instancia, a las necesidades de la dinámica del empleo (Clark, *op. cit.*).

De esta manera, la idea de universidad se trastoca y en la actualidad las consecuencias de su desarrollo hacen más pertinente considerarlas como instituciones de educación superior. La concepción de universi-

dad es un acepción restringida en el contexto contemporáneo, pues los tipos de instituciones tienen muchas diferencias sustanciales en torno a su ser y sus saberes (Barnett, 2002).

La universidad, pues, se ha quedado sin fundamentos, sin anclajes epistemológicos u ontológicos. Se limita a maquillar las cosas, en ambos frentes a medida que sigue adelante. Es muy comprensible que los ensayos de trabajo, los documentos de consulta y las declaraciones de política sobre la educación superior, que fluyen desde los organismos gubernamentales, eviten abordar estos temas y se limiten a cuestiones operativas (de financiación, estructuras y sistemas). Pero se pasa en silencio por encima de las cuestiones verdaderamente importantes de lo que significa ser una universidad (Barnett, *op. cit.*, 136).

Las instituciones de educación superior, incluyendo los bordes difusos de los sistemas universitarios, son entidades que agrupan de manera extensa, compleja y diversa, formas académicas y organizacionales con finalidades diferentes respecto a la producción del conocimiento y a la profesionalización. De manera particular, las instituciones superiores en el mundo, dedicadas a la investigación, han tendido a generar conocimientos socialmente útiles dominados por las exigencias del mercado:

“Las empresas apoyadas en el conocimiento, crean en la economía y la sociedad, un mercado laboral en expansión y de cambios rápidos para los cuales se espera que las universidades proporcionen graduados competentes” (Clark, 1997, 19).

Existen dimensiones emergentes que revelan una nueva composición de estas instituciones. Dentro de esas dimensiones se encuentran la diversidad y la diferenciación. Neave (2001) sostiene que hay múltiples modos de diversidad institucional, entre otras, su misión y las formas de organización para cumplir con las demandas de los consumidores,⁵ lo que propició de manera muy importante la diferenciación de las misiones y estructuras institucionales. Estos aspectos determinaron, de alguna forma, la diversidad de las carreras que se ofertan y los contenidos de sus programas.

⁵ Ante el nuevo contexto de las instituciones superiores, Guy Neave se refiere a los estudiantes como consumidores de programas profesionales (Neave, *op. cit.*, 333).

Otra de las dimensiones importantes es la expansión. La expansión de las instituciones superiores contemporáneas va más allá del fenómeno de masificación. La expansión también incluye al conjunto de conocimientos producidos para ciertos fines, cuyos contenidos, además de vincularse al sector productivo, tienen un impacto ideológico y cultural en las sociedades en tanto se imponen como formas legítimas de interpretar la realidad (Apple, 1996).

Al mismo tiempo, estos cambios son impulsados por las innovaciones tecnológicas, reorientando las actividades de las instituciones. Así, la investigación y la formación profesional se articulan a necesidades más extensas asociadas a los ámbitos político, social y económico, a partir de formas distintas de concebir el conocimiento (Apple, *op. cit.*).

Desde el punto de vista organizacional, la educación superior se ha desarrollado de manera peculiar, fundamentalmente, integrada al resto de las estructuras nacionales. La relación es sumamente compleja, sin embargo, Clark (1983) señala tres componentes que integran el mecanismo organizacional de las instituciones y al mismo tiempo sirven de punto de partida para análisis más particulares:

1. Las instituciones se organizan alrededor de conocimientos especializados, desarrollándose diversas orientaciones del trabajo, cuyas modalidades son la propia disciplina y la institución.
2. Las instituciones se conforman a partir de normas, valores y papeles generados intrínsecamente, propiciándose mediaciones simbólicas en cuanto a sus fines y funciones legítimas llamadas ideologías académicas.
3. Las instituciones tienen mecanismos específicos de asignación de puestos de poder derivados, por lo regular, de la organización del trabajo y de las ideologías académicas.

Los cambios generados en las instituciones se han confrontado entre estos niveles generales y las particularidades históricas y regionales de las instituciones. Clark enfatiza sobre las virtudes de la transformación universitaria, bajo la categoría de innovación, en este sentido las insti-

tuciones innovadoras están relacionadas con la noción de adaptabilidad ante un entorno sumamente dinámico (Clark, 2000).

De esta manera, la intencionalidad de la producción científica como nivel fundamental de las instituciones superiores no es un proceso natural, por el contrario, la generación del conocimiento es sobredeterminada por intrincados procesos de articulación con los órganos institucionales del gobierno y la demarcación de las políticas públicas para el sector.

Aunque en el ámbito internacional se presenta una marcada tendencia hacia las instituciones como productoras de conocimientos, los resultados objetivos han mostrado, en buena medida, que el propósito que domina a los gobiernos es el de generar establecimientos profesionalizantes en los que se incluyen a los distintos niveles y modalidades de la educación superior (Clark, *op. cit.*).

El dominio de los sectores educativos públicos ha dado un giro importante. Sin embargo, el sistema superior ha seguido desarrollando un papel central en la generación de elites gobernantes confrontado con los grupos subalternos, en cuyo proceso se han enfatizado conflictos sociales, políticos e ideológicos.

En cierto sentido, la transición de la reestructuración de la educación superior en América Latina, ha sido definida por los modelos de Estado, economía, democracia y política pública que se han confrontado con la ideología académica local y la tradicional estructura burocrático-administrativa, desestructurando a los diversos sectores que la constituyen. Adicionalmente, las restricciones de recursos para el ámbito de educación superior masiva, han hecho más compleja la definición de tareas y propósitos (Kaplan, 1994, 54).

Al respecto, Casanova (2002) señala que uno de los aspectos problemáticos que enfrenta la educación superior es el relativo a sus fines y funciones. Estos aspectos son, en parte, consecuencia misma del debate entre las múltiples concepciones sobre las instituciones de nivel terciario como entidades cada vez más enfrentadas a las demandas de su contexto.

El planteamiento que el autor establece respecto a los diversos juicios de universidad, muestra que la polaridad de posiciones respecto a esos fines y funciones es sumamente ininteligible, aunque lo que

puede resaltarse de dichas posturas es cómo los fines y funciones se definen a partir de su relación estrecha con el ámbito socio-económico y político.

El sentido que cobra el sistema universitario hacia el utilitarismo es plenamente establecido cuando Casanova aborda la posición de Lyotard sobre la producción de conocimientos útiles e inútiles. Los establecimientos superiores, desde este enfoque, son centros de legitimación del conocimiento socialmente útil (Casanova, *op. cit.*, 26).

La transición hacia un nuevo modelo económico ha propiciado que los establecimientos de educación terciaria estuvieran envueltos en un afanoso movimiento del mercado, en el que los fenómenos de la expansión, diversificación y diferenciación del sistema de educación superior, han dado lugar al crecimiento del sector privado como un fenómeno implícito de los cambios generales del sistema.

Sin duda, los procesos de diferenciación y diversificación han sido los vehículos para enfrentar las inminentes transformaciones que derivaron, entre otros aspectos, hacia el fortalecimiento de la educación superior privada. El desarrollo que ha marcado el cambio institucional en nuestro país, ha pretendido dar respuesta a los grandes procesos de transformación, entre los que sobresalen la masificación y feminización de la matrícula (Muñoz y Rodríguez, 2000), así como la multiplicación de establecimientos superiores de carácter privado.

El crecimiento económico e industrial de México en las décadas de los cincuenta y sesenta, provocó una expansión importante en las zonas urbanas, cuya consecuencia fue una constante demanda de educación superior. A pesar de que el fortalecimiento del sistema educativo fue uno de los objetivos centrales de los gobiernos de esos años, las repercusiones de los desequilibrios financieros gestados en los setenta, y que resultaron en crisis en la década de los ochenta, tuvieron efectos adversos en las partidas presupuestales para el sector terciario (Fernández, 2001).

Sin embargo, en la década de los setenta, la educación superior en México tuvo incrementos financieros que representaron formas de legitimación del gobierno, el cual había enfrentado una fuerte erosión luego de la crisis de 1968 (Fernández, 2001, 8). En este contexto se da a

conocer, en 1970, el *Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior*,⁶ en donde se establecen las bases de los objetivos de la educación superior en México.

La relevancia del documento se debe a dos aspectos: en primer lugar, por el contenido mismo que dirigió los marcos generales de un sistema de educación superior más consolidado; en segundo lugar, revela la importancia que desde entonces adquirió la ANUIES en torno a las definiciones de las políticas del sector ante una relativa ausencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en lo referente a la atención del subsistema.

Esta tendencia favoreció que el Estado de manera paulatina, a través de la SEP, incentivara la creación de establecimientos privados a fin de cubrir las demandas educativas en los diversos niveles. A la larga, estas acciones propiciaron la desconcentración del sistema de educación superior (Fernández, 2001, 9).

El peso argumentativo que fue adquiriendo el sistema superior en las políticas públicas respecto a su papel como elemento estratégico para satisfacer las demandas del desarrollo, tuvo consecuencias fundamentales en los programas de gobierno. Los pilares que fundamentaron el impulso al sistema se basaron en la renovación de su compromiso social (Rodríguez y Muñoz, 2000).

En los inicios del siglo XXI, la vigencia de los estudios sobre educación superior pública y privada, hacen necesaria una visión del sistema como un conjunto. La relevancia de los procesos que subyacen en ella, han mostrado la importancia de una caracterización del comportamiento de los subconjuntos que lo componen, pues el sector privado de educación superior, dentro de esta totalidad, es uno de los ámbitos de mayor dinamismo en el fin de siglo.

⁶ Este documento se presentó en la XII Asamblea General de la ANUIES en el mes de abril de 1970.

ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

Uno de los principales retos para el estudio de la educación superior privada, ha sido el concerniente a su definición. Desde la perspectiva de este trabajo, los puntos de referencia que limitan su nivel conceptual, se articulan al contexto en el que se han desarrollado sus establecimientos.

Así, sus características varían con respecto a los vínculos que se mantienen entre las instituciones y tres ámbitos fundamentales: con el Estado, en su dimensión política; con los grupos de particulares, ya sean civiles, eclesiásticos o empresariales; y por último, con el modelo económico dominante, cuyos elementos constituyen las peculiaridades del sistema (Levy, 1992, 1183).

Adicionalmente, el sistema superior privado puede conceptualizarse a partir de la ubicación de los tipos y funciones de las instituciones ante la correlación de fuerzas generadas entre los tres ámbitos señalados, las circunstancias históricas y la demarcación geográfica y económica en donde se desarrollan (*idem*). De esta forma, es fundamental contextualizar a las instituciones a partir de la concepción específica que las sociedades le otorgan a las nociones de lo público y privado, así como a las distinciones que entre ambas se establecen.

En México, la concepción de lo público y privado ha tendido a redefinirse en torno a los giros de las políticas de Estado, a partir de los ochenta. Los impactos de las nuevas formas de racionalidad estatal, fundamentadas en el tránsito hacia la sociedad globalizada, trastocaron el ámbito de los compromisos gubernamentales, sometiéndose a un replanteamiento de sus funciones (Mendoza, 2002).

La reformulación de la dirección estatal, en parte, se apoyó en el escrutinio de los organismos de la banca internacional, los cuales subrayaron las ineficiencias del sector público, entre las que sobresalen: la improductividad, el excesivo crecimiento burocrático, la incapacidad para cubrir las demandas sociales, el detrimento en la calidad de los servicios y un aumento en la deuda pública.

La relación de lo público con la ineficiencia y la baja calidad, fue un proceso que al mismo tiempo se vinculó a la idea de gratuidad. La

fuerza que adquirió la noción de lo privado, en este contexto, impulsó la emergencia de este sector en los terrenos material e ideológico. De esta manera, quedó ligada, algunas veces erróneamente, una imagen de lo privado en torno a lo que se paga por un servicio.

En la educación superior, estas relaciones no son el elemento central que determina la distinción y definición de ambos sectores (Levy, 1992). Aunque es uno de los grandes aspectos que puede estar presente de manera dominante en algunos de los sistemas privados de educación superior en el mundo, como en el caso mexicano, existen otros elementos abordados más adelante, que permiten una descripción más cercana a este tipo de instituciones, pero no necesariamente relacionados con la remuneración y el afán de lucro (Levy, 1986).

Lo que ha prevalecido de manera importante en las décadas recientes, ha sido la constante evolución del ámbito privado frente a las demandas de la sociedad, que a la larga posicionó a los diversos servicios de este ámbito, ya sea de salud, de transporte o de los sistemas escolares, entre muchos otros, en un lugar cada vez más relevante.

El peso que ha adquirido la gestación de una racionalidad basada en la reducción de la participación estatal en los rubros sociales, perturbó las funciones de las instituciones. En la década de los noventa, en México, la función de los sistemas generales de educación pública y privada sufrieron un cambio importante en una nueva definición del Estado con respecto a las responsabilidades del sector privado (Schieffelbein, 2001).

Estos cambios coinciden con tres procesos importantes que evidenciaron los alcances y limitaciones de la educación pública:

1. El replanteamiento de las políticas educativas frente al proceso de la globalización económica.
2. El papel fundamental de las comunicaciones y el desarrollo de las tecnologías.
3. Las transformaciones en las estructuras del empleo y del mercado de trabajo (De Ibarrola, 2001).

El replanteamiento de las políticas educativas a principios de los noventa, fueron encarnadas en: el Programa de Modernización Educativa, en la re-

forma al Artículo 3° de 1993 y en la Ley General de Educación que, entre otros aspectos, redefinieron las relaciones entre el Estado y las demandas de los distintos grupos sociales. Estos vínculos en breve permitieron, además de la penetración de estos sectores en el sistema educativo, una combinación de recursos privados y subsidios públicos (*idem*).

En el último tercio del siglo xx, el proceso de descrédito que sufrió la educación pública propició un fenómeno de desplazamiento, en el que la concepción de movilidad social se dirigió hacia la educación privada. Las acciones y compromisos del Estado por el bienestar social y la movilidad, al ser sustituidos por la idea de la inversión educativa en instituciones superiores de carácter privado, produjeron una erosión en el carácter monopólico de la educación pública (Levy, 1992).

Como puede observarse, la delimitación de la educación superior privada responde al propio desarrollo de las instituciones conforme a su origen, crecimiento y proyección, que se fundamentan en sus vínculos y regulación desde el ámbito público (Levy, 1986).

Levy (1992) sostiene que el sector de educación superior privada es un sistema disgregado y heterogéneo que dificulta la construcción de una definición inequívoca y general. De hecho, el uso de los conceptos que la caracterizan tiende a verse dominado por las circunstancias particulares. Por ejemplo, dentro de los debates que existen respecto al surgimiento de las primeras instituciones de este tipo, se destaca la estrecha relación entre el Estado y la Iglesia católica, tanto en Europa como en Latinoamérica, lo que permite establecer un primer marco de definición para estas instituciones en un periodo específico (Geiger, 1998).

De hecho, originalmente a la educación superior privada se le identificó con la enseñanza confesional, de tal forma que los grupos de religiosos católicos ocuparon un papel relevante en la propia definición de sus establecimientos. Al mismo tiempo, la supremacía de la educación pública frente a las alternativas privadas durante la consolidación del sistema de educación superior, dejaron al espacio privado un tanto relegado del control estatal (Levy, 1986).

A finales del siglo xx, la relación entre los sectores público y privado es sustancialmente distinta. En este sentido, la enseñanza privada se

somete a otros márgenes de definición: en primer lugar, se encuentra la reformulación de la idea del espacio público y privado; en segundo lugar, existe un visible mercado educativo en constante tensión; en tercer lugar, y como consecuencia, se produce una confrontación entre ambos sectores ante los efectos de la diversidad, la excelencia y la innovación en franca competencia.

Para Levy, el aspecto nodal en la definición del sector privado se encuentra dentro del análisis de los siguientes ejes: la fundación, el crecimiento y el gobierno de las instituciones (Levy, 1992). En este marco tendrían que explorarse distintas posiciones que permitan la construcción de una definición en un sentido amplio.

El acercamiento a una definición de educación privada en México se ha abordado a partir de distintos elementos. Para De Ibarrola, la educación privada se desprende del sentido e importancia de las características y relaciones presentes en la toma de decisiones de las instituciones, que en este caso provienen de grupos específicos no gubernamentales, cuyas decisiones tocan múltiples ámbitos, el organizativo y el financiero principalmente (De Ibarrola, 2001).

De esta manera, De Ibarrola señala la existencia de dos momentos importantes en el desarrollo de la educación controlada por particulares. En el primero, se ubican los inicios de este tipo de instituciones que se sostenían gracias al amparo del Estado, quien proveía de cierto margen para la libertad de creencias y el derecho a transmitir principios, valores e ideas, independientemente de los rasgos culturales, socioeconómicos o religiosos. En el segundo, se encuentra la emergencia de nuevos grupos de particulares, quienes justificaron su presencia bajo el planteamiento del interés por resolver las “fallas e ineficiencias” de la educación pública, sosteniendo que ésta era incapaz en los hechos de responder a las demandas sociales (*idem*).

La autora, al tomar en cuenta la gran complejidad del sistema, considera que existen instituciones que aún no pueden ser definidas, pues a pesar de que sus fondos tienen sustento en el mercado educativo con ganancias económicas evidentes, éstas deducen impuestos, actuando en algunas circunstancias en un sentido público, como las fundaciones y otras organizaciones no gubernamentales (De Ibarrola, 2001).

Por su parte, Schiefelbein plantea la existencia de dos tipos de instituciones privadas, unas son las que actúan por lucro y otras son las que se mantienen por medio de subsidios de grupos confesionales. Señala que los empresarios privados que se involucran en la educación persiguen un fin lucrativo, especificando que dichos sectores no actúan en zonas marginales, rurales o indígenas, pues en estos sectores no se superan las expectativas de lucro, en los medios marginales sólo actúan algunos grupos de subsidio confesional (Schiefelbein, 2001).

De los aspectos importantes a considerar para distinguir a las instituciones superiores privadas, Levy sugiere tomar en cuenta otros aspectos de la dependencia financiera como son las donaciones de corporaciones específicas, financiamientos gubernamentales y no gubernamentales, donaciones de corporaciones específicas, fundaciones privadas locales, venta de distintos servicios educativos que, en su conjunto, propician que los estudiantes funjan como clientes (Levy, 1986).

Una de las partes sustantivas de la afirmación del autor, se encuentra en cómo la universidad privada adapta su propio funcionamiento a políticas que son características del sector privado, en un proceso que articula al sistema de educación superior con la economía política que privilegia la privatización (*idem*).

Tanto Levy (1986) como De Ibarrola (2001) coinciden en afirmar que lograr una definición estricta de educación superior privada es una tarea difícil. En principio, se tiene que localizar un referente que explique al sistema en función de su practicidad y correcta identificación, pues las instituciones de educación superior privada mantienen modificaciones en sus características con respecto al tiempo.

Para Levy, el referente idóneo se encuentra en el ámbito normativo, cuyas características de observación objetiva demuestran los fines políticos y sociales del contexto en el que se constituyen las instituciones de carácter privado. Desde este punto de vista, la precisión para explicar a la educación superior privada está en función de los aspectos normativos que la definen, cuyas especificaciones están en torno al concepto de lo “lucrativo” y “no lucrativo” en educación.

En México, la dificultad de precisar en la práctica el concepto, se debe a que, de manera legal, explícitamente la educación privada es típica-

mente no lucrativa, ya que no se pueden distribuir beneficios entre sus propietario.⁷ Ante tal situación, se podría correr el riesgo de establecer una definición de la privatización del sector, cuantitativa y cualitativamente *ideal*.⁸

Levy propone tres tipos ideales para su definición y categorización: las fuerzas que se mantienen, el gobierno y la función de las instituciones. Con respecto a las fuerzas que se mantienen en las instituciones, considera que una institución es privada en la medida en que recibe sus ingresos de espacios distintos al Estado, cuya fuente es la matrícula primordialmente, además de poder obtener subsidios indirectos y beneficios fiscales.

Respecto al tipo de gobierno, señala que una institución es privada en la medida en que es gobernada por personal no estatal. Y en cuanto a su función, ésta se refiere a lo que la universidad hace, pero de manera más concreta a los intereses y valores a los cuales sirve, vinculando otras categorías, como las clases sociales de la clientela estudiantil a la que le presta servicio, los recursos humanos producidos, ideologías que fomenta, y cómo estas funciones se promueven a través de la calidad académica (Levy, 1986).

Estas condiciones han sido provistas por el Estado mexicano, que ha propiciado condiciones desde la política pública para la inversión de particulares en educación superior. Aunque los gobiernos en México no han creado universidades privadas, sí ha facilitado una política de laxitud en sus regulaciones, concediendo deducciones impositivas:

[...]sobre todo, el Estado garantiza el modelo de desarrollo económico que promueve la prosperidad de las clases sociales que asisten a las universidades privadas y de los grupos económicos que sostienen financieramente a esas universidades[...] adi-

⁷ En nuestro país, para crear una institución educativa con carácter privado, se debe cumplir con ciertos requisitos legales que exige el Estado. Es común encontrar instituciones que son constituidas como una Asociación Civil, al respecto el artículo 2670 del Código Civil indica, entre otras cosas, que se entenderá como la reunión de varios individuos para realizar un fin común que no tenga un carácter preponderantemente económico (Código Civil, 1990, p. 403).

⁸ Aunque el autor no indica explícitamente la categoría, todo apunta hacia la concepción weberiana del *tipo ideal*: como aquella herramienta metodológica que fundamenta teóricamente su concepto sobre la sociología, se refiere a una interpretación de los fenómenos sociales como una reconstrucción imaginaria, por un lado, y como una intención subjetiva, por otro (Weber, Max, 1983).

cionalmente, el sector privado prepara personal orientado técnica y comercialmente para la empresa privada[...] (Levy, 1986, 336 y 337).

La educación superior privada se define por lo que la hace distinta a la pública, que, dentro de un marco de referencia histórico-social, es determinada por su función, sus relaciones con el Estado, así como grupos específicos que dominan sus partes constitutivas: financiamiento, organización interna y gobierno.

Una aportación importante respecto a la definición de las instituciones, a partir de su configuración organizativa, es la incorporación del concepto de isomorfismo (Levy, 2002) fundamentado desde la sociología organizacional.

Este concepto es utilizado en un sentido opuesto al de diversidad y diversificación. La noción de diversidad se establece a partir de la diversidad organizacional, es decir, la diversidad ínter organizacional. Diversificación o diferenciación se refiere al proceso en el que las instituciones, de manera particular, se desarrollan y se hacen distintas en una coyuntura específica (*idem*).

El isomorfismo de manera contraria revela cómo las instituciones funcionan de un modo no reflexivo y sumamente limitado. Bajo este patrón común, las instituciones tienden a copiar sus modelos de modo indefinido y extenso (Levy, *op. cit.*). Para el caso de los establecimientos privados, este concepto puede ser muy ilustrativo para detectar las formas de su funcionamiento. El autor distingue tres tipos de isomorfismo:

1. El coercitivo: aquel que es impuesto por fuerzas externas a las organizaciones.
2. El mimético: surge cuando las organizaciones copian a otras que consideran exitosas.
3. El normativo: se presenta en las autoridades escolares, tales como los profesores, directivos, administrativos, entre otros similares que desarrollan sus actividades respecto a la normatividad dominante.

Los dos últimos no son coercitivos, pues se establecen de una manera más bien voluntaria o decidida. En el primer tipo, la coerción es ejercida

por el aparato estatal en el que se incluye el contexto legal y financiero. Aunque en este tipo se encuentran fundamentalmente las instituciones públicas, existen establecimientos privados que son sometidos en alguno de sus componentes por alguna forma de restricción o coerción (*idem.*).

En la expansión del sector privado se presentan consecuencias específicas en las formas organizativas de las instituciones, que se derivan de los múltiples impactos que la misma expansión, a lo largo del tiempo, ha definido en la toma de decisiones. La expansión tan acelerada ha repercutido en la diversificación organizacional de los establecimientos, aunque ha sido menos importante que su crecimiento cuantitativo, pues el sector se ha desarrollado predominantemente de manera isomorfa.

Levy sostiene que los sistemas privados superiores bien estructurados son los japoneses y estadounidenses. Contrariamente, los sistemas isomorfos sobresalen en países donde la educación privada ha emergido y expandido recientemente, como en los casos de Europa Oriental y en los países en desarrollo.

En contraste, la educación superior pública no tiene un ritmo de crecimiento tan acelerado y diverso como el privado, razón por la que la demanda es cubierta por este último, originando la multiplicación de nuevas instituciones. Es precisamente esta fracción del sector la que nace de manera isomorfa, y que en un buen número de casos las instituciones que lo componen no alcanzan la categoría de universidades (*Levy, op. cit.*).

El isomorfismo, como herramienta analítica, permite observar las distinciones entre las instituciones públicas y privadas. De esta manera, se consideran a los sectores público y privado como parte de un mismo conjunto, es decir, ambos como parte del sistema de educación superior, cuyo análisis dinámico y global permite distinguir de manera más cercana la diversidad y diversificación del sistema, al mismo tiempo que ayuda a superar las limitaciones de los estudios del sector privado (*idem.*).

Por otra parte, como un elemento adicional a lo que se ha venido planteando, si partimos de las afirmaciones de Levy (1986, *op. cit.*), respecto a que la educación por definición es un asunto público, puesto que

la forma en la que se concibe en la sociedad contemporánea se remite a un carácter de tipo abierto y accesible, teóricamente, para todos los sujetos y sin restricciones para su inclusión en los sistemas escolares, entonces toda oferta educativa es en sí misma pública.

Dentro de ambos tipos pueden encontrarse múltiples formas organizacionales, niveles de estudios y programas cuya identificación elemental solamente se basa en uno de estos dos términos (Ley General de Educación, 1993).

Aunque la denominación produce imprecisiones en el momento de hacer clasificaciones minuciosas, en este trabajo entendemos como educación superior pública a aquella que es sustentada en alguna medida por el Estado. No se utiliza la expresión “educación estatal”, pues en los términos discursivos de las instancias nacionales relativas a este tipo de sector, se utiliza el término “pública”, y podría llevar a algunas confusiones que rebasan los objetivos de la investigación.

Desde el marco jurídico, se señala a la educación ofrecida por grupos no estatales de tipo particular; sin embargo, el apelativo que se le ha dado en los estudios académicos de las últimas décadas al sector ha sido el de “privado”. Las influencias del término son variadas, aunque de éstas sobresale el uso generalizado que le han dado los estudiosos del sistema norteamericano y los organismos internacionales, influenciando de alguna manera su uso.⁹

De cualquier forma, en la definición de las instituciones privadas contemporáneas es necesario establecer los referentes que delimitan la noción de lo privado ante la configuración de nuevas relaciones con el aparato político, las influencias del modelo económico y las demandas de los sectores de clase.

⁹ En este trabajo se utiliza el término “privado” para poder establecer la discusión en un terreno contemporáneo menos localista, aunque en algunas partes mínimas puede aparecer el vocablo “particular” como una forma de sinónimo.

DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO

En América Latina, las instituciones universitarias jugaron un papel ideológico y político fundamental desde su fundación en 1538 en la isla de Santo Domingo. La relación insoslayable entre el Estado, la Iglesia católica y el sistema superior marcó un peso definitivo que caracterizó a las instituciones y a su función en las sociedades emergentes. Los modelos universitarios se configuraron a partir de las necesidades de penetración cultural y política que implicaron una relación estrecha con el Estado (Robles, 1988).

El marco que definía a estas instituciones no puede ser concebido con el patrón actual de educación privada, de hecho, puede afirmarse que el desarrollo de las instituciones tenía un carácter básicamente estatal. La configuración de los sistemas superiores privados en su expresión amplia, a pesar del dominio de los grupos confesionales desde el siglo XVI, es más bien una manifestación propia del siglo XX (González, 2002).

La educación superior asociada, en algún sentido, al pago por el servicio educativo, puede observarse históricamente a partir de tres grandes procesos. El primero abarca desde la época colonial hasta la Independencia; el segundo tiene un giro importante en la época de la Reforma debido al proyecto de reestructuración educativa basada en su carácter laico y popular; el tercer proceso se desarrolla en el siglo XX, periodo de mayor auge de este tipo de instituciones, cuyas formas organizacionales fueron adquiriendo mayor parecido a los sistemas estadounidenses (González, *op. cit.*).

El primer proceso estuvo articulado al desarrollo mismo de la educación confesional de la Colonia en México. El comienzo de la educación impartida por grupos religiosos se ubica en el año de 1523, con el establecimiento de los primeros franciscanos. Esta etapa, caracterizada por el desarrollo de la educación religiosa elemental, se fortaleció con la llegada de los dominicos en 1526, fecha aproximada del inicio de la evangelización (Larroyo, 1972).

El impacto de la evangelización, como un proceso de aculturación y dominio de las sociedades novohispanas, propició que en 1528 se esta-

blecieran relaciones entre fray Juan de Zumárraga y el virrey Antonio de Mendoza para crear el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco. El impulso a dicha institución tenía como objetivo formar a futuros educadores con la capacidad de transmitir en lenguas indígenas la enseñanza de las bellas artes y la filosofía. De tal forma, en 1536 se formaliza en dicho Colegio la enseñanza superior, atendiendo a 70 estudiantes indígenas (Robles, *op. cit.*).

Este acontecimiento marcó el desarrollo de los primeros establecimientos educativos en el país a partir de la articulación entre los grupos religiosos y el poder colonial. El peso ideológico de la Iglesia católica dominó a la educación, cuyos principales sustentos fueron las corrientes agustiniana y tomista. En este contexto, se imprime el primer libro del continente americano, consolidándose con este hecho las misiones de penetración y conquista espiritual (*idem*).

Posteriormente, en 1540, se fundó el Colegio de Tiripiteo y el Colegio de San Nicolás. En 1547, se presentó la primera cédula real para fundar la Real Universidad de México, cuyo objetivo era ofrecer educación superior para criollos y españoles de la Nueva España. Es hasta 1551 cuando se presenta el proyecto de un modelo universitario basado en las constituciones de la Universidad de Salamanca, de esta manera se presentó la segunda cédula de creación de la Real Universidad de México, cuyo fundamento se basó en la instrucción del catolicismo y las ciencias reconocidas hasta el momento (Robles, *op. cit.*).

De esta manera, se incluyeron en las aulas universitarias no sólo temas teológicos, también se desarrollaron otras áreas como la literatura, la retórica, las ciencias y las lenguas. El pensamiento educativo tuvo un progreso propio que fue adaptándose a las necesidades regionales. Así, en el último tercio del siglo XVI, ante las transformaciones políticas y religiosas, tanto en Europa como en América, se produjo una evolución en la organización de las instituciones y en sus prácticas pedagógicas, en las que se abandonó el interés por la educación de los indios desplazándose éste hacia los criollos (Gonzalbo, 1985).

En este contexto, un acontecimiento importante en la gestación de instituciones selectivas de paga fue la fundación en 1573 del Colegio Mayor de Santa María de Todos los Santos, en el marco de la llegada de

los jesuitas (1572) y de las tendencias políticas de la contrarreforma. La creación de esta institución marcó un giro definitivo en la orientación de la educación universitaria sectaria, pues su finalidad fue la de preparar a las clases privilegiadas para desempeñar los puestos básicos en la administración, la enseñanza y el clero (Robles, *op. cit.*).

El colegio se conformó bajo la perspectiva aristócrata de la orden de la Compañía de Jesús, sostenida a partir de los principios de perpetuación de las condiciones económicas y sociales de las elites. El colegio se distinguía por cobrar altas cuotas y mantener un estricto control en las inscripciones, que a la postre se constituyó como un requisito básico de las escuelas jesuitas. Entre las áreas del conocimiento que ofrecía la institución, se encontraban las artes, las humanidades y la administración. Es importante señalar que su instauración y desarrollo se contrapuso a los principios de la Real Universidad de México, cuyo punto de conflicto fue la orientación ideológica tanto de sus campos de conocimiento como de sus métodos pedagógicos (Robles, *op. cit.*).

El Colegio Mayor de Santa María de Todos los Santos, sustentado en el rigor de la selección de estudiantes, marcó uno de los principales antecedentes de la educación para las elites en nuestro país. Su organización mantenía un cierto espacio autónomo regido por el control jesuita, al mismo tiempo que se estableció un sistema de cuotas con un costo lo suficientemente elevado para las posibilidades de las clases sociales más altas de la época. A pesar de estos aspectos, la institución fue auspiciada de manera principal por el sistema virreinal (*idem*).

En este Colegio se puede distinguir con más claridad la vinculación entre el control eclesiástico y el poder político. En este sentido, si se tratara de ubicar a algún propietario de la institución, esta figura no sería del todo clara, pues aunque son las elites gobernantes quienes deciden sobre su financiamiento, en tanto son sus hijos los que asisten a ella, el control y decisiones académicas son establecidas por los jesuitas, al mismo tiempo que se cobran, a dichos estudiantes, cuotas compensatorias.

La Iglesia, depositaria de la sabiduría occidental durante varios siglos, no renunciaba a su privilegio de maestra universal, mientras que los monarcas reclamaban el

derecho a dirigir la formación de sus súbditos y orientar el adiestramiento de sus burócratas. Las universidades eran simultáneamente pontificias y reales, las escuelas estaban en manos de clérigos o de maestros laicos y nuevas órdenes regulares se dedicaban a la educación de jóvenes seculares (Gonzalbo, *op. cit.*, 11).

Al respecto, tanto Gonzalbo (1985) como Robles (1988) sostienen que las intenciones que dominaron el fomento de la educación superior en el siglo XVI fueron las de formar personal capacitado para las labores administrativas, de organización y control asociadas a las actividades del clero y del poder gubernamental. Estos objetivos se observan con la fundación de colegios universitarios desde 1573, donde se reúnen esfuerzos materiales y docentes de las autoridades civiles y religiosas españolas encaminadas básicamente a la formación de la población criolla.

Aunque en la época colonial pueden encontrarse múltiples instituciones superiores, en términos generales sobresalen, de acuerdo con sus fines educativos, los siguientes tipos:

Cuadro 1

Principales instituciones superiores en la época Colonial respecto a sus fines educativos	
Tipo de institución	Características
De Comendadores de San Ramón Nonato.	Formación de funcionarios.
Diversos colegios y seminarios creados desde el siglo XVI y perpetuados hasta el siglo XVIII.	Ampliación de la educación sacerdotal y la formación de criollos distinguidos como profesores.
Colegios rigurosos entre los que sobresale el Colegio Mayor de Santa María de Todos los Santos (el de mayor rigor).	Formación de funcionarios de la más alta jerarquía.

Fuente: Elaboración propia basada en datos de Robles (1988).

Los jesuitas, con la implantación de un modelo de enseñanza y organización, considerado de vanguardia para la época, fueron precursores de los sistemas superiores de paga. A pesar de su expulsión en 1767, se conservaron los colegios más importantes, como el Colegio de la Enseñanza y el Colegio de Indias para mujeres (Robles, *op. cit.*). El acceso a la educación superior tenía un rango que fluctuaba entre las clases medias:

los criollos y mestizos dedicados al comercio, la pequeña industria y la docencia, y el de las clases superiores, vinculadas al poder político y de gestión interna en el plano económico.¹⁰

Los jesuitas trasladaron a la Nueva España los métodos educativos que les habían dado excelentes resultados en Europa. El humanismo encontró sus cauces propios en los colegios de la Compañía, y tradición y modernidad se armonizaron en un sistema ordenado, práctico y de infalible impacto psicológico (Gonzalbo, *op. cit.*, 19).

La diversidad de las instituciones superiores enriqueció de manera ideológica y política las aulas universitarias, constituyéndose como elementos importantes para el proceso de revolución de Independencia (De Leonardo, 1983). Las ideas liberales y las grandes influencias de los “principios ilustrados” rebasaron los círculos universitarios, al mismo tiempo que existía una interrelación con el clima político del momento:

La concepción política de la clase media evoluciona rápidamente al compás de nuevas circunstancias e influencias. En el curso de unos cuantos años transita insensiblemente de una concepción hispánica tradicional a una concepción liberal moderna (Villoro, 1983).

En la época independiente, el Estado obtuvo un papel relevante en la promoción y organización de la educación de carácter popular. La educación pública se gestó como un elemento fundamental para las bases constitucionales y de manera sustancial en la relación educación-trabajo, como base para la libertad y desarrollo económico.¹¹

Así, la educación se asoció a la construcción de un Estado moderno. Para Staples (1987), muchos ideólogos del siglo XIX vieron en el factor educación la panacea de todos los males que padecía la nueva nación, de tal forma que en sus diversos escritos manifestaron su preocupación por

¹⁰ Desde esta perspectiva, en los últimos años de la Colonia surgen el Real Seminario de Minería, la Real Academia de las Nobles Artes de San Carlos, el Jardín Botánico y algunas otras instituciones jesuitas.

¹¹ Puede observarse la definición del principio de instrucción pública desde las Constituciones de Apatzingán (1814), en la de 1833 y su concretización en la de 1824.

educar al pueblo. Hombres como José María Luis Mora, Carlos María de Bustamante, Lucas Alamán y Guillermo Prieto, por señalar algunos, participaron activamente en la conformación de un sistema de enseñanza acorde con las circunstancias del naciente país (Staples, *op. cit.*).

Las instituciones dominadas por la Iglesia católica fueron obligadas a supeditarse, de alguna forma, al proyecto nacional de “popularizar” la instrucción, definido en la Constitución de 1824. Fray Servando Teresa de Mier propuso un plan general para la enseñanza en su concepción nacional, cuyo fin era integrar a los establecimientos educativos en un solo proyecto, independientemente de los grupos de control institucional. Esta recomendación fue considerada años después por Valentín Gómez Farías, quien otorgó facultades legales en materia de educación a grupos de la sociedad civil interesados en abrir escuelas con fondos privados. Su implementación debilitó aún más el dominio exclusivo de la Iglesia (De Leonardo, *op. cit.*).

De Leonardo sostiene que el proceso de fortalecimiento de la educación superior privada en el siglo XIX se favoreció por el conflicto de Texas y la política interna que tenía ocupado al gobierno en 1841, originando el descuido de la educación pública. En este contexto, la iniciativa privada tomó la delantera y los mismos grupos de profesionistas se reunieron en sus especialidades para fomentar, con subsidios particulares, escuelas profesionales como la Escuela de Medicina, la Escuela de Minería y el Colegio Militar. Es importante señalar que la intervención de estos grupos de particulares no perseguían un fin lucrativo propiamente, sino básicamente dar respuesta a las demandas sociales de formación profesional (*idem*).

A pesar del proyecto nacional para la educación, el Estado subvencionó escasamente al nivel superior, eran los capitales privados los que en el último tercio del siglo XIX sostenían a las instituciones por medio de donaciones materiales y financieras. El interés de los particulares por la educación superior se fundamentaba, por un lado, en la formación de profesionistas que perpetuaran su posición de privilegio económico y social bajo el imaginario de “persona educada”, y, por otro, en el fomento a la docencia y la investigación especializada para que contribuyera a la subsistencia de las clases privilegiadas (De Leonardo, *op. cit.*).

Aunque no puede afirmarse que estos grupos perseguían algún afán de lucro, sus ganancias se encontraron, más que en retribuciones económicas inmediatas, en la perpetuación y reproducción de sus condiciones de clase y prestigio social. Las instituciones universitarias constituyeron, de este modo, la fuente de legitimación de sus saberes y valores.

El desequilibrio político se reflejó en el nivel superior de educación, propiciando en sus establecimientos fuerte inestabilidad. En septiembre de 1857, Comonfort clausuró las principales universidades públicas del país, que en esa época eran las universidades de México, de Guadalajara y Chiapas, por considerarlas “perniciosas e inútiles”. Al mismo tiempo, se impulsaron instituciones financiadas por particulares como el Instituto de Medicina, Farmacéutica y Obstetricia de Monterrey, San Ildefonso, San Juan de Letrán y San Gregorio (*idem*).

Tres acontecimientos importantes reorientaron el desarrollo de la educación superior: la nueva Constitución de 1857, la Revolución de Ayutla y la llegada de Benito Juárez al poder. El fortalecimiento del partido liberal abrió un nuevo orden, cuyo fin fue lograr el desarrollo de la nación bajo el modelo del sistema capitalista, en este contexto, se reinició el conflicto con la Iglesia católica (Solana, 1981). Con las Leyes de Reforma y el dominio de la tendencia liberal, se reorientó la participación privada en la educación, surgiendo un nuevo componente: el afán de lucro.

Con la restauración del sistema republicano en 1867, impulsada por Juárez, surgió la conciencia de la nacionalidad; la educación se constituyó como uno de los pilares de esta toma de conciencia a partir de una transformación de su papel ante la sociedad y de procesos simultáneos que buscaban el debilitamiento del poder eclesiástico y la educación laica (Bermúdez, 1985).

El factor que orientó la nueva concepción de la educación fue la disgregación en la que se encontraba el país, cuyo principal reto era cohesionar a un número muy elevado de etnias que representaban, en números totales, la mayoría de la población del país.¹² Las corrientes

¹² Ma. Teresa Bermúdez (1985) sostiene que a pesar de que en el siglo XIX se carecía de un sistema de censo, se calcula que entre las décadas de los sesenta y setenta de dicho siglo existía una población aproximada de ocho millones de habitantes, de los cuales seis millones eran indígenas.

del pensamiento liberal mostraron interés por estos grupos. Pensadores como Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano, contribuyeron en sus escritos y lucha política al impulso de una educación masiva en la que se incorporara a la enseñanza, bajo un nuevo modelo, a los grupos indígenas y a las mujeres (*idem*).

Los liberales, centrados en la conformación de una nación moderna, fomentaron una política basada en la destrucción del poder corporativo, basándose en el concepto de “hombre libre” (Robles, 1988). Para Juárez, el aspecto relevante era la formación de profesionales y técnicos, cuya estrategia fue la conciliación de los sectores privados y conservadores, pero bajo la hegemonía gubernamental.

En términos legales, la instrucción pública primaria, secundaria y profesional, quedó en manos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública contemplado en las disposiciones de la Ley de Instrucciones, donde se explicitó que el Estado era quien tenía el derecho de control sobre las instituciones privadas de educación que, junto con la Ley de Desamortización de la Iglesia, se impulsó, además de la privación de buena parte de su poder económico, la reforma de la teoría educativa basada en la filosofía del positivismo (De Leonardo, 1983). Al respecto se encuentra un texto de Ignacio Ramírez (1889)¹³ en el que afirma:

Comienzan a preocuparse los periódicos sobre la reorganización de la enseñanza que depende del gobierno general; no sólo las instituciones, sino la vida industrial, agrícola, mercantil, literaria y científica, dependen del impulso que dan los establecimientos públicos a la instrucción de todas las clases de la sociedad; la enseñanza es libre ante la ley, pero las escuelas privadas no pueden resistir enteramente la influencia de los colegios nacionales. Pero de tantas cosas que se escriben, ¿cuáles debe aprender la juventud bajo la protección del gobierno? (Ramírez, *op. cit.*).

La educación superior pública se reorganizó a la luz de la tradición liberal, se transformaron métodos y contenidos de la enseñanza, así se

¹³ El documento se encuentra en la compilación que Bermúdez (*op. cit.*) realiza sobre los textos de Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano, escritos entre 1869 y 1889, sobre la educación para el pueblo.

reforzó el principio de educación laica y del conocimiento científico. Se eliminaron los estudios teológicos, metafísicos y filosóficos; los estudios con enfoques doctrinarios se dejaron en manos de los establecimientos privados.

A pesar de la tendencia laicista, la enseñanza se consideraba “libre”; los establecimientos dependientes del Gobierno, a excepción de la escuela de sordomudos, debieron a partir de 1861, de acuerdo con la ley, suspender la enseñanza del catecismo y las asignaturas de religión; pero las que no recibían subvención del estado podían impartir las materias que quisieran y utilizar los sistemas y métodos que más les acomodaran (Bermúdez, *op. cit.*, 15).

A finales del siglo XIX, el régimen de Porfirio Díaz permitió que la Iglesia católica retomara el terreno educativo sin alterar sustancialmente la Carta Magna de 1857. Aunque la educación privada se había venido desarrollando mayoritariamente bajo el cobijo de sectores eclesiásticos, con Díaz su participación se activó aún más (Larroyo, *op. cit.*).

El pilar educativo que permaneció en muchas de las instituciones superiores no religiosas fue el positivismo y el racionalismo. Basada en estos mismos principios, la Escuela Moderna, cuyo principal promotor fue Francisco Ferrer Guardia, repercutió en las primeras décadas del siglo XX en algunos de los modelos de las instituciones del país (Martínez, 1985).

Las universidades privadas precursoras en este siglo fueron impulsadas por las organizaciones de estudiantes católicos, quienes pretendían hacer frente a estas nuevas tendencias en la educación. La primera fundación fue el Instituto Científico (Mascarones) en 1900, con el amparo de los jesuitas. El establecimiento se caracterizó por tener un enfoque antipositivista que pretendía formar a las clases dirigentes sobre bases católicas (Robles, *op. cit.*).

Es hasta la Constitución de 1917 donde las acciones de la Iglesia y los establecimientos confesionales fueron nuevamente restringidos tanto en el ámbito político como en el educativo, deteriorándose una vez más las relaciones entre el Estado y la Iglesia católica. Sin embargo, a pesar de las reformas a la Constitución, las leyes reglamentarias del artículo 3º

no se llegaron a aplicar adecuadamente, persistiendo las instituciones confesionales hasta 1933 (Solana, *op. cit.*).

Un ejemplo de ello fue la creación del Centro Unión en 1919, conformado por ex alumnos de los colegios franceses maristas. Al mismo tiempo, se crearon las organizaciones de extensión universitaria o también llamados círculos de estudio, que emergieron de algunas carreras existentes en la Universidad Nacional.¹⁴

Las pugnas entre el Estado y la Iglesia se recrudecieron en esta etapa al grado de que el gobierno propuso la eliminación de establecimientos de este tipo. La posición de José Vasconcelos al respecto disminuyó las tensiones, pues al menos en su discurso argumentó que, a pesar de todo, estas instituciones ayudaban a la labor educativa del Estado, aunque simultáneamente se desarrollaba el proyecto de educación socialista (Skirius, 1978).

Entre 1930 y 1950, los establecimientos privados de educación superior surgieron, de alguna manera, bajo el cobijo de la Universidad Nacional. Los grupos de católicos y de intelectuales liberales que se reunían en la Confederación Nacional de Estudiantes y la Federación de Estudiantes Universitarios, se organizaron en contra de la escuela socialista (Guevara, 1986) e impulsaron una iniciativa de protección a la educación privada en la década de los treinta.

El fuerte impulso del gobierno por establecer la educación socialista implicó cambios radicales en el proyecto político. La inminente reforma al artículo 3º de la Constitución implicaba no sólo transformaciones en la filosofía educativa, era un claro signo de la orientación hacia un nuevo régimen, que desde la perspectiva de las clases conservadoras atentaba contra los principios del liberalismo (UAG, 2000).

El mensaje de Calles en julio de 1934 en Guadalajara, que entre otras cosas hizo énfasis en la perspectiva crítica de la Revolución, señaló el fomento de un programa que creara en los niños y la juventud una con-

¹⁴ Algunos de estos círculos fueron: El Centro Bios (medicina), El Instituto Berzelius (química), Centro Lex (derecho). Varias de estas organizaciones dieron origen en 1934 al Centro Cultural Universitario, que en la década de los cincuenta se denominaría Universidad Iberoamericana (De Leonardo, *op. cit.*).

ciencia colectiva. Estos señalamientos partían del proyecto de enmienda constitucional que definían a la educación como una entidad socialista y libre de dogmas religiosos, sobre la base de la socialización progresiva de los medios de producción económica (Guevara, *op. cit.*).

Aunque se venían desarrollando algunos movimientos de resistencia hacia esta orientación del Estado, la declaración de Calles conocida como “Grito de Guadalajara”, provocó un movimiento mayor en el que se integraron el Consejo Universitario y la Federación Estudiantil, los universitarios de Guadalajara, Durango y Monterrey, quienes iniciaron huelgas de protesta argumentando el carácter anticonstitucional del proyecto, pues se basaban en el principio de la Constitución que definía a la República Mexicana como liberal y democrática (UAG, *op. cit.*).

La segunda iniciativa para el impulso de la educación socialista integraba a todo el sistema nacional de educación, incluyendo al superior, y en su redacción definitiva, aprobada por el Senado el 11 de octubre de 1934, se señalaba que toda la educación impartida por el Estado sería socialista y que, además de excluir a toda doctrina religiosa, se combatiría al fanatismo para crear en los estudiantes un concepto racional de la vida social. Estos argumentos fueron motivos suficientes para que reaccionaran las clases conservadoras y que, en el caso de muchos miembros de la sociedad jalisciense, se solidarizaran con los estudiantes “antimarxistas” de la Universidad de Guadalajara (*idem*).

Los intensos acontecimientos de resistencia que se sucedieron en la región, propiciaron fuertes tensiones con el gobierno estatal encabezado por el recién elegido gobernador Everardo Topete. La falta de acuerdos prolongó la huelga de la universidad, por lo que los líderes estudiantiles lanzaron una propuesta de creación de una universidad autónoma, pero con el patrimonio del Estado. La propuesta fue aceptada en parte, se autorizó la creación de una nueva universidad, aunque sin el patrimonio y subsidio del Estado (UAG, *op. cit.*).

La Universidad Autónoma de Guadalajara (nombrada en sus inicios Universidad Autónoma de Occidente) nace del conflicto. Sus instalaciones, equipos y biblioteca pudieron establecerse a partir de las donaciones de las clases conservadoras de la región. El cuerpo docente se conformó con un buen número de profesionistas que comulgaban con las ideas de

la reacción y que colaboraban sin cobrar sueldo. Los programas académicos iniciaron incorporados a la Universidad Nacional (*idem*).

En los cuarenta, se reafirmó la apertura gubernamental para el ejercicio de la Iglesia en la educación privada, en el contexto de disminución del gasto público para el sector (De Leonardo, *op. cit.*). Este periodo marcó el inicio de la consolidación de la red privada de educación superior, cuyos efectos pueden observarse en la reforma al artículo 3º realizado en la administración de Manuel Ávila Camacho, introduciéndose el concepto “privado” al marco normativo de la educación.

El argumento que fundamentó estas reformas se basó en las nociones de movilidad social y desarrollo económico, a partir del cual el Estado buscaba la cooperación directa y amplia con la iniciativa privada. La fracción IV de la Ley Orgánica señalaba la participación del Estado en el estímulo y ayuda a los particulares, para que de manera legal pudieran ser subvencionados a cambio del ofrecimiento de servicios educativos bajo su supervisión (Solana, *op. cit.*).

Con la industrialización, se abrieron nuevas condiciones para la participación de la sociedad civil en educación terciaria, que no necesariamente estaba vinculada a las congregaciones de la religión católica. Uno de estos casos fue la Universidad de las Américas, fundada en 1940, con el nombre de Mexico City College, por los doctores Henry L. Cain y Paul V. Murray, funcionarios de la Fundación del Colegio Americano. El tipo de instrucción superior que ofrecían tenía un modelo muy distinto al que se había desarrollado en el país, pues se incluía el diploma de asociado (que podía obtenerse en dos años de estudios), otorgándose así los diplomas de “Associate in Arts” y “Associate in Science” (UDLA, 2004).

Los años de 1946 y 1947 fueron muy importantes para la institución, pues egresó la primera generación de estudiantes con grado de licenciatura, y fue fundada al mismo tiempo la escuela de posgrado. El gobierno de Estados Unidos en estos años reconoce a la institución y realiza un convenio, en el cual permite a los veteranos realizar estudios en el Mexico City College bajo el financiamiento de este país, gracias al reconocimiento de la agrupación “Veterans Administration” (*idem*).

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey es otro ejemplo de institución no confesional surgida en los cuarenta. Se fundó

en 1943 por un grupo de empresarios encabezado por Eugenio Garza Sada. Desde sus comienzos, la matrícula no fue nada despreciable, ya que inició con 350 estudiantes, y para el año siguiente aumentó a 452. Esta institución, desde su surgimiento, se ha caracterizado por la celeridad en su crecimiento, pues para 1947 se inaugura el campus Monterrey con 1000 alumnos (ITESM, 2002).

Su filosofía institucional se sostiene principalmente en la idea de la oferta educativa en campos profesionales útiles. El modelo educativo fue adoptado de los sistemas estadounidenses, principalmente de los institutos tecnológicos de Massachussets y California (Levy, 1986). El surgimiento del instituto, en buena parte, es producto de conflictos políticos, como en el caso de la UAG; sin embargo, su orientación es decididamente hacia el modelo de producción empresarial.

En un sentido similar, surge en 1946 el Instituto Tecnológico de México, que años después incorpora la palabra "Autónomo" a su nombre. Fue fundado por la Asociación Mexicana de Cultura, que reunía a banqueros, industriales y comerciantes, liderados por Raúl Baillères. La institución partía del propósito central de formar profesionistas que generaran un nuevo modelo de desarrollo para el país en los ámbitos económico, técnico y administrativo, de tal manera que las primeras escuelas que se impulsaron fueron las de Economía, en 1946, y la de Administración de Negocios, en 1947 (ITAM, 2003).

Los fines de las universidades laicas se orientaron a la formación de cuadros especializados para los puestos de dirección en las empresas, aunque hay que tomar en cuenta que los intereses del clero y la burguesía no eran demasiado distantes de estos grupos e intereses:

En los cuarentas es difícil separar la educación privada confesional de la que no lo es, como lo es también separar los intereses del clero en esa época con los de la burguesía, estos se ven alejados por el impulso prioritario que los dirigentes católicos le dan a la lucha religiosa frente a la defensa de la propiedad privada (De Leonardo, 1983,124).

En este proceso, los intereses del Partido Acción Nacional se separaron de los sectores empresariales que en otro momento se unificaron en el

discurso de Gómez Morín. La burguesía católica no abandonó a la Iglesia en su mayoría, pero sí buscaron establecer instituciones que respondieran a sus necesidades de desarrollo productivo. Para De Leonardo (*op. cit.*), es a partir de la administración de Ávila Camacho que el Estado otorgó mayores garantías para el funcionamiento de la educación privada.

En este sentido, cabe mencionar la fundación en 1943 del Centro Cultural Universitario (Universidad Iberoamericana), abriendo sus servicios con la Escuela de Filosofía y Letras, cuyos estudios fueron incorporados a la UNAM. Su filosofía se inspiró en los valores cristianos recogidos en su lema: “La verdad nos hará libres”, retomado de una cita evangélica. La institución inicia con siete profesores y 13 estudiantes. El año siguiente incorpora la licenciatura de química, y en 1947 se crean los primeros posgrados: maestría y doctorado en Filosofía y Letras, y maestría y doctorado en Letras Modernas. En 1948 se crea su primera publicación, así como el otorgamiento de sus primeras becas para cursos de especialización en el extranjero. En este año se crea la carrera de Psicología, pionera en las instituciones privadas y segunda del país después de la UNAM (UIA, 2003).

La década de los cincuenta fue una etapa significativa para que las instituciones privadas, surgidas años atrás, evaluaran la pertinencia de su funcionamiento y del papel que habían desempeñado desde su creación. La Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) inició una fase importante de transformación en 1956 que derivó en la estructuración de un “Plan Maestro de Desarrollo”, entre sus principales objetivos destacaron: la revisión y actualización de programas de estudio, el perfeccionamiento de los criterios de admisión, el aumento de los recursos financieros y el mejoramiento del nivel académico del profesorado, que junto a otras iniciativas permitieran elevar la calidad de la institución. En ese mismo año se colocó la primera piedra de lo que sería la primera sección de la Ciudad Universitaria (UAG, 2000).

Para el Mexico City College (Universidad de las Américas), los primeros años de los cincuenta fueron fundamentales para su consolidación. En 1950 se convirtieron formalmente en Asociación Civil, un año después fue aceptado como miembro de la Asociación de Colegios de

Texas con categoría extraterritorial, y en 1954 su periódico estudiantil *Collegian* obtuvo el primer premio de All American Rating. Hacia finales de 1959 fue aceptada como miembro de la Asociación de Instituciones de Educación Superior y Escuelas del Sur de Estados Unidos (Southern Association of Colleges and Schools-SACS), lo que significó para la institución colocarse como una de las instituciones privadas de red internacional más importantes de Latinoamérica (UDLA, 2004).

En esta década, el Instituto Tecnológico de México experimenta una fase importante de expansión, ya que hacia 1951 eleva su matrícula a 500 estudiantes, incorporando al mismo tiempo la carrera de Contador público y privado. En 1958 dio un giro en torno a la revisión de sus planes de estudios y transformó la carrera de Administración de Negocios a licenciatura en Administración de Empresas (ITAM, 2003).

En 1953, el Centro Cultural Universitario adopta el nombre de Universidad Iberoamericana, constituyéndose como Asociación Civil. En este mismo año, inicia una etapa en la que incorporó nuevas áreas de formación, comienza con la Escuela de Ingenierías, un año después con la Escuela de Verano para estudiantes extranjeros, y en 1955 continúa con la creación de las licenciaturas en Arquitectura y Diseño Industrial, esta última impartida por primera vez en México (UIA, 2003).

La Universidad Iberoamericana, en esta década, emprende un fuerte desarrollo académico que la constituye como una de las principales universidades privadas del país. En 1956, crea el Fomento de Investigación y Cultura Superior, A.C. (FICSAC), así como el Consejo Universitario de la UIA, en ese año también fundó la Escuela de Artes Plásticas y Diseño Textil, la Escuela de Historia y la carrera de Administración de Empresas, también pionera en el país, creada dos años antes que en el Instituto Tecnológico de México (*ibid*).

En los últimos años de los cincuenta, fundó el Instituto de Cultura Cinematográfica (1957), impartándose las carreras de Dirección Fílmica y de Argumentos y Adaptación, así como la maestría en Cultura Cinematográfica. Lo que sin duda fue el acontecimiento más relevante de ese año para la institución, fue la fundación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en Guadalajara, creado por la Vicerrectoría a cargo del doctor José Sánchez Villaseñor (UIA, *op. cit.*).

Para las instituciones que se han señalado, la década de los sesenta constituyó un proceso de inminente legitimación. Estas instituciones se constituyeron como centros superiores de elite, aunque con algunas diferencias en cuanto al desarrollo de su infraestructura, de las cuales sobresale la UAG.

La Universidad Iberoamericana tuvo grandes progresos en la creación de carreras de avanzada, como la licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Información. También creó las carreras en Etnología con especialidad en Antropología Aplicada y Antropología Social. En esta etapa, se creó la primera Junta de Gobierno que después se convertiría en el Senado Universitario (1961), el Centro de Intercambio Cultural (1964), el Centro de Integración Universitaria y el Centro de Lenguas (1965) (UIA, *op. cit.*).

En esta década se creó el Instituto de Ciencias Sociales, en donde se fomentaron las maestrías en Historia y Antropología Social y los doctorados en Antropología social, Ciencias Sociales y Psicología Social. Sobresale también en estos años los inicios de las revistas *Comunidad*, *Revista de Filosofía y Jurídica* (*idem*).

Para el Instituto Tecnológico de México, esta década fue relevante por dos acontecimientos: por una parte, el 19 de enero de 1963 se le concedió la autonomía, y por otra, el 6 de octubre de 1969 se puso en marcha el Plan Integral de Desarrollo (1969-1977), que implicó importantes reformas académicas, administrativas y organizacionales, destacándose entre ellas la división de carreras por departamentos, la modificación de tres carreras y la creación de un tronco común, así como la reunificación física de las escuelas de Economía, Contaduría y Administración. Desde 1969, la institución se ostenta como Instituto Tecnológico Autónomo de México, pero es hasta 1985 que la SEP dicta el acuerdo que le permite adoptar este nombre (ITAM, *op. cit.*).

De la misma manera, el Mexico City College cambia su nombre por el de University of the Americas, en 1963; y en 1968 se formaliza de manera legal el nombre de Universidad de las Américas, A.C. Un año antes, la fundación Mary Street Jenkins, junto con la Agencia para el Desarrollo Internacional del Gobierno de Estados Unidos, asignaron fondos importantes para que se estableciera en el estado de Puebla (UDLA, *op. cit.*).

En las décadas de los treinta hasta los sesenta, también surgieron otras instituciones privadas de educación superior de diverso origen y composición académica. Algunas de ellas ofrecían uno o dos programas profesionales, y otras surgieron con niveles modestos de inversión material. En este apartado, se han venido señalado con mayor atención las instituciones que son consideradas como las más importantes, tanto por sus razones fundacionales como por su propia trayectoria e impacto en el sistema superior mexicano (Levy, 1986).

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que de la misma manera nacieron otros establecimientos superiores como la Escuela Bancaria y Comercial (1929-1930), la Universidad Latinoamericana (1943), la Universidad Motolinia (1943), la Escuela de Periodismo Carlos Septién García (1949), la Universidad ISEC (1954), la Universidad La Salle (1962), la Universidad Anáhuac (1964), la Universidad Latina (1966), la Universidad Tecnológica de México (1966), la Universidad Panamericana (1968) y la Universidad del Valle de México (1968), por mencionar algunas (Rentería, 1998).

En la década de los sesenta, cabe abrir un espacio para penetrar un poco en la historia de tres instituciones surgidas en estos años: la Universidad del Valle de México, la Universidad La Salle y la Universidad Anáhuac. La primera, porque ha sido una de las instituciones superiores privadas con mayor desarrollo cuantitativo, cuyo mayor despliegue se presentó a partir de los noventa. Las dos últimas han adquirido a lo largo de su trayectoria gran relevancia en torno a su prestigio académico, lo que las coloca entre las instituciones superiores privadas más importantes y consolidadas de México (Levy, *op. cit.*).

La Universidad del Valle de México inició sus funciones en 1960 con el nombre de Institución Harvard, a partir de la iniciativa de un grupo de empresarios y académicos. La institución durante esta década no fue propiamente una universidad, pues simultáneamente ofrecía los niveles básico, medio básico y medio superior al mismo tiempo que las licenciaturas en Contaduría Pública y Administración de Empresas (UVM, 2004).

Es hasta la década de los setenta cuando se clausuró el nivel básico y medio básico, concentrándose en el nivel medio superior y en los cambios en su estructura curricular para fortalecer el nivel superior. Es

importante resaltar que en los albores del siglo XXI se ha establecido como la segunda institución privada más grande del país y la primera en el Distrito Federal, al contar con más de 53 000 estudiantes y 75 000 egresados hasta el año de 2003 (*idem*).

Por otra parte, la Universidad La Salle se desprendió de la preparatoria del Colegio Cristóbal Colón. En mayo de 1962, se anuncia, al cambiar de instalaciones, que se convertiría en una institución de educación superior. El fundamento que sostiene a la universidad se basa en los planteamientos centrales del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, fundadas por San Juan Bautista De La Salle en 1680. A México, estas tendencias educativo-religiosas, llegan desde 1905. Esta universidad pertenece a una red amplia de instituciones La Sallistas en todo el mundo, en nuestro país pertenece a ILMES (Instituciones La Sallistas Mexicanas de Educación Superior), cuya inspiración, como sus miembros lo señalan, se encuentra en el Evangelio y en los valores cristianos (ULSA, 2003).

La segunda institución importante de categoría religiosa fue la Universidad La Salle, que no gozó ni de la reputación progresista de la Ibero ni de la conservadora de la Anáhuac, pero se aproximó a la primera evolución de la Ibero en varias formas, entre ellas el apoyo de la UNAM. Obviamente la similitud más importante fue su inspiración religiosa (Levy, 1986, 250).

Para Levy, la Universidad Anáhuac tuvo una fuerte presencia en el ámbito de las instituciones superiores católicas. Por un lado, el autor ubica a la Universidad Iberoamericana con un proyecto educativo-católico progresista, a la Universidad La Salle con una postura moderada y orientada a las clases medias, y a la Universidad Anáhuac con una marcada tendencia conservadora que representó las ideas e intereses de las clases de mayores ingresos. La participación de los Legionarios de Cristo, los grupos empresariales y otros sectores económicos importantes, hacen evidente que la creación de esta institución tuvo determinantes políticos, económicos y religiosos, que pretendieron hacer frente a la orientación de la Universidad Iberoamericana (Levy, *op. cit.*, 248).

La Universidad Anáhuac inició con dos carreras: Administración de Empresas y Economía. Al año siguiente, abrió las licenciaturas en Psicología y Ciencias Humanas; y en 1966, las carreras de Arquitectura y Derecho. Es hasta 1981 cuando se le otorga el derecho de autonomía y validez oficial de estudios. Uno de sus objetivos fundamentales ha sido articular a la universidad y sus egresados con el sector empresarial. La vinculación con este sector dio origen al Centro de Investigaciones y Desarrollo Estratégico (CAIDE), que en la actualidad atiende a 12 centros de investigación dedicados a desarrollar proyectos relacionados con el crecimiento del aparato productivo (Universidad Anáhuac, 2003).

Como se ha planteado, las universidades privadas que surgieron en estos años respondieron a los diversos intereses de las elites nacionales. Las instituciones de carácter privado más importantes surgen en dicho periodo y, en efecto, se constituyeron como establecimientos selectivos. Pero hay que añadir que el sistema superior, en su conjunto, en cierto sentido era elitista.

En la década de los treinta, la matrícula total del sistema aumentó a 4% anual, y en los cuarenta su incremento fue de 3.7%. La satisfacción de la demanda, por lo tanto, entre la cohorte de edad de los 19 y 24 años, permaneció más de 20 años en el nivel de 1% anual (Muñoz Izquierdo, 1981). Sin embargo, fue a partir de los cincuenta que se observó un comportamiento más acelerado:

Cuadro 2

Crecimiento anual de la matrícula en educación superior entre 1952-1976	
Periodo	Porcentaje anual de la matrícula
1952-1958	10.1%
1959-1964	10.6%
1965-1970	15.1%
1971-1976	13.2%

Fuente: Carlos Muñoz Izquierdo, 1981.

Cuadro 3

Inscripciones totales en el nivel superior	
Año	Número de estudiantes
1930	15 600
1978	610 800

Fuente: Carlos Muñoz Izquierdo, 1981.

Entre los treinta y finales de los setenta, la consolidación del sistema educativo nacional impactó en el crecimiento de la educación superior en términos netos, aunque las expectativas de los estudiantes no siempre fueron cubiertas a pesar del fortalecimiento del discurso de la movilidad social. El desajuste estructural entre el desarrollo del sistema educativo y el comportamiento del mercado de trabajo, se encargó de replantear la posibilidad de que el ingreso a la educación superior fuera una garantía de ascenso social:

Las clases medias, por su parte adquieren educación de nivel medio y superior, y ésta les permite acceder a ocupaciones que en el pasado requirieron un número menor de años de escolaridad. Por otra parte, quienes pertenecen a las clases más acomodadas, siguen concentrando el ingreso, obtienen oportunidades educativas que reciben una valoración más alta en el mercado laboral y disfrutan, en que ha sido financiada por el Estado- se ha gestado una sociedad cuyos ingresos están más concentrados que hace 30 años (Muñoz Izquierdo, 1981,114).

Desde la década de los cuarenta, la educación privada experimentó un desarrollo importante en todos sus niveles educativos, principalmente en el nivel básico. Muñoz Izquierdo sostiene que a mediados de los sesenta, la matrícula de este sector creció más rápido que el de los establecimientos públicos, alcanzando su mayor auge en 1964, a pesar de que a finales de los setenta se observó una reconversión hacia las escuelas públicas (Muñoz Izquierdo, 1981).

En lo que respecta a la educación media superior y superior, el fenómeno fue más claro. Puede decirse que antes de la expansión de los noventa se presentó un periodo muy importante de crecimiento que

alcanzó cifras mayúsculas hasta el año de 1970, cuando el ritmo de su expansión disminuyó de manera paulatina.

Cuadro 4

Desarrollo de la educación normal y superior privada (1940-1978)			
	Educación normal	Educación superior	
Años	Matrícula	Matrícula	% del total
1940	-- nd	-- nd	-- nd
1946	-- nd	-- nd	-- nd
1952	-- nd	-- nd	-- nd
1958	-- nd	5 971	8.6
1964	13 409	15 074	13.5
1970	19 616	32 160	13.7
1976	58 471	52 166	10.5
1978	76 292	80 109	12.4

Fuente: Carlos Muñoz Izquierdo (1981).

Como se ha demostrado a lo largo de este apartado, la educación superior privada en México es un sistema heterogéneo que desde el primer tercio del siglo xx integró a instituciones de diverso origen. Una de las principales distinciones que se han establecido, en trabajos sobre historia de la educación superior en el país,¹⁵ ha sido en torno a su carácter laico o confesional, que sin duda es una característica importante en el desarrollo del sistema privado a partir de la década de los cuarenta.

La participación de las congregaciones católicas en la educación estuvo en constante crecimiento. Aunque a finales de los setenta se presentó un incremento de la participación de escuelas católicas en la educación básica, normal y superior, la proporción en la distribución porcentual de los distintos subsistemas se inclinó hacia la enseñanza superior, ya que

¹⁵ Consultados para este trabajo: Robles (1988), Bermúdez (1985), De Leonardo (1983), Solana (1981), Bolaños (1981), Muñoz Izquierdo (1981), Larroyo (1972), entre otros no menos importantes.

mientras la oferta en el nivel básico fue de 50%, en el nivel superior fue de 80% (Muñoz Izquierdo, 1981).

En estos años, el surgimiento de nuevas instituciones superiores privadas, que comenzaron a atender tanto a los sectores de las clases medias como a otras clases menos favorecidas, desmitificaron la idea de que las instituciones privadas daban servicio únicamente a las clases privilegiadas (*idem*).

Sin embargo, puede sostenerse que se inició con este fenómeno un proceso de estratificación y diferenciación de los establecimientos privados en cuanto a los sectores de clase a los que era dirigido, al tipo de estudios profesionales que impartía, a sus objetivos institucionales, entre los que se incluye el perfil de ingreso y egreso de sus estudiantes, las formas de selección y el tipo de financiamiento de las mismas, como el sistema de cuotas, los subsidios y donaciones particulares.

Pese a su complejidad y diferenciación, la educación superior privada ha desempeñado un papel primordial en la distribución ocupacional, así como en la reproducción de valores y patrones culturales de los grupos sociales hegemónicos:

“[...] la existencia y el crecimiento de las escuelas particulares han estado determinados por las relaciones existentes entre los gobiernos y los grupos que han pretendido conservar sus propios valores” (Muñoz Izquierdo, 1981, 129).

Entre los cuarenta y finales de los setenta, el crecimiento de las instituciones privadas superiores respondió a la orientación de la política económica del periodo de la industrialización y el desarrollismo. El acelerado crecimiento urbano y el ensanchamiento de las clases medias, que demandaron educación media superior y superior de manera importante, tuvieron respuestas concretas en estos nuevos establecimientos.

Kent y Ramírez (2002) sostienen que las circunstancias que propiciaron la emergencia de tipos institucionales universitarios privados en los sesenta y setenta, fueron a la postre los referentes necesarios para la expansión de servicios de elite. De la misma forma, los autores señalan que uno de los elementos centrales que explican el surgimiento de alternativas universitarias distintas a la pública, fueron los conflictos emanados del ámbito público.

La relevancia del sindicalismo universitario, los debates sobre el papel social de las universidades y la amplia politización en la que estaba envuelta la reforma universitaria, redefinieron en cierto sentido el papel de las universidades como generadoras de conocimiento, mismas que se confrontaban ante la emergencia de nuevas necesidades sociales y productivas en proceso de cambio (Kent y Ramírez, *op. cit.*).

La aparición de nuevas áreas del conocimiento e investigación científica, sobre todo en las ciencias sociales, trajo consigo también nuevas ideologías que se confrontaban a las disciplinas tradicionales y sus actores. En este sentido, Kent y Ramírez afirman que se presentó una lucha importante que sometió a la universidad pública al juicio de la pertinencia de sus funciones ante su contexto, cuyo debate entraba estratégicamente en el terreno ideológico (Kent y Ramírez, *op. cit.*, 135).

La confrontación entre las posturas de los académicos propiciaron rupturas que se reflejaron en su permanencia en las universidades. De tal forma, comenzaron a gestarse fuerzas que cohesionaron espacios de “dominio privado”, cuyas consecuencias fueron, por una parte, cambios sustanciales dentro de la universidad pública al integrarse grupos que defendían sus intereses particulares, y, por otro, el desplazamiento hacia las instituciones privadas (*idem*).

Estas instituciones constituyeron una fuente ideológica, por lo general, en contra de la universidad pública, y esta postura fue uno de los elementos centrales en los que se fundamentó la creación de los establecimientos privados. La constante confrontación entre lo público y privado tuvo variaciones en la trayectoria y consolidación del sistema superior privado a lo largo del siglo xx, pues dependió de la correlación de fuerzas en cada contexto, que a la larga produjo diversificación de la oferta educativa y una expansión acelerada de los establecimientos y de la matrícula total del nivel superior (Mendoza, 2002).

La fase de crecimiento general en la matrícula del nivel de educación terciaria a partir de los cincuenta, aumentó de manera significativa, pero el fenómeno más relevante fue la ampliación de la cobertura en las entidades federativas, que décadas más tarde dio la posibilidad del establecimiento de instituciones privadas en el interior de la República (*idem*).

Kent y Ramírez (*op. cit.*) afirman que entre los setenta y principios de los ochenta existieron tres procesos que permitieron la configuración del sector privado universitario: confrontaciones de las instituciones universitarias entre los grupos profesionales y disciplinarios asociados a partidos políticos, confrontaciones entre las diversas órdenes religiosas de la Iglesia católica y confrontaciones entre los intereses corporativos.

Este último proceso fue determinante para el impulso de corrientes académico-ideológicas de algunos establecimientos privados, que partieron en su origen de las disputas por algún tipo de control institucional ante el predominio de las llamadas “oligarquías académicas” (Mendoza, *op. cit.*).

En la década de los ochenta, las transformaciones de la política del Estado, la crisis económica y las secuelas en la política social, fueron aspectos centrales que propiciaron en los diversos sectores de la sociedad severas críticas al aparato público, afectando directamente la apreciación de la educación superior pública. Al mismo tiempo, produjo la disminución del financiamiento público al sector y la reducción de oportunidades laborales para egresados de universidades públicas (Kent y Ramírez, *op. cit.*).

La emergencia acelerada de opciones privadas del sector superior desde finales de los ochenta, tuvo su máximo auge en la década siguiente. La adopción de formas ideológico-culturales y la implementación de políticas estatales enfocadas a una nueva racionalidad respecto a la educación pública, allanaron el camino para la proliferación de establecimientos de formación profesional no universitaria. Las consecuencias de una política “permisible” para la acción de grupos particulares, desató problemas de desarticulación y heterogeneidad académica, que llevó a graves dificultades para su control a finales del siglo.

EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA CONTEMPORÁNEA

Como se ha venido señalando, en la trayectoria de la educación superior privada el Estado jugó un papel fundamental en el tipo de instituciones que emergieron en el siglo pasado. La evolución de los establecimientos

privados y sus funciones sociales estuvieron relacionadas, de manera muy cercana, al modelo estatal y a los giros de éste y los proyectos nacionales de finales de los ochenta.

De tal manera, en este apartado se pretende hacer énfasis en dichos procesos, destacando de modo particular la reforma del Estado y la implementación del proyecto de modernización como uno de los elementos que permitieron consolidar el sistema privado para la educación superior y que, al mismo tiempo, favoreció la configuración contemporánea del sector privado y la reformulación del sector público.

El proceso de transformación del Estado y sus impactos en la educación superior, que derivaron en el proceso de expansión del sector privado, fue un fenómeno generalizado que repercutió en la relación del Estado con los diversos ámbitos de la sociedad. Hirsch (1996) sostiene que hay una serie de sucesos que muestran la transformación de los sistemas en el mundo a nivel económico, político, social y cultural. Dentro de estos cambios se destaca la crisis del Estado fordista de seguridad y los nuevos movimientos sociales, la recomposición del Estado Nacional y la regulación internacional en el contexto de la democracia.

Los grandes cambios tuvieron su mayor profundidad en la fase fordista del capitalismo, surgida en Estados Unidos en la década de los treinta, y cuya crisis sobreviene paulatinamente desde la década de los sesenta. Esta fase se caracterizó por un intenso modo de acumulación de capital, basada en la producción taylorista masiva de bienes de consumo duraderos (*ibid.*, 38).

Las consecuencias fueron una pronunciada polarización entre trabajadores calificados y no calificados, así como la expansión de un Estado interventor en la regulación administrativa que fortaleció sectores sociales como la seguridad, la salud y la educación (Mendoza, 2002). En este modelo, la valorización del capital estaba basada en la reproducción del trabajo, que produjo, en cierta medida, un creciente individualismo (Hirsch, *op. cit.*, Offe, 1988, Popkewitz, 1994) mediante la capitalización y desintegración de la sociedad.

En el entorno de este modelo económico también existió un reformismo social políticamente necesario, el control en masa del burocratismo es un ejemplo del reformismo que presentó las consecuencias

de la crisis en los ochenta. Si se analiza el proceso desde la postura de Apple (1996), el Estado fordista debió proveerse, además de un contexto material de reproducción ideológica administrado y regulado políticamente, de un cuerpo de políticas que se instrumentaron por una necesidad estructural a causa de las cambiantes condiciones de socialización, que dieron lugar a programas sociales y a la emergencia del Estado de bienestar.

La génesis del sistema de educación moderno, bajo un fuerte control político, puede ser tomado como ejemplo para demostrar esta relación: la desintegración social y el establecimiento del trabajo asalariado requieren una agencia de control especial que no sólo enseñe ciertas calificaciones sino también controle el acondicionamiento social de los jóvenes. En tanto la familia, la comunidad y el vecindario pierden su influencia, estos son remplazados por instituciones, como la policía, la escuela y el trabajo social (Hirsch, *op. cit.*, 25).

El Estado fordista tenía como base esencial el garantizar la supervivencia material de sus miembros, regular su condicionamiento social y su supervivencia. El otro lado de la moneda fue la desintegración de la sociedad por una marcada estratificación que, de alguna manera, trató de ser compensada por los programas democráticos de escolarización (Banco Mundial, 1994).

Los momentos críticos del sistema político fordista que indicaron la desintegración y transformación del modelo, dieron lugar a tres acontecimientos importantes: la crisis del keynesianismo, la erosión del Estado de bienestar y las fuertes tendencias de la reprivatización que dejan a un lado las demandas de igualdad social (Hirsch, *op. cit.*, 33).

Los momentos de crisis que envolvieron estos hechos, resultaron gracias a que el sistema corporativo de integración de masas excluyó intereses que no pudieron ser manejados por mucho tiempo dentro del sistema político, donde los grandes sectores de la población ya no se sentían representados, situación que tendió a abrir y fragmentar a la sociedad: “[...]individuos e intereses que son estimados irrelevantes para los propósitos económicos son sistemáticamente excluidos de la sociedad” (*idem*).

Frente a la competencia internacional y la flexibilización de los capitales, se crean otras condiciones políticas en el marco estatal-nacional, cuya atracción económica representó una prioridad política. El agotamiento del modelo keynesiano que se caracterizó por tener un fuerte grado de intervención estatal, dio paso paulatino al establecimiento de la política económica neoliberal, que aunque se adoptó en los países de distinta manera y en momentos diferentes de desarrollo, se colocó como dominante.

Los elementos anteriores dan cuenta del contexto en el que se originaron las transformaciones en la estructura de la sociedad, ante un nuevo significado de los estados nacionales y de los gobiernos mismos en el ámbito internacional, cuyos procesos impactaron sus relaciones con las instituciones sociales.

Los momentos de cambio en la estructura social en el mundo fueron regional y temporalmente distintos, de forma sustancial han pasado por momentos de crisis y de transformación. Sin embargo, hay elementos generales que han cambiado de manera importante, fracturándose dichas estructuras.

Aunque existen otras instancias que se han modificado, es posible sostener, siguiendo a Hirsch, que en el marco actual se han trastocado tres espacios fundamentales:

1. El espacio económico: definido a partir de la densidad de las relaciones de intercambio, del patrón monetario vigente o del alcance de la zona de la influencia empresarial.
2. El espacio político: a través de las fronteras territoriales impuestas por los detentadores del poder estatal y los aparatos del poder.
3. El espacio socio-cultural: mediante las peculiaridades regionales de la lengua, las costumbres y las representaciones valorativas.

Estos espacios se encuentran relacionados contradictoriamente entre sí, marcando socialmente un ámbito complejo que limita la tradicional concepción de nación. A pesar de esto, el Estado nacional no ha desaparecido, de hecho, la forma estatal-nacional de la política sigue siendo un componente primordial de la relación capitalista (Offe, *op. cit.*), de la competencia y de la regulación de las relaciones de clase y explotación.

[...] la globalización del capitalismo descansa precisamente sobre el gran número de estados nacionales competidores y sobre las desigualdades que a partir de ello constituyen [en ámbitos] como los salarios, las infraestructuras, la legislación ambiental, etc. Las empresas multinacionales que aparentemente hacen saltar el sistema estatal-nacional, operan en realidad precisamente sobre esta base (Hirsch, 1996, 76).

Desde esta perspectiva, el Estado ha sido un actor político relevante en la educación pública en América Latina. También en el papel histórico que ha representado en la expansión de los sistemas educativos, tendientes a vincularse al desarrollo económico constituyéndose, de tal manera, como un generador y distribuidor de políticas (Torres, 2000).

Durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras tres décadas del XX, el Estado en América Latina se caracterizó por sostenerse en un modelo liberal controlado por terratenientes o por la oligarquía. Desde la consolidación de los estados nacionales, se generaron de manera relativa políticas de estabilidad. En este modelo político, la oligarquía mantuvo un control impermeable sobre los procesos políticos y, al mismo tiempo, un control directo sobre el Estado, manteniendo una importante participación política (*idem*).

El principal papel de la educación pública, en este contexto, fue la legitimación de los sistemas políticos y la integración de los países de América Latina a la modernización. Al mismo tiempo se desarrolló, como parte del proyecto liberal, la creación de una conciencia de ciudadanía y nación. En este sentido, la educación pública, dentro los programas de escolarización masiva, contribuyó a la construcción de un sentido de ciudadanía y de un incremento paulatino de la idea de movilidad social a partir de la educación (Torres, *op. cit.*, 85).

El desarrollo de la escolarización masiva, durante la fase de la industrialización en los sesenta, impactó en la expansión de todos los niveles educativos. En el caso de la educación superior en México, el impacto de la relación entre profesionalización y movilidad social impulsó el ascenso de los sectores públicos y privados con características menos restringidas (De Leonardo, 1982, y Robles, 1988).

Ya en la década de los ochenta, la crisis económica detuvo de algún modo el proceso de masificación de la educación superior pública. Este

periodo se caracterizó por ciclos de inflación e hiperinflación, presentándose una recesión importante. La crisis del petróleo entre 1973 y 1982 propició un desorden económico que afectó directamente a los países de Latinoamérica (Torres, *op. cit.*).

Las organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), recomendaron a los gobiernos de la región adoptar políticas de ajuste estructural para lograr encauzar una dirección en la balanza de pagos y en los déficits fiscales (*ibid.*, 83). El modelo de estabilización y ajuste envolvió una serie de recomendaciones para la creación de políticas que incluían:

- reducción de gasto gubernamental,
- reducción de las tarifas en importación,
- incremento a la participación privada.

La propuesta básica era reducir los déficits fiscales y los compromisos públicos, a fin de disminuir de manera drástica la inflación a mediano plazo y propiciar que las exportaciones fueran el motor del crecimiento, para lo cual se deberían dar fin a las “políticas proteccionistas”, facilitando una ruta de las economías latinoamericanas al mercado.

Factores como el deterioro de la política económica, el debilitamiento de los movimientos sociales en América Central y el colapso de las economías socialistas en Europa, entre otros aspectos relevantes, dieron paso en Latinoamérica al surgimiento de nuevos modelos de gobierno tendientes al neoliberalismo a mediados de la década de los ochenta. Las circunstancias de crisis propiciaron severos conflictos sociales, ante los cuales las agencias internacionales fueron adquiriendo fuerza política en las últimas décadas del siglo xx (Torres, *op. cit.*).

La dirección de las políticas tiene un contenido más profundo que su significado instrumental, pues está asociada básicamente a orientaciones ideológicas (Apple, 1996). Así, en el último tercio del siglo, los estados han tendido a reformarse, principalmente, en la reducción de su intervención en proyectos sociales, lo que a larga ha facilitado el establecimiento de políticas privatizadoras, generando paulatinamente una lógica vinculada a la dinámica de los mercados.

Los cambios desatados por estos giros afectaron sustancialmente las formas históricas en las que se venían desarrollando los programas sociales y económicos en México. La consolidación de los mercados económicos regionales en competencia, enfatizaron los cambios políticos que derivaron en la reformulación de las funciones del Estado. Al mismo tiempo, las nuevas condiciones de relación económica impusieron otras dinámicas para operar el ámbito productivo, incluyendo la incorporación de la tecnología y formación profesional acorde con estos procesos (Torres, 2000, 88).

La concepción de Estado-nación fue trastocado ante estas nuevas condiciones, de tal forma, se incorporaron a esta concepción las nociones de democracia, desarrollo y competitividad como elementos sustanciales de la transformación, que penetraron en la formación de políticas modernizadoras. Uno de sus fundamentos fue precisamente el replanteamiento de sus responsabilidades ante las demandas de la sociedad.

Lo anterior no significó precisamente una desestatización, sino que el Estado incorporó dentro de sus funciones la regulación que implica, entre otras cosas, el establecimiento de nuevas fórmulas para la operación de las políticas públicas. La importancia que tiene para la educación el giro del posicionamiento estatal, va más allá del interés por el desarrollo económico. Tiene principalmente un gran valor político que impulsa la construcción del “ciudadano moderno” (*ibid.*, 97). Es decir, existe una lógica entre la implementación de políticas educativas, que generen competencia tecnológica, y el fomento de una idea contemporánea de ciudadano basada en la inversión educativa.

Las políticas educativas en las últimas décadas han pretendido ser coherentes con los proyectos de los gobiernos hegemónicos que han aceptado las reglas del mercado como principio dominante de la organización social (Apple, *op. cit.*). El papel que representa el Estado y la posición que toma en relación con la educación, ha sido fundamental para las tendencias del crecimiento de la inversión privada en este sector.

Para Rodríguez (2000), estos sucesos se articularon a los procesos de modernización y cambios tecnológicos, donde las acciones del gobierno fueron fundamentales. Las transformaciones de los sistemas de educación superior implicaron no sólo cambios de índole estructural, también

se transformaron las relaciones entre sus agentes principales: el Estado, las instituciones y la sociedad.

Los espacios de transformación y sus relaciones fueron propios de un nuevo Estado capitalista, cuya política y estructuras internas se han caracterizado por:

- Presentar cambios en su propósito funcional: deja de regular la economía nacional sobre la base administrativamente organizada de los compromisos entre las clases, cuya finalidad del capital es hacer óptimas las condiciones de rentabilidad nacional en relación con el proceso de acumulación globalizada en continua competencia.
- Estructuralmente, efectúa una democratización dentro de los márgenes institucionales de la democracia liberal. La política estatal se somete directamente a las fuerzas del mercado mundial (*ibid.*, 100).

En este modelo sobresale el papel preponderante de la sociedad civil, pues es un ámbito de fuertes desigualdades que son atravesadas por la estructura del poder y la redefinición que ésta adquiere en los constantes cambios del contexto. La sociedad civil abarca un amplio espectro de organizaciones e instituciones sociales que no dependen directamente del aparato estatal, incluyendo la comunidad religiosa y los grupos privados que se han involucrado directamente en la educación superior.

Estado y educación superior privada: reformas y tendencias

Como se ha venido señalando, el proceso de incorporación de actores privados que inciden en la ampliación del sistema de educación superior, está acompañado de otros fenómenos que sin duda dieron cabida a su desarrollo sustancial en el último tercio del siglo xx. Entre estos acontecimientos se encuentran las nuevas formas de aceleración del “progreso” con sus innovadoras formas de producción, distribución y comercialización de los bienes de consumo, cuyo énfasis político radicó en la democratización de los regímenes y estructuras gubernamentales de los países (*Torres, op. cit.*).

Pueden distinguirse tres repercusiones importantes: una se vislumbró en el ámbito laboral, introduciéndose paulatinamente mecanismos de mercado en el sistema de educación superior, a fin de articular la formación universitaria al aparato productivo y de esta manera hacer más competitivo al sistema.

Como segunda repercusión, sobresale el establecimiento de políticas públicas que facilitaron dicha articulación, que, entre ambos factores, impactaron como consecuencia en las respuestas de las diferentes clases sociales ante estos cambios. Estas respuestas que generalmente fueron implícitas, se evidenciaron en el giro hacia la demanda a la educación superior privada.

En la actualidad, son las clases medias las que se encuentran con mayores dilemas [...] son el grupo en el que los intereses están más diversificados [una parte] de estas clases medias está más preocupada por copiar los ejemplos de los grupos sociales más poderosos y, en buena lógica, apuesta por la enseñanza privada (Torres, *op. cit.*, 81).

Al respecto, Torres señala que las políticas educativas neoliberales introducen a los estudiantes procedentes de familias más desfavorecidas en una espiral que tiene múltiples posibilidades de cerrar las circunstancias reales de adquirir el capital cultural necesario para ejercer sus derechos cívicos, de tal forma, la polarización tradicional entre escuelas para ricos y pobres vuelve a cobrar una presencia importante en las sociedades contemporáneas (*idem.*).

De los factores que hicieron posible esta condición que favoreció la expansión de la educación superior privada, fue sin duda la generalización de un lenguaje mercantilista al medio educativo, considerando a los padres y estudiantes como consumidores, y al profesor y autoridad escolar como productores. En este sentido, Torres distingue una serie de apologías que fortalecieron el discurso privatizador para la educación entre los cuales sobresalen los siguientes:

1. La privatización de los servicios públicos se basa fundamentalmente en la promesa de mayor eficacia de la empresa privada

confrontada al despilfarro de las instituciones públicas y sus formas de organización y operación de los mecanismos de trabajo. Es evidente que el eje argumentativo es la noción de eficacia y calidad, cuyo fin es la rentabilidad de las instituciones

Los eslóganes referidos a la eficiencia y la calidad, en numerosas ocasiones, sirven de coartada para evitar hablar de reducciones presupuestarias que afectan en los últimos años a las administraciones públicas y privadas por tanto, también al dinero que se invierte en el sector educativo público, se pretende convencer tanto al profesorado como al resto de la sociedad de que la mejora de la calidad no tiene que ir asociado al incremento del gasto público (Torres, *op. cit.*, 86).

2. Se da por hecho que la eficiencia en el medio de las empresas privadas es una característica *per se*, y el énfasis discursivo se basa en ello, ocultándose los numerosos fracasos de las empresas y de las crisis sociales que suelen ocasionar, donde frecuentemente el Estado interviene para paliar los acontecimientos.
3. El fondo de los discursos privatizadores intentan velar la reducción de las iniciativas públicas en educación. En ello subyace una política social que reposiciona el poder estatal.
4. El discurso explícito no señala, por lo general, que uno de sus objetivos primordiales es la búsqueda de beneficios económicos.
5. La dinámica del discurso se centra en un “bombardeo informativo” que descansa en la confrontación y desprestigio de la educación pública.
6. De esta manera, el desprestigio de la red pública es una construcción social.
7. Los medios masivos han formado parte fundamental de la estrategia del desprestigio:

[...] el bombardeo mediático que lleva a cabo los apologistas neoliberales insisten en la necesidad de recortar los impuestos y para ello, necesitan convencer a la población de que las instituciones escolares públicas (uno de los destinos de una buena parte de los impuestos) son ineficaces y costosísimas (*ibid.*, 95).

8. Se equipara al sistema educativo con otros mercados de bienes de consumo, desplazándose no sólo sus discursos, sino sus mecanismos de operación y control.
9. Subyace en el discurso privatizador el argumento de la democracia y la libre elección, esto ha provocado en algunos países políticas de “libre elección”¹⁶ de carreras e instituciones que las ofrecen.
10. Uno de los grandes problemas en los que se sustenta la privatización de la educación, fundamentado en el discurso democratizador, es que la libre elección de los centros privados de educación difícilmente, en nuestro país, se define por un proceso neutro de elección, sino por otros condicionantes tales como en capital económico y cultural, la clase social, entre otros, que de alguna manera enfatizan las desigualdades típicas de las sociedades capitalistas.

Las condiciones del crecimiento y diversificación de las instituciones privadas, ofrecieron un menú muy amplio de establecimientos que con el paso del tiempo han jugado un papel cada vez más significativo. En cuanto al acceso a la educación privada, éste no se definió exclusivamente por su prestigio, también se ha definido por el estatus social y los antecedentes económicos de las familias.

El sistema de educación superior privada, ante la demanda social creciente y el proceso de “desprestigio del sistema público”, se diversificó en un fenómeno de distribución jerárquica conforme a la diferenciación de clases. Precisamente, esta característica es una de las que distinguen al sistema privado. Las instituciones de educación superior privada se han distinguido por responder a las demandas educativas inmediatas de la sociedad, y es en este sentido como se han adecuado a las posibi-

¹⁶ Las políticas de libre elección tienen su origen en Estados Unidos a finales de los sesenta y principios de los setenta. Los fines eran muy distintos a las transformaciones que dieron lugar décadas después. Inicialmente pretendían favorecer a familias en desventaja social y culturalmente ofreciéndoles la posibilidad de asistir a centros escolares fuera de su entorno para favorecer su formación en otras condiciones. Uno de los grandes problemas de estas políticas es que favorecieron el fracaso escolar.

lidades económicas de los diversos grupos, permitiendo un acceso más amplio, aunque diferenciado, al sistema privado, factor importante de su crecimiento (Torres, 2001).

El papel del Estado en este fenómeno fue crucial. El proceso de reducción de las responsabilidades típicas del estado de bienestar, reforzó otro tipo de instituciones capaces de afrontar los efectos de tales reducciones:

El discurso contra la escuela pública, muy bien orquestado desde posiciones conservadoras y neoliberales, tiene una acogida importante entre la población porque efectivamente saca a la luz muchos de los modelos incorrectos de funcionamiento de esta institución[...] pero tales denuncias pasan por alto o simplemente ocultan que también hay centros escolares públicos con muy buen funcionamiento, pero estos centros no son noticia. El control de la información que circula en los medios masivos de comunicación de masas silencia estas realidades, la estrategia de crear un cierto pánico moral es muy útil a sus creadores para promover otras instituciones, otros modelos de sociedad más acordes con sus intereses particulares[...] (Torres, *op. cit.*, 128).

Los efectos a nivel institucional y social tuvieron importantes repercusiones en materia de políticas de financiamiento, así como en la generación de expectativas sociales asociadas a la calidad de la educación privada. La dinámica de mercado en donde están inmersas las instituciones de educación superior privada, han reducido las oportunidades de los colectivos sociales más desfavorecidos.

Para Torres, el problema que han representado las políticas privatizadoras para la educación es que las instituciones escolares acaban convirtiéndose en “clubes”. Aunque en México las escuelas privadas no son precisamente clubes, siguiendo a Torres, muchas instituciones funcionan como tales, en la medida en que quienes conforman el consejo escolar o el patronato ejecutan medidas en su propio beneficio que evidentemente no consideran los intereses de otros colectivos sociales que en un momento dado podrían interesarse en ingresar a estas instituciones, y que por las razones expuestas difícilmente pueden acceder a ellas (Torres, *op. cit.*).

La perspectiva selectiva y competitiva en la que operan los centros escolares, explica algunas de las reestructuraciones que han afecta-

do a los servicios públicos en general. El sentido mercantilista de la educación ha propiciado como consecuencia la privatización,¹⁷ esta concepción ha afectado en distintas medidas al profesorado y su trabajo docente y a la manera en que la sociedad civil se ha incorporado, en esta perspectiva, a una nueva lógica en relación con la educación.

En México, la noción de sociedad civil ha jugado un papel peculiar. Históricamente existió un control eficiente del partido de Estado, donde las estructuras socio-civiles se desarrollaron un tanto débiles frente al conjunto de la vida política y pública, por lo tanto, podría decirse que ha mantenido una función básicamente ideológica, pues su significado se remite a relaciones de dominación entre el Estado y la sociedad civil (De Leonardo, 1983).

Al respecto, puede señalarse que las universidades en nuestro país han dependido del Estado de manera importante y preponderante, aunque no se puede negar que desde la existencia misma del sistema de educación superior aparecieron patrocinios privados. En distintas medidas y etapas históricas, su densidad e importancia dependía del tipo de relación entre estos sectores privados y el proyecto político-ideológico del grupo en el poder (*idem*).

En la actualidad, uno de los temas tanto en México como en el mundo es precisamente el relacionado con la intervención pública en la educación. Desde el punto de vista normativo, la discusión se remite a las formas de combinación de los recursos públicos con incentivos privados, cuyo propósito sea alcanzar una cobertura más amplia de la demanda social.

En este sentido, hay muestras de una transición de la presencia pública en el sector educativo a otra que permite un margen más abundante de la intervención del sector privado en la educación. El sustento

¹⁷ Para Jurjo Torres, la mercantilización del sistema educativo se ha llevado a cabo mediante el desarrollo de cuatro líneas de acción:

1. De descentralización: a) delegación de poderes y funciones; b) desregulación; c) deszonificación; d) colegialidad competitiva.
2. De privatización.
3. De favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva.
4. De neutralización de lo individual recurriendo al innatismo (Torres 2001, p. 255).

que ha permitido esta dinámica está relacionado con las formas de recomposición de los estados nacionales, de su papel y función dentro de las sociedades.

Para algunos autores como Calero y Bonal (1999), esta figura “renovada” del Estado produce una forma distinta de concebir la educación pública. Desde su punto de vista, el tipo de intervención del sector público está relacionado fundamentalmente con el mercado y, sobretodo, con aquellos ámbitos que pueden ser más exitosos en éste; el ámbito educativo, sostienen, no ha sido precisamente el que ha garantizado este éxito.

La consideración apriorística del mercado como superior a la asignación de recursos y a la justificación de la intervención pública como mera correctora puntual de resultados, frecuente en los análisis del sector público, presenta limitaciones importantes en el sector educativo[...] (Calero y Bonal, *op. cit.*, 17).

Lo que puede afirmarse, sin lugar a dudas, es la intervención histórica del sector público en la educación superior, tanto en la financiación como en la regulación y producción de los servicios; sin embargo, esta presencia tiene una transformación sustancial en el último tercio del siglo xx.

En México, específicamente, las razones de esta transformación pueden tener múltiples argumentos: una hipótesis puede ser el cambio de postura ideológico- política con respecto a la institucionalización de la educación pública como fuente de legitimación, la cual se apoyó en la creación de instituciones para beneficios sociales que se dibujaron dentro del proyecto nacional vigente.

En el contexto de las últimas décadas del siglo pasado, se contemplan otros objetivos que se encuentran en el terreno de la eficiencia, calidad y equidad, regidos por la “sociedad global”, los mercados, o bien, por los “cuasimercados” (Calero y Bonal, *op. cit.*, 20), que ponen de manifiesto otro proyecto de nación que no se identifica con el de la década de los treinta y cuarenta. Los proyectos nacionales que descansan sobre los principios del mercado dan una pista más para comprender este desplazamiento político, pero también ideológico (Apple, *op. cit.*, 1986), de la participación pública hacia la privada.

Calero y Bonal (*op. cit.*) sostienen la idea de que el diseño del sistema de educación superior que únicamente está sustentado por elementos del mercado, propicia zonas de fracaso llamadas “fallo sistémico”, pues los sistemas, en un momento dado, se alejan de la eficiencia productiva, económica propiamente, y de la eficiencia asignativa, desde el punto de vista de los objetivos sociales inherentes a la educación.

Una de las razones de este fracaso sería que los servicios educativos no reúnen las condiciones técnicas que caracterizan a los bienes públicos:

Se produce consumo conjunto e imposibilidad de exclusión, provocando que la asignación exclusivamente privada obtenga una producción y consumo educativo superior a cero. Las diferencias desde el punto de vista social pueden explicarse a través de la noción de externalidades (Calero y Bonal, *op. cit.*, 20).

Las externalidades pueden ser de varios tipos: las monetarias, las no monetarias; culturales, y las de producción: fuerza de trabajo, que se asocian a los distintos niveles educativos. Por ejemplo, las expectativas sociales con respecto a la educación pueden propiciar un subconsumo de educación en los distintos niveles y esto puede explicarse por el cruce de ciertas externalidades.

Aquí, el papel del sector público es relevante para el control del subconsumo, como el establecimiento de la escolaridad mínima, pero también, en el caso contrario, en la existencia de una demanda educativa superior a la que el sector público puede responder; en este caso, su papel también es fundamental, por un lado, en la regulación de los sectores por medio de criterios de selección entre otros, como es el caso en México de la universidad pública; y, por otro lado, en la canalización no necesariamente explícita hacia otras alternativas como la educación privada.

Desde una posición neoliberal desde donde se construyen las políticas educativas de los últimos veinte años, se privilegia la libertad y el individualismo entendido como capacidad de elección, por su parte el papel del mercado supone la incorporación de decisiones libres de los individuos que permean como un instrumento presente en el sistema educativo (*ibid.*, 25).

En esta perspectiva, la intervención pública se perfila a garantizar principalmente que los miembros de la sociedad alcancen un nivel educativo mínimo, y que sobre éste los sujetos ejerzan su capacidad de decisión sobre los niveles posteriores, que en un momento dado más bien se relaciona con la capacidad de pago. De cualquier forma, el tema educativo sigue siendo uno de los principales elementos que penden críticamente en medio de los grandes cambios sistémicos.

La atención sobre la reforma educativa en muchos países de América Latina es analizada a partir de la eficiencia de sus sistemas, esta situación tiene serias repercusiones en el financiamiento de la educación pública. En el terreno de las disputas, se encuentran las iniciativas al respecto, cuyo fin es la construcción de políticas educativas encaminadas a esta reforma (Torres, 2000, Mendoza, 2002).

Los grandes giros recientes de la política educativa en México han demostrado los cambios políticos y económicos que se han sucedido en América Latina que, al mismo tiempo, han conformado un terreno de disputa, en el que los estados nacionales han tenido un papel central conforme a sus propias particularidades y a las relaciones con otros actores internacionales.

En este capítulo, se ha subrayado la creciente importancia de la educación superior contemporánea, en su fase de transformación, como un fenómeno socioeducativo vinculado a los procesos de reforma del Estado mexicano, cuyo sustento presentó un giro importante en la década de los ochenta.

La redefinición del sistema superior ha dependido en buena medida de las exigencias de su contexto, de tal forma que de manera paulatina se ha articulado a procesos más extensos, en donde han intervenido nuevas fuerzas, nuevos actores y diferentes formas de relación con estas fuerzas, lo que revela al sistema como un espacio esencialmente político.

Su articulación con los procesos de desarrollo del aparato productivo y la internacionalización de los conocimientos en función del utilitarismo, han modificado sus funciones y ha presentado configuraciones emergentes. En este proceso, el giro del Estado ha sido determinante para el establecimiento de políticas específicas, las cuales se han insertado en la redefinición de lo público y lo privado.

El significado social de las instituciones privadas como alternativas educativas en medio también de la resignificación de la calidad y la educación como inversión, han revelado su fuerza ideológica y cultural en la sociedad mexicana de finales del siglo xx, cuya demostración objetiva ha sido su expansión cuantitativa.

La trayectoria de la educación superior privada en México ha demostrado que, históricamente, el siglo xx es crucial en la redefinición del sector a partir de la apertura hacia una educación privada secular. La conformación y consolidación en dicho siglo de establecimientos importantes confesionales y laicos, algunos en franca oposición, muestra cambios importantes en la concepción de lo privado en la educación superior.

En este sentido, las nociones de expansión, diversificación, diferenciación e isomorfismo son categorías que permiten definir los bordes que delimitan al sector privado de educación superior en contextos específicos. Las finalidades particulares de las instituciones, cuyo dinamismo se ha confrontado a las instituciones públicas, da muestras de una etapa de transición ideológica que promueve una cultura de la privatización a partir del fomento a la responsabilidad individual por la educación.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL SECTOR TERCIARIO DE EDUCACIÓN Y EL IMPACTO EN EL ÁMBITO PRIVADO

En el capítulo anterior se ha hecho particular énfasis en la relación de las políticas públicas alrededor de las configuraciones del sistema educativo en diversos momentos históricos. Esencialmente, el sistema evolucionó en torno a los proyectos económicos y políticos de la nación. En los años recientes, la reforma del Estado, las crisis económicas y los procesos de integración global, indudablemente, fueron algunos de los factores que alteraron las relaciones entre el gobierno, las instituciones superiores y la sociedad en general (Díaz Barriga, 1999, 372).

Desde los ochenta, el establecimiento de políticas educativas para el nivel superior poseen al menos dos grandes finalidades desde el punto de vista estratégico: por un lado, han dirigido a corto, mediano y largo plazo una articulación paulatina entre el modelo económico vigente y las nuevas configuraciones de las instituciones de educación superior, en función de dicho modelo; y, por otra parte, mediante la implementación de programas prioritarios para el sistema terciario, pretenden allanar el camino hacia su reestructuración.

Desde el punto de vista de Mendoza Rojas (2002, 22), es fundamental hacer la distinción entre políticas de gobierno y políticas de Estado. Las

primeras las concibe el autor como instrumentos generados en administraciones específicas y puede decirse que tienen un curso relativamente corto o transitorio, porque dependen del periodo gubernamental. Las segundas tienen una trascendencia mayor, pues son planteamientos más profundos, naturalmente asentados en un instrumento legislativo.

Así, en este trabajo consideramos que las políticas educativas son representaciones particulares del proyecto nacional y que, por lo tanto, son instrumentos reveladores de los procesos de desarrollo de las instituciones educativas. De tal forma, en este capítulo se abordan dos ámbitos generadores de políticas que en el contexto contemporáneo han mostrado un grado importante de articulación: las políticas supranacionales y las políticas nacionales.

La finalidad de abordar estos ámbitos se fundamenta precisamente en su proceso de articulación en coyunturas específicas, que en su conjunto muestran un impulso estratégico de mayor impacto para el nivel superior. En el caso de la expansión de la educación superior privada, las estrategias políticas, tanto gubernamentales como estatales, revelaron la importancia que fueron adquiriendo los análisis y recomendaciones de múltiples organismos en el marco de la integración de México a los mercados internacionales.

No es el objetivo de este trabajo realizar un análisis profundo de la complejidad y el nivel relacional entre las políticas nacionales e internacionales para el sistema superior mexicano. De tal forma, en la primera parte de este capítulo la dimensión de políticas supranacionales se aborda únicamente a partir de los discursos del Banco Mundial (BM).

Se optó por analizar algunos de los documentos del BM, debido a la importancia creciente de este organismo financiero en las tomas de decisión de los países en desarrollo. Aunque los estudios sobre las estructuras de los sistemas superiores de estos países han sido bastos, se han seleccionado sólo algunos de los documentos que consideramos presentan de manera muy específica su posición frente al desarrollo privado en la educación superior.

En este sentido, se presenta el análisis de dos documentos elaborados en la década de los noventa y uno del año 2000. La intención de este apartado es establecer algunos rasgos que permitan ubicar su vincu-

lación con el diseño de políticas nacionales para el ámbito privado. De esta manera, se cierra con una breve síntesis en la que se señalan los aspectos discursivos más relevantes del BM sobre la privatización y algunos de sus impactos en este nivel educativo.

En el segundo apartado, referente a las políticas nacionales, se inicia con un marco general en el que se establecen las grandes tendencias de las políticas educativas para el nivel superior, desde 1982 hasta principios del siglo XXI. Si bien no es el fin de este trabajo abordar de manera profunda dichas políticas, es necesario ubicar los elementos que redefinieron al sector en este periodo.

Posteriormente, se aborda de manera más específica el desarrollo de las políticas de financiamiento hacia el sistema superior. En este apartado se establece la relación entre la disminución financiera del sistema público entre las décadas de los ochenta y noventa.

En el capítulo previo, se ha reconocido la importancia de otros factores importantes en el auge del fenómeno de educación privada, como las propias disputas ideológicas, religiosas y políticas.¹ Sin embargo, en este apartado se intenta profundizar únicamente en torno a las políticas de financiamiento a partir de la década señalada, retomando uno de los supuestos de este trabajo, en el que se sostiene que el reposicionamiento del Estado en torno al financiamiento público hacia el nivel superior propició, junto con otros factores provenientes del aparato estatal, la expansión del sector privado. De esta manera, en el último apartado se pretenden vincular las dimensiones que han determinado las políticas al nivel superior en relación con la composición y crecimiento acelerado de la educación superior privada.

En breve, el propósito central del segundo capítulo es lograr la ubicación de elementos discursivos en las políticas supranacionales y los impactos en la generación de instrumentos concretos en las políticas de financiamiento, que repercutieron de manera objetiva en la aceleración de la reproducción de los establecimientos superiores privados.

¹ El sentido en el que se considera, en este caso, el término de disputas políticas, se refiere a los procesos de conflicto, a las negociaciones entre los diversos actores políticos y la lucha de poder (Mendoza, 2000).

POLÍTICAS SUPRANACIONALES: EL BANCO MUNDIAL Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

El Banco Mundial es uno de los principales agentes financieros externos para la educación superior en los países en desarrollo. Su participación equivale a la cuarta parte de toda la ayuda para educación. Comienza a otorgar asistencia financiera a este subsistema desde 1963, partiendo de que: “financiar a instituciones de educación terciaria proporciona recursos humanos capaces de resolver problemas básicos para el impulso del desarrollo económico” (Banco Mundial, 1994, 102).

Entre los primeros 15 años de asistencia financiera, se enfocó a la expansión del sistema. En primera instancia, el financiamiento se orientó hacia el crecimiento de los espacios físicos. A finales de los sesenta y principios de los setenta, además, se pretendió dirigir a las instituciones hacia la investigación de los problemas nacionales y al fomento de la ciencia y la tecnología.

A lo largo de los años ochenta y noventa, el BM se dio a la tarea de señalar que las universidades en particular son organizaciones complejas con finalidades educativas específicas que, al mismo tiempo, están determinadas por las demandas del entorno socioeconómico. Con este argumento, se recomienda a los gobiernos crear instituciones cuyos programas vinculen la investigación, las innovaciones tecnológicas y el mercado de trabajo (*idem*).

En estas décadas fue muy clara su participación en torno a los diagnósticos y recomendaciones para el nivel superior. El BM junto con otros miembros de la banca multilateral se enfocaron a la reforma del Estado y al fomento de programas prioritarios, entre los que destaca el crecimiento del sector privado en educación superior (Rodríguez, 2000).

El BM cobró mayor fuerza en el contexto de la libre competencia económica, revelándose su influencia en diversas manifestaciones políticas en torno a la privatización de la educación superior y el fomento a la investigación de punta a partir de inversiones particulares en el nivel superior.

Dichas posiciones son el punto de partida del análisis que se expone en este apartado, para tal efecto se revisaron los siguientes documentos:

- *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (1994).
- *Prioridades y estrategias para la educación* (1995).
- *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas* (2000).

Más adelante se presenta de manera individual el análisis detallado de cada documento, a partir de la ubicación de ejes que permitan tanto la articulación de las posiciones de los tres textos como los elementos relevantes de la participación privada inmersos en las políticas nacionales. A pesar de que en cada documento se encuentran argumentaciones más específicas en torno al desarrollo del sector privado, en términos generales los principales ejes son:

1. El énfasis en la reforma de los sistemas nacionales de educación superior.
2. La definición de nuevas responsabilidades del Estado ante este nivel educativo.
3. La incorporación de fuentes alternativas de financiamiento de las instituciones públicas y nuevos modelos de asignación financiera.
4. Fomento a la ampliación del sistema a partir de la incorporación de inversiones privadas, tanto en el fomento de donaciones y otros mecanismos hacia el sector público como en la apertura hacia la incorporación de instituciones no estatales.
5. Desarrollo de programas que apoyen a los establecimientos de la iniciativa privada, vinculados a la liberación de los recursos públicos hacia el nivel educativo superior.

Con el análisis de estos documentos, se pretende subrayar cómo, a partir de los grupos de especialistas que participan en cada trabajo surge una posición específica en la década de los noventa y albores del siglo XXI que avala la incorporación de los capitales privados para el nivel superior. En el análisis de los documentos, se toma en cuenta que la discusión al respecto es mucho más amplia y compleja; sin embargo, se intenta

hacer un ejercicio que agrupe algunos de los rasgos más relevantes que conforman dichas argumentaciones.

La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1994)

Este documento es realizado por el Departamento de Evaluación de Operaciones (DEO) del BM. Plantea como prioridad la inversión educativa en el nivel básico. El argumento es que las tasas de rentabilidad social tienen mayor impacto en este sector, por lo tanto, el financiamiento tendría que tener una distribución más equitativa en función de esta rentabilidad (BM, 1994, 3).

La estrategia que propone es la movilización de un mayor financiamiento privado a la educación superior, por medio de la participación en gastos y fomento a instituciones privadas, a fin de liberar algunos de los recursos públicos para mejorar la calidad y acceso a los niveles básicos (*idem*).

De tal manera, los préstamos del BM para el nivel terciario se orientan a aquellos países en desarrollo que adopten reformas políticas que permitan el funcionamiento eficiente y con menor costo público en sus sistemas. En este sentido, se resaltan las reformas a las políticas de financiamiento y administración de las instituciones de educación superior como el vehículo para la equidad y la calidad. El marco que las define establece: “[...] crear un ambiente positivo para las instituciones privadas [y] [...] establecer o aumentar la participación en los gastos y otras medidas de diversificación financiera[.]” (BM, *op. cit.*, 15).

A partir de esta posición se establecen cuatro orientaciones clave, para la reforma:

1. Fomento a la estructura diferenciada de las instituciones, incluyendo el establecimiento de instituciones privadas.
2. Presentar una base de recursos diversificada, entre lo que puede incluirse el proporcionar incentivos para que las instituciones de educación superior públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento, entre ellas la participación de los estudiantes en los gastos

educativos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y sus resultados.

3. Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.
4. Adoptar políticas que estén destinadas concretamente a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

Estos cuatro elementos son básicos en el contenido del documento, pues a partir de éstos se plantea la reformulación de las políticas públicas de los países en desarrollo para el sistema superior. En función de los fines de este trabajo, me referiré específicamente al primero y segundo aspectos.

1. Fomento a la estructura diferenciada de las instituciones, incluyendo el establecimiento de instituciones privadas:

En la parte del diagnóstico se señalan las deficiencias del sistema, argumentándose que los sistemas de educación terciaria, sobretudo en América Latina, son en su mayoría inoperantes para las necesidades de la sociedad hacia el fin de siglo.

Se señala que se rigen por el modelo europeo de universidad-investigación con programas de un solo nivel que están desvinculados, también, de las demandas del desarrollo económico y social, cuyo sustento pedagógico no atiende a las características reales del estudiantado, quienes demandan adecuaciones hacia el mercado de trabajo. Los sistemas públicos, desde este punto de vista, tampoco tienen la suficiente capacidad para atender la creciente demanda (*op. cit.*, 12).

Particularmente en el ámbito público, el documento subraya el detrimento en la cantidad de recursos estatales con los que se disponen para la educación superior (*idem*). Se sostiene que uno de los factores que han hecho exitosos a los sistemas en el mundo, ha sido la diferenciación de las instituciones, sobretudo en la conformación de un sistema de instituciones estatales y privadas diferenciadas (*op. cit.*, 32).

Así, el grado de diversificación tiende a aumentar el ingreso económico de los países, cuyos ejemplos se encuentran principalmente en Asia. Para el caso de América Latina, la diferenciación de la educación terciaria, si bien está basada principalmente en el aumento de las insti-

tuciones privadas, se afirma que en ellas hay una variación de la calidad del servicio muy importante (*idem*).

De tal manera, se recomienda que los incentivos a las instituciones superiores privadas incorpore:

- Una reforma al marco jurídico y normativo que favorezca la inversión en este rubro, pero que al mismo tiempo se diseñen formas eficientes de acreditación y control de calidad.
- El establecimiento de ciertos mecanismos de subsidio o diversificación del financiamiento, aunque se señala que:

No se está promoviendo aquí la subvención del sector privado. Los incentivos financieros para estimular el desarrollo de las instituciones privadas sólo pueden justificarse en razón de que constituyen una forma de aumentar la matrícula a menor costo para el gobierno que de ampliar las instituciones públicas (*op. cit.*, 41).

- Permitir que las instituciones fijen sus propios derechos de matrícula, teniendo un grado considerable de autonomía para definir la composición de su estudiantado y los tipos de programas que se ofrecen. Aquí se incluye el establecimiento de programas de préstamos y becas para fomentar la equidad.
- Fomentar donaciones, fondos para investigaciones, becas en función al mérito y otros apoyos que fomenten la calidad para las instituciones de educación superior públicas y privadas, propiciando competencia entre ambos sectores (*op. cit.*, 43).

2. Presentar una base de recursos diversificada, entre lo que puede incluirse el proporcionar incentivos para que las instituciones de educación superior públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento, entre ellas, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y sus resultados:

Puede decirse que la diversificación de las fuentes de financiamiento implica, primero, la movilización de un mayor volumen de fondos privados a instituciones públicas, a través de varios mecanismos, por

ejemplo, la participación de estudiantes en los gastos de su educación, recaudación de fondos entre ex alumnos, donaciones externas y venta de servicios, por mencionar los más relevantes.

Al mismo tiempo, se sugiere incentivar capital privado en instituciones particulares por medio de apoyo financiero a estudiantes con necesidades económicas que asisten a instituciones privadas, y planes de préstamos con pagos fijos que se pagan con los ingresos conseguidos después de la obtención del título (*idem*).

Acorde con estos planteamientos, se recomienda la reformulación de los programas educativos que garanticen el retorno de apoyos y préstamos. En el diagnóstico, se establece que las condiciones en los países en desarrollo han demostrado la ineficiencia de los programas de becas-préstamo, pues no hay un establecimiento eficiente de cobranza, repercutiendo así en el incumplimiento de pagos y evasión. Se señala la existencia de altos gastos administrativos y de tasas de interés excesivamente subvencionados que han mostrado resultados poco satisfactorios (*op. cit.*, 46).

En síntesis, se señala de manera directa, y como estrategia primordial para la reforma de la educación superior, la movilización de un mayor número de financiamiento privado a este sector por medio de la participación en costos y el fomento a instituciones privadas; el argumento es liberar los recursos públicos para mejorar la calidad de los niveles básicos.

El BM establece el ofrecimiento de préstamos a aquellos países que adopten políticas para la educación superior encaminadas al funcionamiento eficiente y con menor costo estatal, cuyo instrumento de ejecución es el fomento a la intervención de particulares:

Seguirán recibiendo prioridad los países dispuestos a adoptar, con relación a la educación postsecundaria, un marco normativo que haga hincapié en una estructura institucional diferenciada y una base de recursos diversificada, y que dé mayor importancia a los proveedores y al financiamiento privados (*op. cit.*, 96).

De tal manera, los préstamos del BM, en este documento, están orientados a sustentar reformas políticas principalmente administrativas,

normativas y financieras que promuevan un escenario propicio para la inversión privada en educación superior; pero también, de manera paralela, controlar el acceso a la educación superior pública. El apoyo a programas está condicionado a que:

Controlen el acceso a la educación superior a cargo del Estado en función de criterios de selección eficientes y equitativos[...] crear un ambiente propicio para las instituciones privadas[...] aumentar la participación de los estudiantes en el costo de su educación y otras medidas de diversificación financiera[...] (*op. cit.*, 97).

De manera explícita, los argumentos del Banco revelan un importante grado de énfasis en la intervención de particulares en la educación superior a modo de inversiones indirectas en el sector público o, de forma sustancial, en la creación de centros educativos.

Prioridades y estrategias para la educación.

Examen del Banco Mundial (1995)

Este informe fue realizado por el Departamento de Educación y Políticas Sociales del BM con la asistencia de otros organismos como la UNESCO, UNICEF, OCDE y diversas asesorías de especialistas. En este documento, se insiste de igual manera que la educación básica debe ser la prioridad para el gasto público en educación: “Aunque el gasto público por estudiante de enseñanza superior está disminuyendo, en comparación con el gasto por estudiante de primaria, sigue siendo muy alto” (BM, 1995, 4).

El argumento se basa en la noción de equidad, básicamente en función del acceso desfavorable de los sectores pobres que acceden casi exclusivamente al nivel básico, y en donde el subsidio a la educación superior favorece principalmente a grupos con mayores posibilidades económicas:

El gasto público en educación primaria favorece generalmente a los pobres, pero el gasto público en educación general suele favorecer a los ricos a causa del fuerte subsidio de la enseñanza secundaria de segundo ciclo y la enseñanza superior, en que suele haber relativamente pocos estudiantes de familias pobres. Hay una marcada

falta de equidad en el gasto público en educación superior porque el subsidio por estudiante es más alto que en la educación básica, aun cuando en este nivel los estudiantes provienen en su gran mayoría de familias más ricas (BM, *op. cit.*, 5).

Esta posición indica una reformulación de las fuentes de financiamiento y en la eficiencia del gasto público, incluso se señala el beneficio de alentar el financiamiento privado tanto para solventar instituciones privadas como para complementar los ingresos de instituciones públicas:

Otro argumento a favor de las escuelas y las universidades privadas es que, aun cuando tienden a atraer alumnos procedentes de medios socioeconómicos más acomodados, promueven la diversidad y constituyen una competencia beneficiosa para las instituciones públicas, especialmente en los niveles superiores de enseñanza (BM, *op. cit.*, 6).

De esta manera, el documento sostiene que la rentabilidad personal es mayor que la social en aquellos que acceden a la educación superior, marcándose una diferencia considerable en la educación básica. Se enfatiza que uno de los mecanismos para disminuir esta desigualdad es asumir el coste educativo por medio del pago de derechos de matrícula, ya sea en pagos directos o en el establecimiento de programas de créditos, préstamos y becas (*op. cit.*, 10).

Este documento en esencia es una continuidad del texto *La educación superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, aunque en *Prioridades y estrategias para la educación superior*, se señala con mayor fuerza la prioridad del financiamiento público para la educación básica. Se enfatiza además un asunto clave en el que se sostiene el argumento del BM en ambos documentos: la necesidad de la reforma financiera y administrativa de las instituciones educativas y, en particular, de las superiores a partir de la resignificación del papel del gobierno en la educación, cuyo factor relevante es enfocar la inversión pública en la educación básica.

Un sistema de asignación de las nuevas inversiones estatales en educación, más eficiente, equitativo y sostenible contribuiría mucho a solucionar los problemas que enfrentan actualmente los sistemas de educación. Para lograr la eficiencia es preciso

hacer las inversiones públicas donde tendrán los mayores rendimientos; generalmente, en el caso de las inversiones en educación, en la enseñanza básica (*op. cit.*, 11).

El fomento a la inversión privada tiene su principal argumento en esta diferenciación entre el beneficio personal y el social, por lo tanto, se sugiere que los gobiernos propicien la inversión privada, asumiendo parte del riesgo financiero (*idem*). Dentro de las medidas que se recomiendan para fortalecer la inversión del sector público en educación de manera eficiente se señalan:

- Educación básica gratuita.
- Cobro selectivo de derechos de matrícula para la educación secundaria de segundo ciclo combinado con becas para grupos seleccionados.
- Cobro de derechos de matrícula para toda la enseñanza pública superior combinado con préstamos, impuestos y otros sistemas que permitan a los grupos pobres acceder a este sistema; pero que se combine con un modelo eficiente de retorno de la inversión cuando éstos comiencen a obtener beneficios económicos.
- Fomento a la diversificación de los ingresos.
- Financiamiento basado en el producto y la calidad.
- Eliminación de prohibiciones para el sector privado que intente ofrecer educación superior.

Este documento también hace énfasis en la redefinición del gobierno en torno a sus responsabilidades con la educación terciaria. El punto central que hay que destacar es que se subraya la importancia del Banco en la construcción de políticas públicas para los países en desarrollo. Sostiene que la principal contribución del BM es el de asesorar a los gobiernos para la elaboración de políticas educativas acordes con las circunstancias del entorno. De hecho, se propone que el financiamiento del BM se concentre en el fomento a cambios en las políticas nacionales (*op. cit.*, 17).

La postura del BM es la de articular el modelo educativo al modelo económico, pues se señala que la reforma educativa tiene que alentarse

en la medida en que las reformas económicas se establezcan plenamente (*op. cit.*, 20). De manera general, se plantea que la educación básica es la prioridad de los préstamos del Banco, sobretodo, en aquellos países que no han alcanzado la alfabetización universal; la intervención en la educación terciaria debe concentrarse en que los países adopten reformas políticas que permitan que este sector se desarrolle con más eficiencia y menor costo bajo las siguientes bases:

- Estructura institucional diferenciada.
- Base de recursos diferenciada.
- Mayor énfasis en los proveedores.
- Financiamiento privado.

Finalmente, se considera que el gasto público en educación es ineficiente, pues está mal distribuido entre los niveles y dentro de éstos el aspecto clave es la rentabilidad:

El problema radica en que el gobierno interviene en todos los niveles de educación y esto representa una porción considerable del gasto público[...].además que los costos unitarios por estudiante son mayores en educación terciaria que en básica aumentando la proporción del gasto del PND (*op. cit.*, 58).

Con estos argumentos se justifica la intervención del financiamiento privado, donde la responsabilidad del Estado deberá concentrarse en el nivel básico, al mismo tiempo que se generen mecanismos a partir del análisis de la rentabilidad y distribución de los ingresos en un desprendimiento paulatino de la educación superior.

La educación superior en los países en desarrollo.

Peligros y promesas (2000)

A pesar de que no puede negarse el peso que han tenido en las políticas nacionales para la educación los análisis financiados por los organismos internacionales, hay que señalar que el documento que se describe a continuación es un claro ejemplo de cómo las posturas de estos actores no descansan en un consenso general.

Este documento, publicado por el Banco Mundial, fue corresponsabilidad del Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (GEES), convocado por el BM y la UNESCO, formado por 16 especialistas,² y en cuyo financiamiento no solamente intervino el BM, sino un conjunto de 10 fundaciones y agencias. Esta aclaración es importante, pues las afirmaciones que en éste se presentan tienen un alto nivel de debate que no recae exclusivamente en la posición del Banco.

A partir de los trabajos de este grupo, el acuerdo general señala que la educación superior debe ser mayor y de mejor calidad en los países en desarrollo, pues en la dinámica de la economía mundial basada en el conocimiento, estos países se mantienen en un rezago sustancial. La calidad de los programas, cómo se imparten los conocimientos y la generación de los mismos, han mantenido un detrimento drástico en relación con la competitividad de los países desarrollados, colocando estos sistemas en desventaja con el resto de las economías (BM, 2000, 11).

En este documento, los especialistas reaccionan de manera distinta a los dos documentos que se analizaron previamente. Aquí se afirma que las posiciones que han apuntado a que la inversión pública en universidades y otras instituciones de educación terciaria brindan bajas tasas de retorno en comparación con la inversión en educación básica, acrecentando las desigualdades en los ingresos, son análisis equivocados (BM, 2000, 12).

En América Latina [...] un trabajador con seis años de estudios gana en promedio 50% más que el que nunca asistió a la escuela. La diferencia llega a 120% en el caso de los trabajadores con 12 años de instrucción (es decir, que han completado el ciclo de educación secundaria y aumenta más de 200% en el caso de quienes han cursado 17 años de estudios)[...] Se trata desde luego de beneficios “privados” que también son públicos, toda vez que una fuerza de trabajo más calificada contribuye a elevar la recaudación tributaria, a mejorar los servicios de salud, a intensificar la eficiencia del capital institucional y así sucesivamente (*op. cit.*, 41).

² El grupo se conformó de la siguiente manera: dos especialistas africanos (Mozambique y Sudáfrica), dos de oriente medio (Pakistán), dos latinoamericanos (Chile y Brasil), tres asiáticos (Indonesia, India y Japón), tres europeos (Francia, Suecia y Dinamarca) y cuatro norteamericanos (Estados Unidos).

En este sentido, se afirma que el impacto de la educación terciaria a nivel macroeconómico es muy importante, pues parten de que las economías con mayores tasas de matrícula y mayores años de escolaridad tienden a tener mayor éxito, tanto en la competencia mundial como en el ingreso per cápita (*op. cit.*, 42).

La postura del GEESS prioriza el establecimiento urgente de programas que amplíen y mejoren la calidad de la educación superior en los países en desarrollo, promoviendo un crecimiento de matrícula, principalmente, en los sectores menos aventajados. Flexibilización e innovación incorporando nuevas lógicas educativas que enfatizan la educación continua y permanente asociada con el aumento cuantitativo y cualitativo de la investigación (*op. cit.*, 12).

Sin embargo, aunque hay un giro argumentativo, esta posición no excluye la participación de actores privados en el sector. Si bien reafirma la importancia de la intervención del sector público, incluye también la del sector privado y la participación de organismos internacionales: “Deben utilizarse las fortalezas de todos los actores –públicos y privados–, de tal modo que al final intervenga la comunidad internacional para suministrar apoyo sólido y coordinado, como también liderazgo en esta área tan decisiva” (*idem*).

El papel de la intervención privada en la educación superior adopta un papel muy importante en este contexto a partir de la aparición de dos elementos fundamentales: la regulación y la supervisión estatal. El argumento que incluye estos dos aspectos se sustenta a partir de las formas que acompañaron la aparición y expansión de instituciones privadas de educación superior, y que desde esta perspectiva pueden resumirse como:

1. Demanda creciente de educación postsecundaria, en donde existen dificultades para responder a ésta desde el ámbito público, apareciendo la educación pagada e instituciones con fines de lucro.
2. Formación de una masa laboral calificada para la satisfacción de las necesidades más inmediatas de la economía.
3. Predominio de las fuerzas del mercado.
4. El acceso a las instituciones de este tipo está limitado por los ingresos, excluyendo a estudiantes potencialmente valiosos.

5. La insuficiente información sobre el mercado resta vigor a la competencia y permite la supervivencia de instituciones deficientes que solamente están movidas por el afán de lucro.
6. Los establecimientos con fines de lucro operan como empresas: pasar la prueba del mercado y tratar de sacar máximo provecho a la inversión, lo cual tiende a que las inversiones no se orienten a sectores de interés público.

Al respecto, el GEESS (*op. cit.*, 15) propone una serie de acciones prácticas para lograr los propósitos de expansión y mejoramiento educativo para el sector privado, entre las que se destacan:

- En el ámbito del financiamiento se propone un modelo mixto: maximizar los ingresos del sector privado y de los estudiantes por medio de mecanismos públicos sistemáticos y productivos.
- En el ámbito de los recursos: uso eficiente del capital físico y humano, acceso a nuevas tecnologías.
- En el ámbito de la gestión: buen ejercicio del poder *governance*. En el desarrollo del currículum, sobretodo en la ciencia, tecnología y educación general: fomento a especialistas con formación disciplinaria y general con instrucción flexible.

La mirada hacia el sector privado de educación superior en los países en desarrollo, proviene de una realidad objetiva que no puede desdeñarse, el planteamiento del GEESS reconoció la importancia de esta participación y recomendó el giro que debería dar con respecto a sus fines y función:

Todas las instituciones de educación superior, cualquiera sea su sello (fines filantrópicos, fines de lucro u otros), pueden prestar servicios a la sociedad. El sistema en su conjunto debe sacar partido de la fuerza y el interés del mercado y del Estado [...] los beneficios privados, tanto los que afectan a los individuos como al conjunto de la sociedad, constituyen una poderosa y legítima justificación de la educación superior. Ningún sistema de educación de este nivel debería privarse de las ventajas de la lógica imperante de la inversión privada que persigue el beneficio individual (*op. cit.*, 50).

Sin embargo, también se reconoce que han existido algunas regulaciones estatales que han afectado a las instituciones privadas, y es justamente este elemento uno de los argumentos con lo que se justifica el replanteamiento de las formas de regulación de las instituciones y de una nueva relación entre el Estado y los establecimientos privados. En este sentido, se señala por ejemplo que todas las instituciones privadas deben cubrir sus costos, y que aquellas con fines de lucro, además, deben generar excedentes, pues sin una reforma en este sentido aseguran que el sector se limita así mismo sus actividades (*op. cit.*, 53).

La interpretación que el GEES observa a partir de un análisis más fino sobre las instituciones privadas en los países en desarrollo, es que éstas se han reducido a un campo de acción estrecho dentro de la fracción que ha experimentado el sector terciario en los países desarrollados, pues concluyen que la diferenciación de la educación superior en estos países no ha alcanzado de manera general e importante toda la cobertura del sector privado a pesar de su expansión.

Según esta postura, la principal deficiencia de la cobertura del sector es que no ha cubierto suficientemente la creación de universidades de investigación. Estas últimas son primordialmente instituciones de carácter público que no persiguen fines de lucro, por supuesto. Aunque pueden distinguirse entre instituciones públicas y privadas sin fines lucrativos y privadas con fines de lucro, las universidades de investigación al girar sobre conceptos de interés público se definen más en el ámbito público que en el privado (*idem*).

El área donde se detecta que ha sobresalido el sector privado es en los institutos profesionales y en las técnicas profesionales. En las primeras se ofrecen programas centrados en la formación técnica:

La mayoría de los países en desarrollo tienen urgente necesidad de contar con personal que posea capacitación profesional especializada, por lo cual estos institutos desempeñan un rol crucial[...] los establecimientos privados, en especial los autorizados para funcionar con fines de lucro, pueden sentirse motivados por las fuerzas del mercado a entrar en este campo, para dedicarse a la preparación de estudiantes en carreras o programas de alta rentabilidad privada (*op. cit.*, 54).

En los institutos técnicos profesionales, señalados como aquellos que básicamente tienen fines de lucro, se distinguen por mantener un papel en la satisfacción de demandas reales del mercado laboral. Lo que hay que resaltar aquí es que el sistema de educación superior ya sea público o privado, y en este último tipo lucrativo o no con orientaciones hacia el mercado, se sostiene a partir de un contexto legal y reglamentario, donde el aparato estatal juega el papel primordial.

Por esta razón, hay que señalar la postura que se manifiesta en el documento en torno a la participación del Estado respecto a la educación superior privada:

- Supervisión activa por parte del Estado.
- El gobierno debe asegurar que el sistema esté al servicio del interés público.
- Atender áreas de investigación básica vinculadas con las necesidades del país.
- Supervisar la transparencia financiera.
- No debe exceder su intervención.
- La intervención estatal excesiva y mal concebida debilita los sistemas de educación superior, tendiendo a socavar los principios fundamentales del buen ejercicio del poder, desembocando, por lo general, en una politización de la educación terciaria.
- Exclusión de intereses político-partidistas del funcionamiento del sistema de educación superior, tomando las decisiones sólo con base en el mérito.
- Estimular la innovación y el rendimiento en el ámbito legal, normativo y reglamentario.
- Adquirir nuevos roles con respecto al financiamiento de la educación superior.

La redefinición de las funciones del Estado se distingue más claramente en la posición del GEES con respecto al financiamiento. En este caso, se plantea que la educación superior no tiene que ser financiada únicamente con recursos del erario público, sugiriendo que puede ser financiada por el sector privado o por una combinación estatal-privada.

La importancia de estas sugerencias radica básicamente en sus elementos argumentativos, en donde se afirma que los gobiernos de los países en desarrollo no están en una condición ideal para permitir la satisfacción de las demandas de excelencia y acceso.

La existencia en estos países de sistemas únicamente privados o públicos, desde este punto de vista, no son los ideales, pues en donde los sistemas son únicamente privados no se protegen los intereses de la ciudadanía de una manera adecuada, y en donde privan las instituciones públicas se tienen carencias de diversa índole, por lo que se sugiere considerar la emergencia de sistemas “híbridos” (*op. cit.*, 62).

Al respecto se sugieren algunos modelos entre los que se destacan:

1. Un primer modelo donde la aportación privada ofrece “más o mejor educación” con un porcentaje general igual al gasto público, que puede combinarse con financiamiento público, en donde el Estado actúa como fiador.³ Aunque en apariencia este modelo puede incentivar educación superior a un costo más o menos viable, también se reconoce que el proceso resulta ineficaz cuando la competencia es débil. Este modelo es viable fortaleciendo al mismo tiempo un sistema de competencia educativa.
2. Otro modelo es aquel donde la intervención privada reduce la carga del presupuesto nacional, pero en el que se asegura que los costos de la educación superior se destinen directamente a los beneficiarios a través de dos vías: por el pago de matrículas y aranceles, becas, contratos con empresas y fundaciones.

En ambos casos sobresale la incorporación de la aportación de fondos privados, no sólo nacionales sino extranjeros para elevar la calidad de las instituciones,⁴ cuyo sustento fuera no solamente contar con recursos

³ Un ejemplo es cuando el Estado otorga fondos a estudiantes para que ellos libremente puedan inscribirse en la institución de su elección, o bien, se entrega directamente el dinero a la institución donde se inscribe el estudiante.

⁴ En este documento se presentan los casos de la Universidad Aga Khan y la Universidad de Lahore de Ciencias de la Administración, ambas en Pakistán, que fueron fundadas y parcialmente administradas por instituciones filantrópicas privadas, y cuyo éxito se fundamentó en la intervención de fondos no estatales.

suficientes, sino mantener también buenas relaciones con la burocracia estatal. Se señala también que el principal problema se encuentra en que en los países en desarrollo la práctica filantrópica es reducida, por lo tanto, la búsqueda de la diversificación de las fuentes de financiamiento es la sugerencia primordial, en función de tres tipos: financiamiento de una fuente única, financiamiento público y privado, y financiamiento proveniente de donantes multilaterales (*idem*).

Hay que destacar que existe un reconocimiento del proceso de transformación de la “correlación de fuerzas” entre los sectores público y privado, pues en sí mismas estas correlaciones desataron una complicada imposición en el sistema que desató un crecimiento excesivo y poco regulado que vino en detrimento de la calidad educativa, principalmente, en las instituciones con fines de lucro (*op. cit.*, 106).

Desde la visión de este documento, el crecimiento de las instituciones de educación superior privada se ha dado porque los establecimientos públicos fueron rebasados por las condiciones de demanda en un contexto económico difícil, al que las instituciones públicas no pudieron responder. Este es el punto donde se revela la importancia entre la intervención del Estado y el sistema de educación superior.

Las limitaciones del sistema terciario que se destacan para los países en desarrollo, ya sea en el ámbito público o privado, tienen para este grupo la solución en un giro de los fundamentos políticos que estén relacionados con la visión, prospectiva, planeación y gestión del sistema.

Líneas generales de los documentos del Banco Mundial vinculados a la participación privada en educación superior

La complejidad de las posiciones del BM en los noventa y los resultados de los documentos señalados, nos hablan de la relatividad de las líneas que definen la posición de este organismo y más aún las formas en que fueron incorporándose a las políticas nacionales. Las recomendaciones han sido definidas también por las principales tendencias económicas, políticas y sociales que afectaron al sistema de educación superior en los ochenta y noventa.

De estos elementos puede destacarse la diversificación institucional, las formas de regionalización y capacitación profesional, las reformas

universitarias en el mundo que, orientadas a nuevos modelos educativos, han soslayado el papel del Estado en el sistema de educación terciario.

Puede señalarse también la descentralización administrativa, la incorporación de los programas hacia el ámbito de la producción material y, sin duda, la expansión del sector privado. Bajo la advertencia de estas consideraciones, se destacan cuatro líneas que impulsan la participación privada en el sistema:

- a) Calidad y evaluación.
- b) Diversificación de las fuentes de financiamiento.
- c) Diversificación del sistema de educación superior.
- d) Incidencia del BM en la reformulación de políticas educativas.

a) Calidad y evaluación

Para Maldonado (2001), la calidad y la evaluación se traducen de simples elementos argumentativos en la orientación educativa a elementos estratégicos de las políticas para la educación superior, lo que para la autora significa el principio de la regulación financiera. Desde este punto de vista la posición del BM se orienta a:

- Instauración de competencia respecto a los recursos fiscales.
- Implementación de mecanismos de evaluación a docentes, estudiantes y posgrado, condicionando los recursos e implementando sistemas de becas.
- Apertura hacia las influencias internacionales.

b) Diversificación de las fuentes de financiamiento

La reducción de los costos educativos públicos otorgados a través de la calidad y eficiencia se presentan de la siguiente forma:

- Participación de los estudiantes en gastos, derechos de matrícula.
- Obtención de fondos por medio de fuentes externas y ex alumnos, como las donaciones.
- Actividades que generan recursos, como la venta de servicios.

- Venta de productos por empresas auxiliares como librerías, cafeterías, servicios médicos, entre otros.

c) Diversificación del sistema de educación superior.

Esta diversificación está entendida no sólo por niveles de estudios, grados académicos o especialidades del conocimiento, también incluye la combinación de instituciones regidas por diversas formas de organización y de sistemas de propiedad:

- Creación de alternativas para la educación superior pública, que pueden ser desde abierta o politécnica hasta privada.
- Otorgamiento de subvenciones.
- Debate sobre la prioridad a la inversión en educación básica por encima de la educación superior.

Maldonado al respecto sostiene que para el BM las instituciones privadas son los mejores ejemplos de la aplicación de la calidad y la eficiencia, además de que amplía la oferta educativa sin el desembolso estatal y que las propuestas para la diversificación de la educación superior sólo contribuye a impugnar el financiamiento público a la educación superior (Maldonado, *op. cit.*, 63).

d) Incidencia del BM en la reformulación de políticas educativas

Se ha señalado ya, en diversos puntos de los documentos analizados, que uno de los requisitos fundamentales para el otorgamiento financiero es la reformulación de la orientación de las políticas educativas, ya sea como un mecanismo condicionante de los préstamos, o bien, estos últimos como un medio para establecer dichos ajustes en la políticas.

En este punto es importante preguntarse cuál ha sido el grado de influencia de la posición del organismo en las tendencias de las políticas educativas nacionales para la educación superior ligadas a la privatización.

Aunque Maldonado (*op. cit.*, 65) señala algunas de las intervenciones del BM en las políticas educativas en México, como el fortalecimiento a

la ciencia y tecnología,⁵ el apoyo a programas compensatorios, la orientación del Programa para la Modernización Educativa, la instauración de programas de evaluación y acreditación, la reforma legislativa al artículo 3º, en 1993, y la política institucional sobre la diversificación de fuentes de financiamiento, entre otras, cabe hacer énfasis en que el crecimiento acelerado de la educación superior privada en todo el país es otro de los aspectos que muestran en los hechos las tendencias de las políticas educativas para la educación superior perfilados en los documentos.

Como se ha señalado, las propuestas del Banco Mundial están vinculadas a la emergencia de nuevos modelos de Estado-Nación, principalmente en las transformaciones paulatinas que se han presentado en México desde la década de los ochenta, y evidentemente en su relación con las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas y de las características que éstas han adoptado en más de dos décadas.

Dentro de la postura del BM al respecto, hay que distinguir entre dos nociones fundamentales que se asocian a la privatización. Primero, lo que podría llamarse “prácticas o criterios privados”, entendidos como prácticas asociadas al modelo empresarial, en las que participan las instituciones públicas, adoptando principalmente modalidades como la venta de servicios, cuotas por derecho de matrícula, uso de servicios como bibliotecas y fotocopiado, así como la eliminación de otros subsidios para cubrir costos no educacionales como la alimentación, y la búsqueda de otras fuentes de financiamiento, al igual que diversas prácticas en el medio laboral y académico (BM, 2000).

Segundo, las instituciones de carácter propiamente particular o privado, distintas a las públicas, cuyas formas de organización y gobierno están regidas por grupos no vinculados al aparato estatal. Es decir, dentro de las instituciones públicas se plantean reformas que están relacionadas con prácticas que se presentan en las dinámicas del sector empresarial, como la rentabilidad, eficacia, eficiencia, calidad, productividad, entre otras. Como consecuencia, las prácticas de los establecimientos públicos incorporan paulatinamente, en distinta medida y bajo condiciones específicas,

⁵ Como el crédito para el Conacyt en 1996.

cambios que ubican el financiamiento a las instituciones basados en el producto (Muñoz Izquierdo, 1998).

De tal forma, el otorgamiento de recursos no únicamente encuentra la forma del subsidio gubernamental, sino que obtiene otros fondos a través de la venta de servicios, antes planteada, donaciones y la participación de grupos de particulares en el mismo. Análogamente, se contempla el fomento a instituciones superiores propiamente privadas.

Se consideran como tales, aquéllas cuyo establecimiento es directamente financiado por grupos de particulares de la sociedad civil y religiosa, cuya fuente principal de financiamiento es el pago del estudiante. El aspecto central que se distingue radica en el sistema o forma de propiedad de la institución.

El grado de repercusión de los análisis y sugerencias del BM está vinculado, en este sentido, también con la postura política que los gobiernos de los países mantienen en el nivel internacional y los niveles en los que se instrumentan las políticas públicas. El creciente grado de impacto de los organismos internacionales en las políticas públicas, se asoció a condiciones específicas. En México, está estrechamente relacionado con la crisis económica de los ochenta que presentó una importante intervención del Banco Mundial en cuanto al financiamiento para la educación (*ibid.*, 107).

Los préstamos del Banco Mundial mantuvieron diversos giros desde principios de los ochenta hasta los siguientes años, inició canalizando préstamos a la enseñanza técnica y vocacional, posteriormente, se concentró en centros especializados de capacitación y, a principios de los noventa, otorgó préstamos para programas que se relacionaban con la pobreza extrema.⁶

Sin embargo, no significa que el Banco Mundial necesariamente fuese un sujeto de determinación de las transformaciones de las políticas de financiamiento. Existieron otros elementos contextuales, propios de América Latina, que propiciaron distintas formas de otorgamiento financiero a la educación superior vinculados con los proyectos de nación

⁶ Carlos Muñoz Izquierdo señala, en este sentido, el caso del préstamo al “Programa para abatir el rezago educativo”, elaborado por la SEP en mayo de 1992.

de estos países, caracterizados por un elemento común: la crisis económica de la década de los ochenta (Díaz Barriga, *et al.*, 2000, 52).

Las restricciones financieras en esta década afectaron a las instituciones públicas de manera importante, redefiniendo incluso sus sistemas de gestión. En el documento *Financiamiento y gestión en la educación superior en América Latina y el Caribe (idem)*, los autores sostienen que los efectos se manifestaron en tres aspectos:

1. La incorporación de la supervisión estatal.
2. La integración de mecanismos de mercado en la construcción de decisiones para la educación superior.
3. La presencia de resistencias entre los actores de las instituciones que se han manifestado por los insuficientes mecanismos de consenso.

Específicamente, el segundo aspecto tiende a posicionar, de una manera importante, las decisiones gubernamentales en dos direcciones: como elemento que justifica las condiciones para otorgar o restringir el financiamiento público y la promoción implícita del financiamiento privado.

El papel del Estado bajo estas circunstancias, se desplazó entre la promoción del desarrollo social y nacional, sin dejar de asumir una posición respecto al libre mercado y el compromiso histórico de la promoción del sistema de educación superior (*op. cit.*, 154). Aunque hay que destacar que, dentro de la diferenciación y expansión del sistema, las instituciones privadas han sido financiadas con recursos esencialmente privados que fueron beneficiados por el contexto de la modernización.

POLÍTICAS NACIONALES: TENDENCIAS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL NIVEL SUPERIOR

A principios de la década de los ochenta, México se enfrentó a una de sus más fuertes crisis económicas. El gobierno de Miguel de la Madrid, ante dichas circunstancias, impulsó la creación del Programa Inmediato de Recuperación Económica (PIRE), para poder controlar la inflación,

el déficit de la balanza de pagos, el gasto público y la deuda interna y externa (Pérez y Mirón, 1989).

Según Pérez y Mirón, el PIRE respondió a una política orientada a fortalecer las relaciones con el sector industrial. A partir de entonces, el Estado comienza una nueva caracterización de su papel, cuyos más claros ejemplos fueron los impulsos hacia la autonomía municipal y la descentralización educativa.

El significado que cobró la modernización en este periodo, implicó la modificación sustancial en los programas sociales. Un buen número de reformas constitucionales indicaron esta nueva orientación política que inició con la venta de empresas paraestatales.

En el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, se afirmó que el gobierno federal aportaba 80% del gasto educativo total, y que un porcentaje mínimo lo absorbían las entidades federativas y los grupos de particulares que participaban en la educación (Poder Ejecutivo Federal, 1983, 220).

Bajo este argumento, el gobierno inicia un programa de fomento hacia nuevas fuentes de financiamiento, así como a una mayor racionalización y distribución de los recursos. En el caso de la educación superior, se reconocen las ausencias en los criterios de asignación de recursos federales y estatales en la propia gestión institucional, y una escasa “reintegración solidaria” de los costos educativos de quienes se han beneficiado de la educación pública (*op. cit.*, 225).

La política educativa en este contexto enfatizó la vinculación con el aparato productivo, la educación tecnológica en todos los niveles educativos, la racionalización de la matrícula en el nivel superior, el respeto a la autonomía universitaria, el impulso a la planeación y desarrollo educativo y fomentar la investigación a proyectos prioritarios, entre otros (*idem*).

Las metas principales se enfocaron hacia la descentralización y el ajuste financiero general, en el que se incluía una redistribución de la carga financiera de los municipios, entidades federativas y la intervención de grupos particulares (PEF, *op. cit.*).

Las líneas estratégicas para la educación impulsadas en este sexenio, representaron una ruptura con las formas anteriores, marcándose de esta manera una transición hacia nuevas formas de relación del Estado y

los actores de la educación superior. El factor “planeación”, sin embargo, fue una de las grandes herencias del periodo de José López Portillo que afanosamente Miguel de la Madrid incorporó a su gestión (Villaseñor, 2001).

El marco que caracterizó los sexenios de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo fue la modernización. Como concepto, adquirió un significado más amplio en el giro de la política económica, las nuevas formas de integración a los mercados internacionales, la celeridad del desarrollo tecnológico y del conocimiento científico. La economía de mercado y la competencia internacional marcaron, sin duda, la orientación que ambos gobiernos le dieron a la educación superior (Pallán, 2001 y Ulloa, 2001).

Con el gobierno salinista existió un especial énfasis en la noción de calidad que impactó en la política general del sexenio. Para el programa educativo, representó la columna vertebral de la planeación. Esto puede observarse claramente en el Programa de Modernización Educativa (1989), en el Acuerdo Nacional para la Educación Básica (1992) y la Ley General de Educación (1993), cuyos contenidos giran en torno a la calidad, equidad y productividad como base para la modernización.

Algunos de los aspectos más relevantes de la orientación política fueron:

- Revitalizar el sistema de planeación indicativa o de concertación.
- La estrategia general se basa en el programa Integral para el Desarrollo de la Educación.
- Reformas institucionales, programación de las evaluaciones y la aplicación de recursos disponibles, principalmente, para la educación superior.
- Hacer eficiente el uso de las instalaciones.
- Aplicación de un sistema de desconcentración y regionalización.
- Extensión de la oferta educativa.
- Oferta de carreras prioritarias para el desarrollo.
- Aplicación de criterios de excelencia académica.
- Aplicación de parámetros que indiquen los niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad.

El discurso político se fundamentó en la necesidad de una transformación educativa que impactara de manera cuantitativa y cualitativa al sector. Uno de los grandes retos que enfrentaba el proyecto de gobierno era abatir la baja calidad de la enseñanza, la desarticulación entre las finalidades, organización, contenidos y métodos educativos, principalmente, en relación con el aparato productivo (Munguía, 1995).

El impulso hacia la tecnología y la vinculación hacia el ámbito productivo, propició el proyecto de universidades tecnológicas y la reforma académica de los institutos tecnológicos en 1993. Aunque es obvia esta tendencia en dichos institutos, también en el resto de las instituciones superiores se tendió a esta orientación (*idem*).

Para Rodríguez (2002), entre 1989 y 1991 la política para la educación superior estuvo marcada por los acuerdos entre la Secretaría de Educación Pública y la ANUIES, aunque no se excluyen otros actores como la CONPES y otras comisiones del CONACYT.

En este periodo dominan siete programas: Superación Académica, Mejoramiento de la Investigación, Postgrado, Educación Continua, Extensión Cultural, Administración y Apoyo al Bachillerato (*idem*). Y aunque hemos venido señalando que el mejoramiento de la calidad fue un aspecto nodal, también se agrega la participación de los sectores social y productivo en las diversas áreas de educación superior.

Entre las acciones relevantes del gobierno salinista se destaca, por un lado, la reforma al artículo 3° constitucional, en el que se agrega la fracción V, la cual señala que el Estado proveerá los tipos y modalidades educativas que sean necesarias para el desarrollo del país, así como el apoyo a la investigación científica y tecnológica; por otro lado, fomentó la creación de la nueva Ley General de Educación de julio de 1993, cuya importancia radica en la introducción de una sección en la que se regula al Sistema Nacional de Evaluación, en la que se incluye a todos los tipos de educación superior (Rodríguez, *op. cit.*).

El inicio del periodo gubernamental de Ernesto Zedillo estuvo señalado por la crisis económica, y ante este panorama el presupuesto federal para el sector de educación superior se contrajo de manera importante, de modo tal que, hasta el final del sexenio, tuvo una recuperación relativa.

Los pilares de la política educativa (PND, 1989-1994) fueron:

- Elevar la calidad docente.
- Fomentar la investigación científica y tecnológica.
- Aplicación práctica de los proyectos de investigación.
- Consolidar la política de evaluación.
- Redefinir la función de las universidades.
- Institucionalizar las referencias mínimas de calidad.
- Creación de un sistema nacional de evaluación.
- Redefinición de fundamentos para la asignación financiera.

Como puede observarse, existió una continuidad con el proyecto educativo de Carlos Salinas, aunque las limitaciones financieras en el periodo de Ernesto Zedillo propiciaron la selección de programas prioritarios que intentaron fortalecer, principalmente la calidad de la docencia (*idem*).

Respecto a este rubro, la creación de programas de estímulo y desempeño impactaron de manera importante en la dinámica de trabajo de los académicos, reconfigurando el sentido laboral de los docentes dentro de las instituciones universitarias. El impulso a este tipo de programas propició una fuerte competencia interna por los estímulos, transformando las relaciones académicas.

Los impactos de las políticas para la educación superior que se han desarrollado desde 1982, se perpetuaron hasta el presente siglo. El proyecto educativo vigente, 2000-2006, se fundamentó en buena medida en la trayectoria de dichas políticas. Indudablemente, existen muchas formas de observar el progreso de las mismas en los últimos años, en este trabajo nos basamos en el análisis de tres documentos: *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (ANUIES, 2000), *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006* (Equipo de Transición, 2000) y el *Subprograma Sectorial de Educación Superior 2000-2006* (PNE, 2000).

Los primeros dos documentos tienen un grado importante de continuidad, pues en ellos se establecen los pilares del subprograma sectorial. La forma en que se abordaron los documentos se basó en la agrupación de las políticas a partir de dos ejes: en el primero, se establece el nivel que

las fundamenta; y en el segundo, algunos de los elementos estratégicos para llevarlas a cabo.

A continuación, se presenta una síntesis de cada uno de los documentos, cuya intención es enunciar algunos de los aspectos más relevantes. Por último, se pretende establecer, de manera breve, las tendencias más significativas de la planeación del sistema en dicho periodo.

Cuadro 5

La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo	
Nivel de fundamento	Elementos estratégicos
<p>La educación superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es la puerta de acceso al conocimiento. • Es una entidad sostenida en la concepción social del desarrollo equitativo. • Se sustenta a partir de la formación humanística y cultural. • Fomenta los valores de la democracia y los derechos humanos. • Responde a las nuevas formas de organización del trabajo y de los cambios permanentes de su contexto. • Sus principios son la calidad, la actualización y el dinamismo. • Impulsa la capacitación técnica y científica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar innovaciones permanentes e integrales. • Generar sistemas abiertos (flexibles). • Fomentar redes interinstitucionales, estatales, regionales, nacionales e internacionales. • Hacer eficiente el uso de recursos. • Involucrar a profesores, estudiantes y otros actores en los procesos educativos. • Buscar que la participación multiinstitucional gire en torno a programas estratégicos. • Fortalecimiento de evaluación externa, a partir de la consolidación del sistema nacional de evaluación y acreditación. • Revisión del marco jurídico que permita operar las políticas. • Creación de cuerpos académicos.

En función de la articulación de ambos ejes, en el documento se propone retomar las particularidades de las entidades federativas con sus instituciones superiores, para establecer una sumatoria que permita establecer una estrategia general para atender las prioridades nacionales (ANUIES, *op. cit.*).

Cuadro 6

Bases para el programa sectorial de educación 2000-2006	
Nivel de fundamento	Elementos estratégicos
<p>La educación superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es el eje del desarrollo. • Se sostiene en la calidad, la cobertura, la expansión y la diversificación vinculada a las necesidades de la sociedad. • Pretende la equidad y la universalización. • Considera el desarrollo humano integral: forma valores. • Es el elemento clave en la sociedad del conocimiento. • Se vincula con la ciencia y la tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar la actualización y la formación permanentes. • Incorporar programas flexibles, diversificados, innovadores y dinámicos. • Priorizar la utilización de las telecomunicaciones. • Crear redes nacionales e internacionales. • Consolidar los sistemas educativos a distancia. • Fomentar los cuerpos académicos. • Propiciar la participación social. • Buscar fuentes alternativas de financiamiento, sustentado en criterios de desempeño institucional.

El nivel de fundamentación se fortalece en este documento, se integra de manera importante el contexto del desarrollo económico y el fortalecimiento de principios y valores acordes con los fines de dicho ámbito, como uno de los aspectos más importantes que sostienen a las políticas. Evidentemente, estos principios están articulados a los elementos estratégicos, entre los que sobresalen el establecimiento de redes nacionales e internacionales, el uso de las telecomunicaciones y las fuentes alternas de financiamiento.

Cuadro 7

Subprograma sectorial de educación superior 2000-2006	
Nivel de fundamento	Elementos estratégicos
<p>La educación superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsa el desarrollo y la democracia. • Es un medio estratégico para el desarrollo nacional. • Se basa en la calidad, en tanto satisface las necesidades de desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano. • Es eficiente y pertinente. • Se articula al plan de ciencia y tecnología. • Promueve el desarrollo social y humano en torno a los valores. • Se enfoca en el aprendizaje. • Se centra en el incremento a la cobertura con equidad. • Tiene una perspectiva multicultural. • Presenta enfoques basados en normas de competencia laboral. • Es un sistema abierto, flexible, innovador y dinámico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación. • Fomento al sistema nacional de becas. • Fortalecimiento de cuerpos académicos. • Vinculación entre las instituciones de educación superior, la SEP y el Conacyt. • Incremento del financiamiento federal y estatal, pero en relación con la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento. • Establecimiento de nuevos modelos de subsidio que contemplen el desempeño institucional y el uso de fondos internacionales. • Fomento a programas de educación a distancia. • Promover programas de servicio social pertinentes. • Desarrollar programas de seguimientos a egresados y buscar la vinculación con empleadores. • Modernizar la infraestructura.

El Subprograma Sectorial de Educación Superior 2000-2006 es una síntesis del desarrollo de las políticas hacia el sector terciario, iniciada desde la gestión de Miguel de la Madrid. En este documento, se recogen los primeros planteamientos establecidos en casi 20 años, el nivel de fundamento se fortaleció ampliamente y se incorporaron un buen número de mecanismos para llevar a cabo la reforma del sistema.

Dentro de los elementos que más sobresalen en los tres documentos presentados, se encuentra el relativo al incremento de la cobertura con calidad y la diversificación de la oferta educativa, a partir de sistemas flexibles e innovadores que permitan la elevación de tasas de titulación y superación académica.

Uno de los aspectos que se destacan del conjunto que fundamenta al sistema, es la articulación con el Programa de Ciencia y Tecnología. En este rubro, se señala la importante labor de articulación entre la investigación básica ligada al aparato productivo y comercial (PNE, *op. cit.*).

La creación del sistema nacional de becas y la consolidación del sistema de evaluación y acreditación, son tan sólo dos ejemplos de la concretización de las políticas iniciadas en los sexenios precedentes. La participación de la cooperación internacional es suficientemente explícita en términos del intercambio científico, la competencia global y la incorporación de capitales al sistema.

Los desafíos que el país ha tenido que enfrentar a partir de los giros en la política económica, definieron los procesos de cambio en las instituciones superiores. Las profundas transformaciones generadas en los ochenta correspondieron con los propósitos de la modernización.⁷ Diversos intereses han mediado en estos procesos: los grupos políticos, el ámbito académico, los sindicatos, entre otros actores que han emergido por primera vez en el sistema de educación superior.

⁷ Entre estos propósitos nos referimos a aquellos elementos que pretenden intensificar las relaciones de intercambio, de comercio, de los mercados y de las comunicaciones en un sentido amplio (Noriega, 1996).

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMIENTO AL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La naturaleza de las políticas de financiamiento para el sistema de educación superior, nace de la política económica, pues, de acuerdo con esta última, se definen sus objetivos e instrumentos de control de los ingresos (Zorrilla Arena, 1995).

En este sentido, es fundamental el papel que juega el modelo de desarrollo económico en las formas en las que responde el sistema de educación superior. Para González (1998), esta relación implica el análisis del sistema de producción material para distinguir el papel del conocimiento científico y tecnológico, las formas de organización y división del trabajo que, por lo tanto, requieren de cierta fuerza laboral y perfil de calificación.

El resultado de ambos aspectos se asocia a las formas de adquisición y transmisión del conocimiento que influyen en la instrumentación de políticas coherentes a este conjunto de relaciones. De tal forma, se revela una relación básica entre la construcción de políticas educativas ante el replanteamiento de los modelos económicos (Casanova, 1995).

Zorrilla (1995, 31) sugiere que las políticas de financiamiento para la educación superior pueden remitirse a dos factores:

1. A las condiciones generales del presupuesto público y la imposición que se ha tenido en la educación.
2. A las expectativas que existen en la sociedad acerca de la educación superior.

Estos componentes dan un marco de referencia para observar históricamente el proceso de construcción y aplicación de las políticas en este rubro. El primer elemento ubica las condiciones materiales específicas en el modelo de desarrollo, y también considera la instrumentación de políticas para la asignación al sector educativo.

El segundo punto presenta las expectativas, pero también las funciones y el papel social otorgado al sistema, en el cual subyace al mismo

tiempo un fin básicamente político, si se considera que tiene su principal referente en la imposición del presupuesto público a la educación.

A partir de ambos elementos, se puede entender la existencia de una irrupción del financiamiento público para el sistema de educación superior hacia 1982, en donde, de hecho, no sólo se detiene el crecimiento del sistema público, sino que se invierte (Zorrilla, 1995, 33).

Ya desde los primeros años de los setenta, la economía mundial presentó un proceso de cambio económico, caracterizándose por políticas de ajuste de las economías vigentes, entre las cuales se encuentra el decrecimiento del gasto público en áreas sociales como en salud y educación:

El problema del volumen y hasta del reparto de los gastos presupuestarios rebasa sobremanera, el marco de las políticas educativas, en un sentido estricto del término, así como el de las técnicas presupuestarias. Lo mismo que en el rendimiento de la educación, aun cuando es posible cuantificarlo, sólo puede ser evaluado en términos socioeconómicos (Blanco, 1995, 65).

Desde la perspectiva de Blanco (*op. cit.*), el escenario en el que se instrumentaron las políticas públicas de financiamiento, está relacionado con las necesidades intrínsecas del propio sistema económico y político.

De tal forma, la expansión del sistema en general, considerando en este crecimiento a las instituciones privadas, puede explicarse en lo que Rodríguez (1995) denomina dinámicas de orden político, que se desarrollaron en las negociaciones entre el Estado, los grupos sociales que demandaban este nivel de estudios y las instituciones (Rodríguez *op. cit.*, 75).

Rodríguez señala que el financiamiento gubernamental ha tenido un paulatino decrecimiento, siendo que históricamente se constituyó como la fuente principal de subsidio de las universidades públicas. Sostiene el autor que en 1970 un poco más de 20% de los recursos provenía del gasto federal, 60% de las entidades federativas y el resto de otros complementarios. Este panorama varía en 1980, donde el subsidio federal era de 60%, el estatal de 30% y complementarios 10%; y entre 1982 y 1988 el presupuesto gubernamental disminuye a 7 por ciento:

La relación financiera entre el estado y la universidad pública ha variado a la sazón de las transformaciones en el esquema de prioridades gubernamentales para la distribución del gasto social. Los criterios de eficiencia, eficacia y rentabilidad del egreso como fundamentos de la administración estatal han tendido a desplazar la lógica de los subsidios en cuanto instrumentos de política pública (Rodríguez, *op. cit.*, 78).

Las transformaciones del esquema gubernamental tendieron a aparejarse con las recomposiciones del modelo económico. En la década de los noventa, México sufrió los cambios más importantes en su instrumentación política; el impacto en la educación superior, por un lado, se asocia al proyecto de modernización; y por otro, a algunas sugerencias surgidas de los diagnósticos del BM, entre otros organismos. Una parte importante en dicha transformación fue la que concierne al financiamiento del sector público.

Las restricciones financieras en los noventa afectaron a las instituciones públicas de manera importante, redefiniendo incluso sus sistemas de gestión a partir de que el Estado se constituye como supervisor-evaluador del sistema (Mendoza, 2002). De manera adicional, se definió una racionalidad ligada a mecanismos del mercado que, en buena medida, marcó la toma de decisiones.

Las nuevas definiciones que orientaron las decisiones gubernamentales respecto al financiamiento de la educación superior, implicaron el establecimiento de nuevos modelos de otorgamiento y restricción financiera, afectando directamente el desarrollo de las instituciones. Lo que se dio en llamar el “deterioro de la universidad pública” (Levy, 1986), favoreció implícitamente la expansión privada.

Cambios en las políticas públicas de financiamiento

La década de los ochenta fue un periodo clave para comprender las modificaciones en la política financiera para la educación superior pública en México. Se relacionó poco después con el proyecto de modernización de la educación superior, que implicó una redefinición en la orientación política basada en la diversificación del financiamiento por procedimientos selectivos.

Uno de los efectos fue el crecimiento de la educación superior privada y un control tanto burocrático como político, a través de las instancias de evaluación:

Las estrategias del financiamiento y la gestión de la educación superior en los distintos países forman parte de las políticas que asumen los responsables de la conducción de las naciones [...] las políticas sobre el financiamiento a la educación superior son el resultado de la manera como el Estado asume un modelo de desarrollo...” (Mendoza, *op. cit.*, 193).

Los impactos que dirigieron las políticas educativas para la educación superior, fueron influenciados por estos factores, cuyos efectos se centraron en el fomento a instituciones competitivas y a la conformación de habilidades concretas en los estudiantes. La financiación de la educación superior frente a este contexto, se vinculó al financiamiento directo o indirecto de los sectores empresariales, marcándose un giro en las políticas en educación superior en este importante rubro (Aboites, 2000).

El debate sobre la viabilidad del Estado benefactor en función de la reforma de los sistemas de financiación de las instituciones, permitió el desplazamiento de categorías construidas en el ámbito económico, como son la eficiencia, productividad y calidad, al medio educativo.

Este desplazamiento implicó un ajuste en el significado de dichas categorías a partir de su utilización tanto práctica como discursiva en los sistemas escolares. En este contexto, el discurso sobre la igualdad de oportunidades educativas cobró relevancia en el establecimiento de nuevas políticas de financiamiento que impulsaron a la educación superior, tanto pública como privada. Este hecho marcó un puente importante que, bajo una perspectiva economicista, produjo acciones educativas: “la demanda por elevar la calidad de la educación abre la exigencia de desarrollar planes de evaluación institucional. En esta etapa se inician las primeras actividades de autoevaluación” (Díaz Barriga, 1999, 377).

Para Bricall (1999), en la mayoría de los países de la OCDE, los cambios en los modelos educativos que preponderan las categorías mencionadas, conducen también a modificaciones de índole política; en este sentido, hay una tendencia al aumento de las fuentes de financiación

privada, independientemente de la presencia mayoritaria de las subvenciones públicas. Este fenómeno se ejemplifica con el impulso de los llamados “modelos mixtos de financiación”.⁸

Estas políticas incluyen también la obtención de otros ingresos relacionados con el fomento a las donaciones, estímulo de venta de servicios docentes, de investigación y asistencia profesional, entre otros. El objetivo de esta reestructuración de las fuentes de financiamiento es propiciar la suficiencia financiera, para que las instituciones dispongan de los recursos necesarios, y tengan eficiencia tanto interna como externa. En la primera, para maximizar la prestación de servicios; y en la segunda, para garantizar el retorno de los recursos que la sociedad ha asignado, cuyo eje final sería la elevación de acceso al nivel superior independientemente del origen socioeconómico de los estudiantes (Bricall, *op. cit.*).

En este contexto, y relacionada íntimamente con las políticas de ajuste económico, la reducción del financiamiento al sistema superior en México fue inminente. Según Díaz Barriga (1999, 378), la crisis de financiamiento a la educación superior en la década de los ochenta, derivó actividades encaminadas a buscar nuevas fuentes financieras como el establecimiento de cuotas de recuperación, ventas de servicios académicos al aparato productivo y donaciones.

Las estrategias para la financiación de la educación superior están ligadas a cambios importantes en las políticas de financiamiento universitario, cuyo objetivo fue elevar la eficiencia, la flexibilidad y la equidad bajo un sistema oficial de control de calidad que garantizara la acreditación internacional (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000).

La educación superior se vislumbró como un asunto público de trascendencia social, cuyo significado implícito fue la modificación del otorgamiento financiero como mecanismo para la erogación particular, de padres y estudiantes, en el coste educativo (*idem*).

⁸ El modelo mixto de financiación se refiere a aquel en el que interviene tanto una fuente pública como privada en la subvención, en esta última ya sea en la modalidad de recursos por parte de grupos privados como por medio de colegiaturas, independientemente del carácter público de la institución. Ejemplos de este tipo de modelo se encuentran en instituciones de Estados Unidos, Canadá y Holanda, principalmente.

Las directrices de los nuevos modelos de financiamiento se enfocaron a la conjunción de fondos públicos y privados, con un predominio de los primeros, y en el caso de los fondos privados se incorporó la modalidad de donaciones y recursos de particulares, pero sin desechar que los estudiantes o sus familias fueran los responsables de la aportación de los recursos económicos.

La política del Estado mexicano desde mediados de los ochenta tendió a reducir los aparatos institucionales y a abrirse a la participación de las fuerzas sociales, lo cual permitió el impacto de los grupos privados tanto religiosos como político-empresariales, entre ellos, el Partido Acción Nacional y otros más de carácter conservador, en el sistema de educación en general, pero sobretudo en el de educación superior (Buenfil, 2000).

Adicionalmente, la restricción del gasto público afectó múltiples espacios de la vida de las instituciones públicas como la reducción del salario a los académicos. Este hecho propició un “desmantelamiento de la planta académica” (Díaz Barriga, *op. cit.*, 378), y un desplazamiento hacia las instituciones privadas.

El gran incremento de las escuelas privadas atravesó por un proceso de legitimación social, dentro de la absorción cada vez mayor de la demanda y competitividad, no sólo entre las instituciones públicas y privadas, sino dentro de las mismas que constituyen el ámbito privado (*idem*).

Para Díaz Barriga, lo que caracterizó al sistema de educación superior en los ochenta fue una contención de la matrícula bajo el argumento de la masificación de la educación, que en consecuencia presentó una disminución de recursos fiscales asignados al sector. Ante ambas circunstancias se presentó el fenómeno de crecimiento privado (*op. cit.*, 380).

Entre los ochenta y noventa, las instituciones privadas comenzaron a redefinirse en un contexto inmejorable de revalorización social y apoyos públicos desde los ámbitos político, discursivo, normativo y constitucional, que se reflejaron en las prácticas sociales cotidianas.

Estos ámbitos plantearon modificaciones en las estructuras de gestión interna y de los órganos de gobierno en las instituciones, tanto

públicas como privadas. La implementación de políticas educativas definieron estrategias a mediano y largo plazo para acelerar el proceso de cambio institucional, pero también ideológico.

La redefinición de las políticas públicas y de los contenidos ideológicos tuvieron sus frutos en el crecimiento del sector privado. A pesar de todo, las instituciones privadas no han dejado de ser juzgadas desde el punto de vista de la calidad y “dudosa sustentabilidad”, generalmente, desde el ámbito público.

La contraposición de los argumentos respecto al sentido y funciones de las instituciones de educación superior, se agudizó en medio de un contexto tendiente a observar a las instituciones bajo nuevos parámetros.

Se introdujo una cultura atenta al mercado relacionada con el sector productivo, que intentaron fortalecer aquellos campos del conocimiento que pudieran sostenerse más fácilmente en el mercado de trabajo. Lo más importante de estas circunstancias fue la tendencia a reducir la dependencia de las instituciones con el Estado (Clark, 1998).

En resumen, aunque el giro de las políticas de financiamiento se gestó en la década de los ochenta, los grandes cambios en la asignación financiera para la educación superior se produjeron a lo largo de la década de los noventa y a principios de 2000, bajo la idea de “recursos complementarios”.

La creación de múltiples programas de apoyo asociados a la búsqueda de complementos financieros, fue amplia. Rodríguez señala algunos de los más importantes en dicho periodo, como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), creado en 1990, el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales (FIUPEA), el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA), Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU), entre otros (Rodríguez, *op. cit.*).

EL IMPULSO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

Aunque ya desde la década de los setenta se formuló el Programa Nacional de Reforma Educativa en concordancia con la Ley Federal de Educación de 1973, en cuyos contenidos se subrayó el compromiso del gobierno por promover la educación superior pública, desde entonces, de manera permanente e implícita, se dieron estímulos importantes para el crecimiento de instituciones privadas (Latapí, 1980).

Los esfuerzos por reconvertir la imagen deteriorada que en esos años heredaba el gobierno de Luis Echeverría, permitieron la creación de diversas instituciones superiores públicas como la Universidad Autónoma Metropolitana; sin embargo, para Latapí (*op. cit.*), existieron procesos que al mismo tiempo fortalecieron el desarrollo del ámbito privado. Los más relevantes fueron:

1. El crecimiento desorganizado del sector público, cuyo efecto fue una paulatina caída de la calidad.
2. Se agudizó la politización de las instituciones superiores públicas.
3. Se produjo un desplazamiento de las necesidades de las empresas, que originaron la inversión de sus capitales en establecimientos superiores privados, reordenando con esto la jerarquización del trabajo en tanto se comenzaron a formar profesionalmente a ciertos sectores de clase para el empleo privado.
4. Surge un nuevo sector que ofrecía educación superior de baja calidad y de menor reconocimiento social y académico para estudiantes de menores recursos económicos.
5. La distribución geográfica de los establecimientos privados de prestigio se ubicaron en entidades donde se concentraban las elites nacionales, como en el Distrito Federal, Nuevo León y Jalisco. En las entidades con mayor rezago económico, como Chiapas y Guerrero, el desarrollo fue posterior, dominando instituciones de menor prestigio.

A partir de la década de los noventa, las tendencias de las políticas educativas mexicanas consolidaron la relación entre el sector empresarial y

la educación superior. Sin embargo, sus antecedentes se vislumbraron desde la década de los ochenta, en los pactos entre el Estado, las empresas y las universidades (Levy, 1986).

Entre tales antecedentes, se incluyen los compromisos establecidos en la política de austeridad impuesta en 1982. Esta nueva relación política afectó al financiamiento, estableciéndose una nueva dinámica de aumento salarial que desde 1989 se presentó en forma de financiamiento público. El impacto de las becas y estímulos implicaron otras formas de definición entre el Estado y el sindicalismo universitario (Aboites, 2000).

Con la administración de Miguel de la Madrid, la relación entre la política gubernamental y las políticas hacia la educación superior descansaron en los denominados “pactos” entre la burocracia gubernamental tecnificada y el sector dinámico empresarial nacional y con la integración de capitales mundiales de bienes y servicios, de tal forma que la educación superior impulsara el proceso de globalización.⁹

De tal forma, las políticas educativas se fusionaron con el proyecto general del Estado, en el que se establecieron compromisos estrechos entre las instituciones de educación superior y las empresas. Esta relación implicaba que las necesidades del aparato productivo fueran atendidas, bajo el auspicio de las empresas, en proyectos específicos de investigación de las universidades. Por otro lado, los nuevos “pactos” permitían la inversión directa en la creación de establecimientos superiores privados. Los primeros efectos fueron la reorientación del gasto educativo estatal (*idem*).

Aunque la política gubernamental desde la época posrevolucionaria ha impulsado la educación superior pública, incluyendo la no uni-

⁹ Para Hugo Aboites (*op. cit.*), el ejemplo de este planteamiento se encuentra en el “Convenio de Concertación y Vinculación” celebrado ante el Presidente de México, la SEP y el sector productivo privado, el 28 de febrero de 1990, que no son más que los acuerdos entre el corporativismo empresarial de México, (Concanaco, Canacintra, Coparmex, Consejo Coordinador empresarial y la Comisión de educación del sector empresarial) con el entonces secretario de la SEP, Manuel Bartlett, y el presidente en turno, Carlos Salinas de Gortari, donde se estableció que el sector empresarial fuera un interlocutor fundamental del gobierno para la definición de la educación media superior, superior y la investigación científica, marcando además que dicho sector decidiría sobre la creación de instituciones. Así, conjuntamente funcionarios públicos y funcionarios intervendrían, entre otras cosas, en la evaluación de planes y programas de estudios.

versitaria, los resultados de la participación privada en la década de los ochenta muestran un paulatino giro de los gobiernos, que hace permisible el establecimiento de instituciones privadas desde el discurso mismo de política educativa.

De los principales argumentos en los que se fundamentó el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, se encuentra el discurso sobre el nacionalismo revolucionario, la libertad y la justicia basados en la noción de democracia. En este periodo gubernamental, se advierte claramente cómo el Estado se redefine en su papel como promotor de las libertades económicas individuales dentro del sistema de economía mixta del país, sustentándose retóricamente en dos pilares: el fomento a los derechos sociales y el internacionalismo (Plan Nacional de Desarrollo, 1983, 36).

Fundamentado en el nacionalismo revolucionario, el gobierno de Miguel de la Madrid se caracterizó a sí mismo como la expresión del proyecto nacional plasmado en el orden jurídico, la conducción interna y los principios básicos de la política exterior. Un factor relevante es que se concibe como el sujeto rector de los procesos económicos, subrayando que adaptará las instituciones a las condiciones cambiantes de la economía y sus subsecuentes demandas sociales. De tal manera, el proyecto nacional que se definió en el Plan se sostuvo en los pactos sociales, señalando que:

En lo económico esta síntesis se expresa en la armonización entre libertades económicas y derechos sociales y se traduce, merced del carácter mixto de la economía, en la solidaridad entre los sectores público, social y privado con el interés público y en la rectoría del Estado (Plan Nacional de Desarrollo, 1983, 38).

Dicha solidaridad de intereses entre los diversos grupos orientaron de manera fundamental las iniciativas del sector privado, cuyo principal argumento fue su propia concepción de democracia, la cual se fundamentó en el plano económico concebida como: “La aspiración a disfrutar del acceso a los bienes y servicios que condicionan el auténtico ejercicio de la libertad” (*idem*). Desde esta posición, la política del Estado se definió como el constructor de la democracia política, social y cultural, siendo el medio de transformaciones cualitativas en el contexto de la crisis.

Al final del periodo el pago de intereses sobre la deuda externa pública y privada llegó a ser el determinante principal del déficit en la cuenta corriente. El financiamiento del desarrollo se hizo cada vez más dependiente del petróleo y del endeudamiento externo [...] (Plan Nacional de Desarrollo, 1983, 101).

Como se ha señalado, el contexto de crisis acompañó a la educación superior en este periodo. Si tomamos en cuenta que existía 8% en la tasa de desempleo (*idem*) y un deterioro creciente del mercado laboral, el escenario en el que se desarrollaba el nivel superior público era sumamente difícil, aunque contradictoriamente en el sector privado en educación superior creció significativamente después de 1980.

La inflación alcanzó niveles de 100%, acelerándose rápidamente, pues pasó en pocos meses de tasas anuales de 40% a tasas de más de 100% en el segundo semestre de 1982. El ingreso nacional se contrajo y el sistema financiero no captó el ahorro suficiente. El sector público registró por segundo año consecutivo un déficit superior a 15% y superior a la inversión (Rodríguez, 1999).

A pesar de estos acontecimientos, en la gestión que abarcó el periodo de 1983-1988 se conformaron las bases para el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), que desde 1984 recoge los principios de calidad y eficacia mediante programas de evaluación y certificación implementadas desde los setenta para los establecimientos privados.

Significa que en México, las primeras instituciones de educación superior en someterse a procesos de evaluación y certificadas bajo esta racionalidad fueron las del ámbito privado (Fernández, 2001, 8). En 1986, surgió el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), cuyo fin fue inducir cambios en el sistema. En esta época se fortalecen dos principios básicos: las funciones sustantivas de las instituciones en docencia, investigación y difusión de la cultura, y el marco de la autonomía de las universidades públicas.

Los lineamientos que se vigorizan a partir del programa para el periodo de 1981-1991, se concentraron en la calidad, la racionalización de recursos y el fomento a la vinculación entre educación e investigación (*idem*). En el diagnóstico de la educación superior que sustentó el PROIDES se resaltó:

1. Problemas en el crecimiento anárquico y desequilibrado del sistema, cuya heterogeneidad repercutió en la calidad de los servicios y en el insuficiente desarrollo de la investigación y difusión de la cultura. Este caso no fue propio de las instituciones privadas, se presentó también en un gran número de instituciones públicas.
2. En el área de recursos humanos: se identificó una formación inadecuada de los profesores, así como una incipiente preparación pedagógica con gran ausencia de programas de formación docente y de investigación. Se señaló una excesiva presencia de personal burocrático administrativo.
3. Sobre el financiamiento, se señaló la reducción del PIB para el sistema que adicionalmente presentó una inadecuada distribución y administración de los recursos, así como una ineficiente planeación y evaluación.

Estos tres aspectos del diagnóstico fueron fundamentales para reorientar la oferta educativa desde el plano estratégico de las políticas públicas. Una de las justificaciones que permitieron una mayor apertura a la iniciativa privada, se sustentó en estos tres principios, sobretodo en lo concerniente a la reducción financiera al sistema público (Fernández, 2001,13).

La importancia que cobró el sector privado en los ochenta fue determinante en las relaciones con el Estado en las décadas siguientes. El campo de competencia entre los sectores justificó el argumento del PROIDES en torno a la elevación de la calidad educativa a partir del enfrentamiento entre los sectores.

En la década de los noventa, aunque la participación estatal en el nivel superior siguió prevaleciendo, sí existió una disminución importante del porcentaje del PIB nacional. A partir de 1995, la reducción fue más clara, en 1994 el porcentaje dedicado a la enseñanza superior fue de 0.66%; en 1995 de 0.5%; reduciéndose en 1996 a 0.54%, en 1997 a 0.50%, en 1998 a 0.49% (González y Aguilar, 2000).

Cuadro 8

Gasto público respecto al PIB nacional		
Año	Porcentaje del PIB dedicado a educación	Porcentaje del PIB dedicado a educación superior
1990	3.7%	0.42%
1991	4.1%	0.46%
1992	4.4%	0.49%
1993	5.0%	0.55%
1994	5.1%	0.66%
1995	4.7%	0.59%
1996	4.8%	0.54%
1997	4.9%	0.50%
1998	5.1%	0.49%
1999	4.9%	

Fuente: 5º Informe de Gobierno (1999).

Entre 1990 y 1999, el desarrollo general del nivel superior aumentó de manera considerable; sin embargo, fue en el régimen privado donde se produjo el mayor crecimiento. El ámbito público creció en estos años 29% y el ámbito privado 133%, a finales de la década el primero contaba con 558 instituciones y el segundo con 735 establecimientos. El crecimiento de la inversión privada dentro del total nacional en 1994 fue de 0.05%, para 1999 se incrementó a 1.2% (González y Aguilar, *op. cit.*).

En el V Informe de Gobierno de Ernesto Zedillo, se hizo especial énfasis en que los logros en la ampliación de la cobertura del sistema de educación superior pudieron lograrse gracias a la expansión de la educación tecnológica¹⁰ y, particularmente, del desarrollo privado (*op. cit.*).

Según datos de González y Aguilar (*op. cit.*), en 1995 de cada 100 estudiantes universitarios 78 asistían a instituciones públicas y 22 a privadas. La proporción en 1999 decreció para el sector público a 72

¹⁰ En el régimen de Ernesto Zedillo, el énfasis a las universidades tecnológicas produjo el incremento de siete establecimientos, iniciado su régimen a 44 distribuidas en 24 entidades.

estudiantes y aumentó en el privado a 28. El porcentaje de instituciones privadas reportadas en el nivel superior en este mismo año fue de 52%, ante los resultados anteriores, los autores sostienen que existió una asignación financiera insuficiente al sector público, además de una distribución desigual entre las instituciones.

La inequidad en la distribución del subsidio, en la década de los noventa, condujo a cambios estructurales importantes en el sistema. Los procesos de cambio financiero del sistema superior alteró también la dinámica de las instituciones superiores públicas de las entidades federativas. Dentro de las principales circunstancias que propiciaron la dificultades para el otorgamiento del financiamiento, sobresalen los mecanismos de subvención estatal que respondieron a coyunturas políticas dentro del contexto de la crisis del sistema entre 1982 y 1999 (*idem*).

Entre 1988 y 1994, se implementaron políticas de evaluación cuyos fundamentos se basaron en las nociones de calidad y competitividad como vehículos de transformación sustancial de las instituciones. Las consecuencias fueron la generación de nuevos esquemas de financiamiento, fundamentados en los proyectos y resultados académicos (Mendoza, 2002). Las políticas de evaluación han impactado seriamente en el proceso de reestructuración de las instituciones públicas, pues es uno de los mecanismos que se ha mantenido en tres sexenios.

El incremento de la inversión social en la educación superior fomentó la creación del sistema nacional de becas y créditos educativos, desarrollándose otra alternativa subsidiaria. Estas nuevas condiciones plantearon circunstancias favorecedoras para la oferta privada, su presencia en el escenario del nivel superior se fortalecía cada vez más en esta coyuntura, redefiniéndose su papel socioeducativo.

El desarrollo de estos establecimientos en los noventa fue sumamente heterogéneo, y es justamente esta característica lo que define al sector privado de educación superior en el fin de siglo. Lo que en este periodo ha distinguido a los establecimientos privados, es la rápida respuesta a las demandas del mercado educativo, en contraposición a los procesos de transición del sector público.

A pesar de que uno de los sustentos discursivos en los planes sectoriales de los últimos 20 años, ha sido el subrayar que la educación

superior es el elemento estratégico para el desarrollo de la nación, el fomento hacia este nivel de estudios no ha sido suficiente para el régimen público. Las tendencias de reducción financiera han mermado la ampliación de la matrícula, en contraposición a la demanda por estudios de este nivel.

La importancia cuantitativa del sector privado de educación superior en las décadas de los ochenta y noventa fue parte de estos factores. En este sentido, la ANUIES en el año 2000 consideró al sistema privado como uno de los puntos estratégicos para proyección futura del sistema superior. Reconoció su rápido crecimiento desde 1975,¹¹ principalmente, en el nivel de licenciatura, y destacó que el mayor crecimiento se produjo entre 1990 y 1991 (ANUIES, 2000).

El significado real de este crecimiento se puede observar en la expansión ocurrida en el interior de la República. A finales de los setenta, había 12 entidades federativas sin cobertura privada, ya para 1999 en todas las entidades del país se encontraban instituciones de este tipo.¹²

Para Rodríguez (2000), el presupuesto para la educación superior se recuperó en el bienio 1999-2000, las limitaciones que propició esta circunstancia dieron sentido a la liberación de la inversión privada. Para el autor, la expansión en la década de los noventa fue producto de los grandes cambios en las políticas para el sector público, pero además su gran dinamismo, sostiene, no solamente fue cuantitativo sino también cualitativo.

Las instituciones superiores privadas consolidadas, a las que ya se ha hecho referencia desde el capítulo I, hicieron cambios y adecuaciones importantes en cuanto a su renovación curricular y autoevaluación, como un proyecto simultáneo implementaron estrategias de distribución nacional expandiéndose en diversas entidades (*idem*).

¹¹ La ANUIES reportó en 1975 que la educación superior privada cubría 11.7% en el total del sistema, para 1999 ascendió a 27 por ciento.

¹² En 1999 existía una distribución heterogénea de estas instituciones en cada entidad. Mientras que en Tabasco o Zacatecas la matrícula era de 4%, en Puebla presentó 40% y en Guanajuato alcanzó hasta 50%. Fuente: ANUIES, 1999.

Las instituciones privadas apoyaron el alcance de las metas de crecimiento y cobertura propuestas por el régimen al inicio de la gestión, asimismo aliviaron la presión de la creciente demanda y desde luego la presión sobre los recursos limitados con que operó la administración pública. A cambio se vieron beneficiadas por una política de desregulación que culminó en el acuerdo 279 (Rodríguez, *op. cit.*, 24).

El resultado de la reformulación del sentido público en la educación superior, ha tendido a reforzar el sentido privado. Es decir, el sector superior privado va ganando espacios no sólo físicos, sino también políticos e ideológicamente legítimos, consecuencia misma de los giros en la política.

En este sentido, Brown (2000) sostiene que los cambios en el régimen político repercuten profundamente en el sistema educativo. El grado de legitimación que puede obtener un cambio de políticas en un régimen específico, puede ser la diferencia entre un programa transitorio y el establecimiento, más bien, de un proceso creciente y permanente. La aparición de las instituciones superiores privadas, a pesar de su heterogeneidad, se ha manifestado como parte de un proyecto amplio que ha tendido a consolidarse.

En los inicios de la gestión del presidente Vicente Fox, existían alrededor de 598 establecimientos privados, sin incluir a la educación normal. Según su nombre oficial, estaban distribuidas en 168 universidades, 171 institutos y 259, centros, escuelas u otras instituciones (ANUIES, 2000).

La postura político discursiva que adoptó el Estado mexicano respecto a la educación superior, en las últimas décadas, manifestó una descentralización de sus funciones. Sin duda, la incorporación de nuevos valores que dominaron las acciones gubernamentales, de manera específica, en las políticas de financiamiento, produjeron diversos efectos en las instituciones.

La incorporación de nuevos actores en el fomento a la educación superior, ha sido uno de los aspectos centrales que se han debatido en los últimos años, pues ha puesto en el filo de la discusión los propósitos del Estado con respecto al ámbito público y a la predisposición hacia la inversión privada en el sector.

A finales del siglo xx, la participación creciente de grupos distintos a los órganos estatales, como se ha venido señalando, se reveló en el incremento de dichos establecimientos y en una incorporación cada vez mayor de estudiantes que no han encontrado oportunidades en el sistema público.

EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA ENTRE 1982 Y 2002

La diversificación, diferenciación y crecimiento de los establecimientos del nivel superior son expresiones de las nuevas configuraciones del sistema. La política gubernamental, centrada en el impulso a la diversidad de la oferta en educación superior no estatal, ha originado, de algún modo, un sistema heterogéneo que se contrapone a la idea tradicional del modelo universitario.

La rápida expansión que caracterizó a los establecimientos privados en las últimas décadas no fue fortuita. Es el resultado de condiciones concretas establecidas en las reglamentaciones para la inversión de particulares en la educación, desprendidas de una nueva racionalidad política y económica.

El propósito central del último capítulo es mostrar una caracterización del crecimiento del sistema privado de educación superior a partir de la ubicación de rasgos generales. Entender su evolución y las formas específicas que ha adquirido en los últimos años, requiere de la ubicación de elementos clave en dicho desarrollo, los cuales se abordan a partir de la perspectiva que se ha venido desarrollando a lo largo de este trabajo.

De tal manera, se inicia con un marco contextual que define la configuración del sistema superior privado, a partir de las tendencias del proyecto nacional en relación con las predisposiciones jurídicas. Se abordan los siguientes ejes: la reforma al artículo 3° constitucional de 1993 y la Ley General de Educación vigente. Adicionalmente, se incluyen las formas de acreditación de dicho sistema a partir de la creciente importancia de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.

Posteriormente, se aborda el ascenso y la expansión del sistema desprendidos ambos de los factores cruciales de la década de los ochenta y su consolidación hacia la última década del siglo xx. En esta parte, se describe el desarrollo cuantitativo entre 1982 y el año 2002 de los establecimientos, la matrícula y su distribución geográfica.

Finalmente, se abordan algunos de los rasgos que han dominado la configuración del sistema privado, tomando en cuenta la gran diversidad de las instituciones, con el fin de establecer elementos para una clasificación interna del sistema privado. A partir de estas consideraciones, se intenta reflexionar sobre los grandes retos del sistema privado ante el proceso de cambio del sistema de educación superior mexicano en la era contemporánea.

MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

No cabe duda de que la expansión del ámbito privado de educación superior está relacionada con una promoción implícita y explícita de los gobiernos recientes. El proyecto modernizador, expuesto en páginas anteriores, formó parte de un proceso estructural al que pertenece la noción de privatización como uno de los factores relevantes.

La tendencia hacia la regulación del Estado en función de la excelencia educativa, produjo cambios importantes a nivel constitucional y permitió, al mismo tiempo, la entrada a nuevos actores sociales para la evaluación y acreditación de las instituciones.

Del grupo de factores que dominan el sentido de la educación superior privada ante estos procesos, sobresale el desarrollo educativo de

nuevos modelos académicos y niveles profesionales emergentes que han correspondido a la implementación de la modernización en nuestro país (Martínez, 2001).

El papel de la educación profesional, en este contexto, ha cobrado gran fuerza en términos de su valorización social y económica. Su consolidación e impulso se ha fortalecido por mecanismos de legitimación que se constituyen como garantes de la calidad, ante un mercado laboral altamente competitivo.

Los cambios importantes en las políticas públicas han propiciado el gran desarrollo de la educación superior privada en el último tercio del siglo. Dentro de estos cambios fueron fundamentales las reformas al artículo 3° que precedieron a la Ley General de Educación de principios de los noventa.¹

La regulación jurídica de la educación privada está contenida en la Ley General de Educación (LGE), sus fines y supuestos se sostienen en la sucesión de reformas constitucionales al artículo 3° desde 1917. En el periodo que interesa a este trabajo, es necesario considerar las reformas realizadas en la década de los noventa, tomando en cuenta al mismo tiempo los acuerdos para la modernización educativa y los convenios entre los gobiernos estatales, federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, suscritos desde mayo de 1992.

Para comprender dichas modificaciones, es importante observar el desarrollo de la regulación para el ámbito privado. En el siglo xx, fueron tres las grandes modificaciones al artículo 3° que impactaron el sentido de la acción educativa de los particulares en la educación en general y que, al mismo tiempo, han afectado de manera directa su papel y su regulación.

La primera modificación importante se dio en la reforma de 1934, en ella se definió de manera contundente que la educación era un monopolio del Estado. En esta reforma se produjo una profunda modificación a los principios constitucionales, pues se estableció una estructura que facultó a la autoridad para restringir y obligar a los particulares al cumplimiento del nuevo sustento ideológico de la educación en todos los niveles educativos: la educación socialista (Guevara, 1986).

¹ Referida a la del 13 de julio de 1993.

En esta reforma constitucional no se consideró de manera explícita ningún tipo de regulación respecto al control de los establecimientos públicos o privados. Aunque sí se sientan las bases para establecer el poder estatal respecto a la autorización del funcionamiento de establecimientos privados bajo el término de reconocimiento de validez oficial (Blanco, 1994, 8).

La segunda reforma importante se produjo en 1946. En dicha reforma se intentó restablecer determinados derechos de los particulares, recuperando algunos de los principios liberales de la Constitución de 1857,² pero manteniendo las facultades de las autoridades oficiales para otorgar o denegar la autorización de establecimientos y validez oficial de los estudios (*idem*).

La importancia de la reforma radicó en el establecimiento de dos tipos de régimen para los niveles educativos. Al primero se le denominó “educación de tipo restringido”, en ella está contemplada la educación primaria, secundaria, la normal y la destinada a obreros y campesinos. El segundo tipo es la “educación no restringida”, aquí se incluye a la educación superior y otras no consideradas en el primer rubro.

El primer tipo de régimen está controlado por el Estado, su implementación requiere de autorización previa y sus planes y programas son obligatorios. El segundo tipo tiene menores restricciones, pues la única condición es que los estudios que se impartan requieren de validez oficial para efectos de ejercicio profesional, en este tipo se encontraba la educación superior (Blanco, *op. cit.*, 9).

La reforma del 46 fue importante para el desarrollo de programas profesionales en instituciones privadas de educación superior, pues, conforme a lo dispuesto en el artículo 4º, cada entidad tiene la facultad de establecer qué profesiones requieren título para su ejercicio, vinculado estrechamente a las restricciones para el reconocimiento de validez oficial.

² En ella se señala el principio de la enseñanza libre y la educación como un derecho de libertad, lo que la conforma como una garantía individual, incluso en el derecho de poder impartir educación bajo las siguientes restricciones: sujeción a la vigilancia oficial, laicismo y exclusión de corporaciones religiosas y ministros de culto, esta última para el caso de la educación primaria.

En esta misma reforma, en las fracciones II, III y IV, queda regulada la educación impartida por particulares. En términos generales, las especificaciones restrictivas quedan en mayor funcionamiento para la educación de tipo restringido y, aunque es hasta los ochenta donde se retoma la reforma respecto a la autonomía universitaria, ésta no afectó a las instituciones privadas (Blanco, *op. cit.*).

La tercera reforma sustancial en realidad conjunta dos procesos consecutivos, los publicados el 28 de enero de 1992 y el 5 de marzo de 1993. En el primero, se estableció la derogación de la fracción IV, que prohibía a las corporaciones religiosas, ministros de culto y sociedades con algún credo religioso, participar en la educación restringida (primaria, secundaria y normal). La segunda responde a las nuevas disposiciones iniciadas en 1992, entre las que destacan:

- La distinción entre los términos impartir y atender a la educación. El término impartir está asociado a la responsabilidad del Estado por proporcionar educación gratuita a los niveles básico y medio básico. Con el término atender, se integra un nuevo significado que deslinda el carácter gratuito de la educación pública respecto a la educación superior.
- La incorporación del federalismo, mediante el cual se otorgan mayores facultades al Ejecutivo Federal a través de la Secretaría de Educación Pública, en los sistemas de educación primaria, secundaria y normal, para determinar los planes y programas de estudio; en la educación superior para atender y promover la atención a la investigación, la cultura y seguridad jurídica para los particulares que inviertan en este sistema.
- Se reitera el derecho de los particulares a impartir educación en todos los tipos y modalidades.
- Se define al reconocimiento de validez oficial de estudios como el parámetro de regulación de la educación privada en todos sus niveles. Al mismo tiempo, se plantea la facultad de otorgarlo o retirarlo como un principio de legalidad y no retroactividad. Estas circunstancias, al someterse a un control constitucional, dan la

posibilidad de proceder a un juicio que en última instancia, son elementos de defensa de los particulares frente a las autoridades.

- Con la introducción del principio de legalidad en la relación entre Estado y particulares, se debilita la participación estatal en la educación, principalmente, en el sistema superior.

Para Víctor Blanco, una de las principales inconsistencias en la regulación del sector privado de educación superior radica en imprecisiones dentro de la Ley General de Educación. Para el autor, existe una contradicción relevante entre dicha ley y el artículo 3° constitucional: en la Ley General se señala el ámbito material como aquel impartido por el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares, mientras en la reforma de 1993 al artículo 3° se diferencia entre impartir y atender, donde se deja claro que la educación que imparte el Estado es la básica: "...la educación superior pública queda fuera del ámbito material de la Ley y que la Ley no es en realidad general [...]" (Blanco, *op. cit.*, 17).

A pesar de lo anterior, la educación superior privada tiene un tratamiento legal más o menos similar al sistema básico y normal (de tipo restringido), que, por un lado, pone en tela de juicio la racionalidad con la que se define su regulación y, por otro, la idoneidad en su práctica.

Algunas de las disposiciones contenidas en el capítulo V de la Ley tienen ligeros matices que intentan hacer una distinción entre los sistemas. Por ejemplo, la categoría autorización se refiere a un uso dentro de la educación restringida, en cambio, el reconocimiento de validez oficial incluye cualquier modalidad educativa, el eje que articula a la educación particular con la validez oficial es la categoría incorporación (LGE, 1993, arts. 60° a 64°).

En las instituciones de educación superior privada, la incorporación más bien hace alusión a la afiliación o agregación al Sistema Educativo Nacional como un subsector nacional y estatal de educación superior, más que al de una dependencia pública como tal, en este sentido la institución se reconoce dentro del sistema de educación superior, pero sólo son sus programas académicos y planes de estudios los que requieren de una autorización o reconocimiento en términos de incorporación, una

vez que sus planes de estudio han sido reconocidos bajo la validez oficial de estudios (*idem*).

La fracción VI del artículo 3º, además de que reitera estas condiciones, da la posibilidad de que sean los propios particulares que brindan educación no restringida los que opten, según sus finalidades, por obtener el reconocimiento de validez oficial. Indudablemente, este aspecto posibilita la existencia de establecimientos que ofertan programas sin validez oficial que bajo estos parámetros no se encuentran en la ilegalidad, sobretodo en áreas que no requieren de una certificación para poder ejercer la profesión.

El tratamiento algunas veces diferenciado y en otras no explícito de las modalidades y tipos educativos contemplados tanto en el 3º constitucional como en la Ley General de Educación, provocan impactos importantes en el control del sistema privado, principalmente, en el superior.

Un ejemplo de ello es el relativo al ejercicio docente, las restricciones y condicionamientos para el tipo restringido es muy específico al respecto; sin embargo, para el sistema superior en términos estrictamente constitucionales, son las instituciones superiores las que bajo sus propios criterios establecen los requerimientos que satisfagan el ejercicio docente en sus programas (fracc. III, art. 3º constitucional). Al respecto Blanco sostiene:

[...] la Ley Reglamentaria del artículo 5º constitucional, relativo al ejercicio de profesiones en el Distrito Federal, publicada en el Diario Oficial de la Federación del 26 de mayo de 1945, no establece el requisito del título profesional para ejercer la docencia en modalidades y tipos educativos distintos al restringido (*op. cit.*, 21).

Incluso, el artículo 2º de la Ley de Profesiones vigente, únicamente condiciona el ejercicio de la docencia en los niveles preescolar, primaria y secundaria (Ley Reglamentaria del artículo 5º Constitucional, 1974).

De esta forma, se presentan dificultades de definición que plantean cierta discrecionalidad en un buen número de aspectos, en las formas en las que operan los establecimientos privados superiores que, además del perfil del personal docente se incluyen las condiciones pedagógicas, de

seguridad, de infraestructura mínima, entre otras que marcan una amplitud en las prácticas cotidianas de estas instituciones.

Estos rangos de excesiva laxitud o rigidez dependen de las exigencias diferenciadas en las entidades federativas, incluso en un tratamiento desigual dentro de sus mismas localidades, pues los criterios dependen de las autoridades federales, estatales y locales, cuyas facultades incluyen el otorgamiento de la validez oficial de estudios.

El elemento crucial radica en que en la fracción III del artículo 3° solamente se faculta a la autoridad federal para determinar los planes y programas de estudio del nivel básico, y explícitamente libera a las modalidades superiores. En última instancia, este aspecto revela un obstáculo para la regulación de los programas que se imparten en las instituciones privadas (Blanco, *op. cit.*).

En los noventa, las reformas fueron determinantes para el desarrollo del sistema privado, pues generaron un sentido de seguridad jurídica para los particulares basado en las eliminaciones, tanto de las restricciones en el otorgamiento, revocación y retiro de autorizaciones y reconocimientos de validez oficial de estudios, como en la supresión de la no procedencia de juicio frente a los actos de la autoridad (LGE, *op. cit.*).

Aunque en el fondo los requisitos y obligaciones impuestos a los particulares fueron esencialmente los mismos, las reformas adicionales no han subsanado el problema de la regulación, pues éstas se asientan en una regulación que establece lineamientos muy generales para todos los tipos o modalidades de la educación privada (*idem*).

Desde el punto de vista de la Ley, todos los tipos (integrados por niveles) y modalidades³ que componen el Sistema Educativo Nacional son potencialmente campo de intervención de grupos no estatales, incluso en el artículo 28° se dispone que todas las inversiones realizadas en materia educativa son de interés social indistintamente si han sido hechas por el Estado o sus organismos descentralizados como por las de grupos privados:

³ Como Tipos Educativos se entienden los señalados en páginas anteriores como restringidos (básica) y no restringidos (todos los distintos a la básica, no únicamente la superior). Como Modalidades se señalan la escolar, no escolarizada y mixta (Artículo 46 del capítulo IV de la Ley General de Educación, SEP, 1993).

La calidad de ser de interés social le brinda a las inversiones afectas a la educación la garantía de que serán protegidas; esta es una garantía que adquiere pleno significado en relación al acto de expropiación, pues su procedencia respecto a las inversiones educativas sólo existiría si el interés público que persigue la expropiación es superior a la educación como interés público (Blanco, *op. cit.*, 25).

En términos de incentivos a los particulares para la inversión en cualquier tipo y modalidad educativa, se incluye en la fracción X del artículo 33 que se otorgarán estímulos a las asociaciones civiles que se dediquen a la enseñanza, que aunque no se especifican tácitamente cuáles son estos estímulos, se intuye por lo menos el relacionado a la deducibilidad fiscal, en tal sentido el aparato gubernamental no puede realizar alguna acción lícita que implique una “desestimulación” a la inversión privada en educación (LGE, *op. cit.*).

El artículo 10° de dicha Ley señala que la educación impartida tanto por el Estado y sus organismos como por los particulares, es un servicio público. Sin embargo, en el artículo 3° constitucional se establece que la educación es un servicio público en tanto ésta es impartida por el Estado y sus organismos. En este mismo artículo se expresa que impartir educación privada es un derecho individual.

Para Blanco, las implicaciones de que la educación es un servicio público son imprescindibles para distinguir entre los ámbitos público y privado. La forma en como se expresa el carácter público y privado en la Ley General de Educación y en el artículo 3°, propicia confusiones en su aplicación (Blanco, *op. cit.*).

Dicho autor sostiene que si toda la educación es pública, de manera estricta, entonces los grupos de particulares que invierten en educación serían concesionarios del Estado más que sujetos que ejercen un derecho individual (*ibid.*). Dentro del conjunto de los grandes problemas que se revelan tanto para el estudio del sistema de educación superior privado, como tal, como para el de su regulación, el marco jurídico vigente es uno de esos grandes problemas.

Algunos de los elementos críticos que se destacan de la regulación jurídica para el sector privado, es que se da un tratamiento homogéneo a todos los niveles y modalidades de educación privada. El nivel

superior, por sus fines y formas de desarrollo, más bien ha tendido a desarticularse, la mayoría de los establecimientos privados en México se han dispersado e irregularizado conforme más acelerada ha sido su reproducción (Martínez, 2001).

En este mismo sentido, cuando en la Ley General de Educación se enfatiza que la educación superior pública se encuentra fuera del ámbito de sus facultades, la regularización del sistema superior a través del aparato estatal queda debilitado, incluso, deja fuera el tema de la autonomía para el sector privado, lo cual presenta confusiones que imposibilitan una definición concreta y clasificación certera de estos establecimientos (Blanco, *op. cit.*).

Estos aspectos pueden llegar a complicar los términos de la validez oficial de estudios, pues bajo este amparo se puede deducir una calidad académica implícita no necesariamente presente en los programas profesionales. Muchas instituciones privadas pueden ofrecer estudios de licenciatura, teniendo una combinación de programas validados oficialmente y otros que no lo están; sin embargo, esta situación no las coloca en la ilegalidad.

De la misma manera, pueden propiciarse movimientos académicos sumamente irregulares, no necesariamente ilícitos desde el punto de vista de la Ley General de Educación. La contraparte es que la autoridad estatal puede tener procedimientos discrecionales en cuanto a la fijación de condiciones que deben cumplir los establecimientos de esta categoría, lo cual coloca a las instituciones en un margen de indefinición y difícil ubicación en el sistema general de educación superior.

De hecho, en términos específicamente normativos, es inconstitucional que alguna autoridad federal o estatal determine y formule planes y programas de estudio para el nivel superior tanto público como privado; contradictoriamente, la autonomía universitaria, por definición, favorece a las instituciones públicas únicamente (Blanco, *op. cit.*).

La falta de especificaciones para los niveles y modalidades del sistema superior privado, genera incongruencias en la práctica, aunque en última instancia existe un margen amplio en el procedimiento de legalidad que favorece a los particulares, a pesar de que la Ley General de Educación no tiene como objetivo fomentar la oferta privada (LGE, *op. cit.*, arts., 54 a 59).

Los establecimientos privados de educación superior no se regulan a través del concepto de incorporación, son sus programas de estudios los que se reconocen a través de la validez oficial, este reconocimiento puede ser otorgado tanto por la autoridad local como la federal.

En teoría, lo definen a partir del principio de ejercicio profesional, marcado en la Ley de Profesiones, la cual otorga a estas mismas autoridades la facultad de definir qué profesiones requieren de certificación para poder ser ejercidas en la demarcación de su incumbencia. Dentro de la Ley, todos los estudios que se realicen dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) tienen validez oficial. Las instituciones incorporadas al SEN tienen derecho a expedir certificados, títulos, diplomas y a otorgar grados (LGE, *op. cit.*, arts., 60 a 64).

Es importante resaltar que los elementos que se encuentran en los capítulos V y VI de la Ley General de Educación vigente, relacionado el primero con la participación de los particulares en educación, y el segundo relativo a la revalidación y validez de estudios, proporcionan un marco poco definido para los diversos niveles educativos. Para el caso del nivel superior, puede propiciar el funcionamiento de instituciones en un marco difuso de legalidad.

La acreditación de la educación superior privada

La acreditación es uno de los pilares fundamentales que le dan sentido a los sistemas escolares en el contexto de la modernización. La validación de los programas educativos legitiman el espacio de la distribución ocupacional, al mismo tiempo que fortalecen el desarrollo del conocimiento socialmente válido. La acreditación, por lo tanto, se ha convertido esencialmente en un valor económico, político e ideológico en las sociedades contemporáneas.

Al crecimiento de la educación superior privada le correspondió un cambio importante en su regulación académica que, como hemos visto, se ha presentado a través del mecanismo de incorporación de estudios. Hasta la década de los ochenta, la mayoría de los estudios profesionales estaban incorporados a la Universidad Nacional Autónoma de México y, como consecuencia, había cierto grado de uniformidad en los contenidos de la enseñanza (Martínez, 2001).

La irrupción del ITESM, en sus formas de regulación, implicó cambios importantes en el estilo que se había desarrollado en las instituciones privadas. La regulación a partir de agencias de educación superior del sur de Estados Unidos dio nuevas posibilidades a las instituciones privadas. Un caso similar fue el de la Universidad de las Américas (*cf.*, ITESM, 2002; UDLA, 2004).

Es a partir de 1985 cuando algunas instituciones son autorizadas para ofrecer estudios con validez oficial sin estar incorporados y regulados por la UNAM. Desde entonces, el incremento de instituciones fue significativamente mayor, la matrícula total nacional se incrementó a 30% en el año 2000 (Martínez, *op. cit.*).

[...] el crecimiento del número de instituciones privadas, en el contexto de la expansión de la educación superior pública, ha servido de condición para el establecimiento de nuevos y variados mecanismos y agencias de coordinación y regulación académica que pasaron a suplir o complementar el papel que durante décadas ocupó la Universidad Nacional[...] en un marco de internacionalización de la educación superior y, también en este caso, las instituciones privadas juegan, aparentemente una acción destacada (*ibid.*, 197).

En dicho contexto, juega un papel importante la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Desde el ámbito jurídico, la falta de precisiones en torno a su regulación y la penetración cada vez mayor de la sociedad civil en los servicios educativos, hicieron viable su conformación en términos de la necesidad de las mismas instituciones por autorregularse; pero también de legitimarse por medio de la acreditación.

Si la Ley General de Educación es suficientemente imprecisa en el nivel superior privado, la parte opuesta es el rigor con el que la FIMPES acredita a las instituciones. Por lo menos dentro del nivel reglamentario contenido en los “Criterios de Acreditación”, vigentes desde el 30 de octubre de 1992 y contenidos en el documento *Sistema para el ingreso y permanencia en la FIMPES a través del Fortalecimiento y Desarrollo Institucional*, se expresa un nivel alto de exigencia para las instituciones.

A nivel discursivo, los parámetros para la acreditación son tan rigurosos que difícilmente todas las instituciones cubrirían los requisitos establecidos, aunque en el documento no se expresan los niveles de tolerancia en algunos rubros, principalmente, en las instituciones de nueva creación. A pesar de ello, no hay ninguna exigencia u obligación que dicte una sanción o prohibición para que operen los establecimientos que no estén acreditados por la FIMPES, de hecho, el registro a la federación es de carácter optativo.

En términos generales, los criterios señalados se apegan con mucha exactitud al proyecto educativo expresado en los Programas Sectoriales de la década de los noventa y del vigente. Aunque la iniciativa es aprobada desde 1992, hay dos actualizaciones, la primera se llevó a cabo en octubre del 2001 y la segunda en abril de 2002 (FIMPES, 2004). Los 169 requerimientos se encuentran precisados en 11 capítulos. De su contenido puede destacarse lo siguiente:

La acreditación de la FIMPES es, contrariamente a la dictada en la Ley General de Educación, de carácter institucional, significa que abarca tanto a los programas académicos como a los servicios y a las unidades académicas, cuya aplicación es de índole nacional. Sus principales parámetros se basan en el llamado “autoestudio”, el cual debe ser realizado y presentado por las autoridades escolares en conjunto con los actores involucrados (*op. cit.*).

El perfil de la oferta educativa de la federación identifica cinco tipos institucionales:

- Tipo 1: Instituciones que ofrecen como grado máximo el nivel de Técnico Superior Universitario.
- Tipo 2: Instituciones que ofrecen como grado máximo los estudios de Normal.
- Tipo 3: Instituciones que ofrecen como grado máximo de licenciatura.
- Tipo 4: Instituciones que ofrecen como grado máximo de maestría y/o especialización.
- Tipo 5: Instituciones que ofrecen como grado máximo de doctorado.

Los criterios de acreditación están asociados a los tipos de institución, aunque de manera general se considera: la filosofía institucional, expresada en la declaración de sus principios y misión; la planeación estratégica y los instrumentos que garanticen la efectividad de su misión, visión y objetivos institucionales; la evaluación periódica, con el establecimiento de mecanismos de medición que contempla: la enseñanza, el desempeño de los estudiantes, la calidad y utilidad de sus instalaciones y equipo, los resultados en pruebas estandarizadas, los índices de egreso, titulación, reprobación y retención, resultados de pruebas de admisión, índices de colocación en el mercado de trabajo, entre otros (FIMPES, 2004).

De la misma manera, se observan la normatividad, gobierno y administración de las instituciones en cuanto a la definición de sus normas y su personalidad jurídica. En los programas académicos, se da énfasis a la congruencia entre los programas y la misión de la institución, el análisis del diseño curricular, la demostración del REVOE o, en todo caso, la incorporación de los programas, siempre y cuando éstos estén acorde a su filosofía (*idem*).

En este sentido, la importancia que la FIMPES otorga a los programas incorporados parten de dos principios fundamentales: la congruencia de su filosofía institucional, dentro de los programas y el plan estratégico. En cuanto al personal académico, señalan como un principio fundamental la evaluación y actualización continua. La clasificación de los mismos está dada por su formación y tiempo de dedicación a partir de los siguientes parámetros:

Cuadro 9

Criterios de formación y tiempo de dedicación de los profesores que imparten en instituciones superiores privadas acreditadas por la FIMPES		
<ul style="list-style-type: none"> • PROFESORES DE CARRERA: dedicación de 20 a 40 horas con una experiencia docente mínima a nivel superior de cinco años. • PROFESORES DE ASIGNATURA: dedicación variable hasta 19 horas con una experiencia docente mínima a nivel superior de cinco años. 		
Perfil institucional	Grado académico mínimo	Porcentaje mínimo del total de la plantilla docente
Tipo 1 (definirá el mínimo de horas-curso por profesor de carrera y asignatura).	Licenciatura	33%
Tipo 2 (definirá el mínimo de horas-curso por profesor de carrera y asignatura).	Maestría	33%
Tipo 3 (33% horas-curso de profesores de carrera y al menos 20% sobre 100% de asignatura).	Maestría o doctorado	33%
Tipo 4 (33% horas-curso de profesores de carrera y al menos 20% sobre 100% de asignatura).	Doctorado	33%
Tipo 5 (al menos 50% de profesores de carrera).	Doctorado	100%

Elaboración propia con criterios de la FIMPES (*op. cit.*, 2004).

La FIMPES también pone énfasis en el desarrollo de procesos de investigación como partes sustantivas de las instituciones, así como actividades de difusión, extensión e intercambio, programas de tutorías y la demostración de recursos materiales como salas de información, bibliotecas, laboratorios y talleres de cómputo, así como de recursos financieros que garanticen la fortaleza de la institución.

Aunque son más los aspectos que la FIMPES contempla, el objeto de señalar los anteriores es con la finalidad de mostrar brevemente los criterios con los que son acreditadas a las instituciones privadas superiores y sus programas en la Federación. Es necesario resaltar la concordancia de los criterios señalados con la política educativa nacional vigente para el sistema superior, y cómo los intentos por garantizar la calidad de los servicios al mismo tiempo se legitiman con los referentes del aparato estatal.

No todas las instituciones superiores privadas son acreditadas por la FIMPES, y no únicamente porque dicha valoración sea opcional. Muchos de los establecimientos privados no alcanzan a cubrir los elementos mínimos de acreditación. La Federación reconoce que de 1 200 instituciones, aproximadamente, que pudieron ser identificadas hacia el año 2000, sólo 7% tenía alguna forma de comprobación académica (Guzmán, 2004).

El dato anterior muestra que hay un fragmento muy amplio de establecimientos a los que difícilmente se les puede dar un seguimiento. Poder establecer una observación sistemática de su evolución e implementación de mecanismos que mejoren su oferta, es una tarea ardua que implica modificaciones sustanciales en el marco de la normatividad.

ASCENSO Y EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

Ante el impacto de las políticas institucionales basadas en la supremacía de la educación como sustento de legitimación del Estado benefactor, se generó una demanda sin precedentes en educación superior en las décadas de los setenta y ochenta. Este fenómeno se enfrentó a un desarrollo estructural del sistema que no tenía las suficientes condiciones para cubrir tales demandas, el proceso de expansión como consecuencia se reflejó en la emergencia de instituciones privadas.

Al mismo tiempo que el sistema mantenía un rápido crecimiento, surgían diversos tipos de instituciones que, aunque ubicados en el sistema terciario, no fueron, la mayoría de ellas, instituciones universitarias. Con la aparición de estos espacios no universitarios, se generó un dinamismo importante en el sector privado, pues fue el ámbito de mayor crecimiento al ofrecer alternativas inmediatas a las demandas sociales.

De Moura y Navarro (2002) sostienen que un aspecto relevante en la aparición de las instituciones superiores privadas entre los ochenta y noventa, fue el relevante papel que los gobiernos jugaron, como se ha expuesto en el apartado anterior, en torno a los mecanismos heterogéneos (incluyendo los fiscales) que permitieron su instauración. Las consecuencias fueron las diversas formas organizacionales, académicas y de gestión de las instituciones.

El contexto en el que se formularon las políticas nacionales en los noventa está marcado por el enfrentamiento de problemas graves de desempleo y empleos de baja productividad, así como una fuerte desaceleración económica y crisis recurrentes antecedidos por el bajo crecimiento económico presentado entre 1981 y 1994, de 1.4% (Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, 1995, 131).

Debido a la rigidez estructural de la economía de principios de los ochenta, se dieron algunas medidas que intentaron recuperar la economía, iniciándose un proceso de apertura comercial y corrección de las finanzas públicas. A partir de 1988, se aceleró el proceso de ajuste estructural generalizándose la apertura comercial, abriendo campos para la inversión privada mediante la privatización de las empresas públicas (*idem*).

Las instituciones de educación superior pública no fueron entregadas a particulares, por lo que no puede hablarse propiamente de una privatización explícita de las instituciones públicas de educación superior. Aunque, de manera implícita, se debilitó la responsabilidad del gobierno federal en la creación de nuevas instituciones dando posibilidades a grupos privados.

En 1994, el sector privado tuvo un crecimiento de 37.01% en la totalidad del sistema superior y de este porcentaje 80.24% eran instituciones no universitarias, lo que constituía 34.19% del total nacional. En cuanto a la matrícula, el ámbito privado contenía 25.23% de estudiantes, de los cuales 55.77% cursaba en establecimientos no universitarios (De Moura y Navarro, 2002).

El Plan Nacional de Desarrollo de 1995-2000 definió su posición ante el crecimiento económico en la incorporación de la participación de particulares en dicho incremento. Como estrategia fundamental, señalada en el punto 5.5.1 del capítulo 5 de dicho plan, se formuló una reforma fiscal para el ahorro y la inversión privada. La iniciativa tenía como objeto que la actividad económica mantuviera un sistema financiero solvente para estimular la actividad productiva, la inversión y el ahorro (*op. cit.*, 1995).

La modernización implicó una tendencia explícita para alentar la concurrencia de fondos privados en investigación, desarrollo tecnológico y educación (*idem*). A pesar de las intencionalidades plasmadas en

el Plan Nacional de Desarrollo, la proporción del gasto público educativo dentro del PIB mostró una caída importante en el sexenio, pues 5.1% en 1994 pasó a 4.9% en 1999.

Contrariamente, el crecimiento en proporción al gasto privado en educación representó, en 1994, 0.5%, alcanzando para 1999, 1.2% (V Informe de Gobierno, 1999). La expansión de la oferta privada impactó favorablemente al crecimiento global del nivel superior a fines del siglo xx, pues la matrícula universitaria total creció 7% a razón de 20% en el ámbito público y más de 60% en las instituciones privadas (*idem*).

En 1994, de 100 estudiantes 78 cursaban sus estudios superiores en instituciones públicas y 22 en privadas, para finales del sexenio la relación cambió a 72 en establecimientos públicos y 28 en privados. El total de las instituciones privadas en relación con el sistema superior en su conjunto aumentó 52 por ciento.⁴

Si bien la multiplicación de oferta privada de educación superior tiene su fundamento en los desarrollos observados en los ochenta, sin duda la etapa de mayor expansión se presentó en la década de los noventa. Aunque ya se ha señalado sobre la dificultad de los gobiernos para satisfacer la demanda de educación superior, hay que añadir la existencia de algunas limitaciones burocrático administrativas del sector público. Los giros en la política económica derivaron en un desplazamiento de las actividades educativas superiores al sector privado.

La intervención de los gobiernos en el sistema de educación superior, a pesar de todo, ha sido dominante a lo largo de dicho siglo, en esa medida ha tenido una fuerte responsabilidad en la creación de las instituciones públicas; pero al mismo tiempo ha hecho posible el desarrollo del sector privado, aunque el interés por estas últimas es relativo, en tanto su preocupación por la regulación ha sido insuficiente.

Los establecimientos privados de menores niveles tanto académicos como estructurales, al mismo tiempo que fueron los más numerosos y los que presentaron un crecimiento más rápido, también de menor inte-

⁴ Estos datos fueron señalados en el Comunicado número 17 del *Observatorio Ciudadano de la Educación*, el 24 de septiembre de 1999.

rés y alcance por parte del aparato estatal (De Moura y Navarro, 2002). La demanda del sector, en su conjunto, tuvo alcances importantes en el sistema superior nacional, que se constata en el siguiente cuadro:

Cuadro 10

Población escolar de nivel licenciatura en instituciones privadas 1982-2002	
Año	Población
1982	129 485
1983	136 301
1984	144 054
1985	151 077
1986	154 862
1987	154 464
1988	161 973
1989	171 145
1990	187 819
1991	199 800
1992	216 548
1993	233 088
1994	246 505
1995	274 569
1996	297 185
1997	319 500
1998	355 113
1999	408 901
2000	466 677
2001	522 507
2002	576 931

Elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos de la ANUIES de 1982 a 2002. No se incluye educación normal.

La población escolar tuvo un comportamiento distinto entre los sectores público y privado en estos años. Mientras en el sector público la matrícula decreció paulatinamente, en ese mismo sentido se presentó un incremento importante en el sector privado:

Cuadro 11

Población escolar de licenciatura entre 1980 y 1999		
Años	Régimen público números relativos	Régimen privado números relativos
1982	84.6	15.4
1983	84.5	15.5
1984	84.7	15.3
1985	84.3	15.7
1986	84.3	15.7
1987	84.4	15.6
1988	84.3	15.7
1989	84.0	16.0
1990	82.6	17.4
1991	81.7	18.3
1992	80.8	19.2
1993	79.6	20.4
1994	79.2	20.8
1995	77.5	22.5
1996	76.9	23.1
1997	75.6	24.4
1998	74.5	25.5
1999	72.4	27.6
2000	70.6	29.4
2001	68.5	31.5
2002	67.4	32.6

Elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos de la ANUIES 1982 a 2002. Estas cifras no incluyen la educación normal.

En los datos que se presentan en el cuadro anterior, puede observarse que el crecimiento de la matrícula en la educación superior pública tuvo una etapa de estancamiento entre 1985 y 1988, fenómeno similar en la educación superior privada.

Sin embargo, en términos globales, el crecimiento del sector privado es mayor que el sistema público desde 1980, presentándose un dinamismo bastante superior al segundo. A partir de 1989, se revela que la población escolar de la educación privada superior tiene una elevación porcentual importante, a excepción de 1994, donde el crecimiento de 1.9%, el más reducido desde finales de los ochenta. Si estos datos se comparan en ese mismo año con el sector público, éste tiene una tasa negativa de -0.51 por ciento.

En la década de los ochenta existió, en promedio, un ritmo de crecimiento de la matrícula del sector privado de 1.8% anual. En la década siguiente, el promedio fue notablemente más elevado, alcanzando un crecimiento anual de 6.23 por ciento.

Desde 1988, hay una tendencia en la educación superior pública de reducir el número de población que asiste a sus aulas, encontrándose en toda la década de los noventa índices de decrecimiento, caso contrario al sistema privado en el que además de encontrar índices positivos en todo el periodo, se encuentran en varios años los mayores índices de crecimiento en la totalidad del sistema, oscilando entre 8.17% y 8.75 por ciento.

Se presentó en estos años un fenómeno cíclico de máximos crecimientos cada cinco años: 1990, 8.75%; 1995; 8.17%, y 1999 8.2%. Si comparativamente con el sector público, la matrícula del sector privado es menor a pesar de los decrecimientos observados en este último, el número de instituciones privadas tuvo un desarrollo significativo en estos 20 años, resaltando el mayor crecimiento a partir de 1994:

Cuadro 12

Evolución nacional de las instituciones de educación superior privada según clasificación de la ANUIES 1982-2002						
Año	Universidades	Institutos	Centros	Escuelas	Otros	Total
1982	46	42	16	31	6	141
1983	51	44	16	32	5	148
1984	54	49	17	34	7	161
1985	66	50	17	32	8	173
1986	66	57	15	33	9	180
1987	66	57	16	36	8	183
1988	67	59	16	38	8	188
1989	67	61	19	34	8	189
1990	71	69	22	37	9	208
1991	75	68	23	35	10	211
1992	74	47	30	36	16	203
1993	88	50	29	37	19	223
1994	101	54	41	38	18	252
1995	142	108	76	42	22	390
1996	143	120	87	47	30	427
1997	159	131	96	55	35	476
1998	171	159	121	65	35	551
1999	233	176	133	71	43	656
2000	252	197	158	77	5	751
2001	182	168	159	75	46	630
2002	207	172	170	78	52	679

Elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos de la ANUIES 1982-2002.

El gran desarrollo que se observa justamente en 1994, puede asociarse a las reformas al artículo 3º del 28 de enero de 1992 y del 5 de marzo de 1993, que impactaron, como se ha señalado ya, en la Ley General de Educación, en cuyos cambios y agregados respecto a la regulación del sector privado favorecieron la implementación de nuevas instituciones, en el

cuadro puede observarse claramente este crecimiento, principalmente, en la categoría de institutos, centros y escuelas.

A finales de los noventa y primeros años del siglo XXI, se observa una distribución de crecimiento de la educación superior privada a nivel nacional, encontrándose establecimientos en entidades que hasta principios de los noventa no contaban con instituciones de este tipo como Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche y Tabasco, por mencionar sólo algunas.

En términos de matrícula, el ingreso de estudiantes tuvo un comportamiento sumamente acelerado. Las instituciones que se encontraban tradicionalmente en entidades con grandes ciudades y de alto ingreso económico, no fueron las únicas que crecieron, incluso, en ellas se observa un crecimiento más lento que en ciudades con características geoeconómicas menos favorecidas:

Cuadro 13

Cuadro comparativo del crecimiento de la población escolar de régimen privado por entidad federativa: 1997-1999-2001				
Entidad federativa	Año	Primer ingreso	Egresados	Titulados
Aguascalientes	1997	776	228	98
	1999	943	291	135
	2001	1 114	295	436
Baja California	1997	2 318	634	197
	1999	3 063	579	420
	2001	2 078	1 318	436
Baja California Sur	1997	472	0	
	0			
	1999	536	0	0
Campeche	2001	650	0	0
	1997	127	0	0
	1999	42	0	0
Coahuila	2001	355	83	0
	1997	3 700	1 323	563

Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002

	1999	3 710	1 405	679
	2001	4 603	1 829	611
Colima	1997	180	1 323	563
	1999	181	56	32
	2001	185	66	4
Chiapas	1997	3 285	1 047	427
	1999	3 052	1 385	880
	2001	5 298	1 593	704
Chihuahua	1997	1 477	653	456
	1999	2 127	814	468
	2001	3 070	1 174	430
Distrito Federal	1997	24 394	15 152	8 866
	1999	23 133	15 796	9 382
	2001	26 488	17 895	12 394
Durango	1997	877	411	115
	1999	927	327	60
	2001	1 252	372	154
Guanajuato	1997	3 972	2 056	884
	1999	5 317	2 221	1 634
	2001	9 619	2 487	1 293
Guerrero	1997	801	220	4
	1999	821	270	59
	2001	1 072	299	177
Hidalgo	1997	1 214	260	110
	1999	1 737	468	126
	2001	2 550	512	183
Jalisco	1997	10 501	4 082	3 541
	1999	11 372	4 192	3 603
	2001	11 853	6 232	3 127
Estado de México	1997	7 722	3 918	3 125

Capítulo III. Educación superior privada entre 1982 y 2002

	1999	11 698	4 333	2 999
	2001	18 519	4 770	3 211
Michoacán	1997	1 685	594	349
	1999	1 874	519	408
	2001	2 365	870	367
Morelos	1997	1 143	562	326
	1999	1 796	548	382
	2001	3 244	953	505
Nayarit	1997	319	55	31
	1999	376	48	15
	2001	412	95	67
Nuevo León	1997	64 79	4 538	4 561
	1999	7 499	5 404	4 503
	2001	9 655	5 814	4 684
Oaxaca	1997	602	189	86
	1999	933	445	229
	2001	1 649	515	141
Puebla	1997	8 631	3 152	1 686
	1999	8 623	3 640	2 223
	2001	13 163	3 567	1 907
Querétaro	1997	1 114	685	545
	1999	1 622	581	340
	2001	2 287	355	414
Quintana Roo	1997	283	26	1
	1999	290	52	20
	2001	611	121	12
San Luis Potosí	1997	453	321	196
	1999	1 370	251	184
	2001	2 191	282	169
Sinaloa	1997	1 044	456	295

	1999	1 448	389	375
	2001	2 696	420	219
Sonora	1997	1 305	413	264
	1999	1 399	403	380
	2001	1 640	548	420
Tabasco	1997	231	254	36
	1999	889	118	50
	2001	1 130	154	98
Tamaulipas	1997	3 714	1 794	1 437
	1999	4 974	2 147	1 501
	2001	7 417	2 707	1 748
Tlaxcala	1997	666	116	19
	1999	762	185	27
	2001	576	145	62
Veracruz	1997	6 536	1 691	630
	1999	8 282	2 364	830
	2001	10 196	2 746	1 157
Yucatán	1997	2 275	674	184
	1999	3 010	614	216
	2001	4 220	859	240
Zacatecas	1997	251	92	85
	1999	272	86	78
	2001	271	93	79

Elaboración propia con los datos estadísticos de la ANUIES 1998, 2000 y 2002.

Las entidades del centro del país son las que en números totales tuvieron mayor tasa de primer ingreso en el régimen privado, aunque en toda la república se registraron entidades con cifras de crecimiento acelerado entre 1997 y 2001. Tabasco es la entidad que presentó un desarrollo mayor en la captación de estudiantes de nuevo ingreso, registrando en esos años un crecimiento de 389.0%. En el rango que rebasa una tasa

superior a 100% se encuentra San Luís Potosí con una cifra espectacular en cuatro años de 383.6 por ciento:

Cuadro 14

Entidades con un crecimiento de estudiantes de primer ingreso superior a 100% entre 1997 Y 2001	
Entidad	Porcentaje de crecimiento
Tabasco	389%
San Luis Potosí	383%
Morelos	183%
Campeche	179%
Oaxaca	173%
Sinaloa	158.2%
Coahuila	124%
Quintana Roo	115.9%
Hidalgo	110%
Chihuahua	107%
Querétaro	105%

Elaboración propia con datos del anuario estadístico de la ANUIES: 1998, 2000 y 2002.

Mientras que entidades como Morelos, Campeche y Oaxaca recibieron un nuevo ingreso que varía entre 173% y 183%, estados como Colima, Distrito Federal, Baja California Norte y Jalisco tuvieron las cifras más bajas de crecimiento, aunque mantuvieron un desarrollo promedio de 8.5%. El caso excepcional fue el estado de Tlaxcala entre 1997 y 2001 decreció 13.5% (ver anexo, gráfica 1).

La creciente demanda de educación superior y esta dificultad estatal, como señala Altbach “voluntaria o inercial” de financiar al sistema, se asocian a otros factores circunstanciales que impulsaron al sector privado en educación y la creciente inversión de grupos no gubernamentales en las mismas:

La educación superior privada está ligada a la ideología de la privatización, por eso su influencia es mundial y está vinculada a la necesidad del recorte del gasto público. Por estas razones la expansión de la educación superior privada es inevitable (Atalbach, 2000, 22).

Al respecto, es necesario establecer la distinción entre prácticas privatizadoras que se relacionan en cierto sentido con las tendencias de privatización institucional y propiamente las instituciones de carácter privado. Como prácticas privatizadoras se incluyen ciertas formas que adoptan algunas instituciones públicas y que han irrumpido con los modos tradicionales de comportamiento de las instituciones.

Estas formas se relacionan con las reformas al sistema que se han producido en muchos países, las cuales han trasladado algunas prácticas organizacionales y de control laboral de las empresas al medio escolar.

En este fenómeno también se incluye cómo las instituciones han desarrollado formas complementarias de financiamiento como la venta de servicios educativos y de apoyo a los campus.⁵ Las instituciones de carácter privado se distinguen en lo general, por ser propiedad de un sujeto, un grupo o grupos distintos al Estado y que, por consecuencia, no sólo el tipo de prácticas organizacionales son distintas a las públicas, sino que el régimen de propiedad diferencia y define de manera global a las instituciones.

En nuestro país, la mayoría de las instituciones privadas se caracterizan también por obtener su principal fuente de financiamiento de las aportaciones de los estudiantes y sus familias, el cual corresponde aproximadamente a 90% del total de los recursos (Levy, 1986).

Comparativamente, el predominio del sector privado en educación superior indica que no es un fenómeno regional, sino un movimiento general que se ha presentado en todo el mundo (Giesecke, 1998). En el caso de Europa, específicamente en la región central del este (Polonia, Hungría, República Checa y Rumania), se destacó que uno de los gran-

⁵ Entre estos apoyos se incluyen la venta de servicios como cafeterías, fotocopios, servicios médicos, entre otros que pueden incluir también la modalidad de franquicias.

des detonantes del impulso a la educación privada en el sector terciario fue la rigidez de la universidad pública, desde su estructura interna hasta sus programas de estudio, los cuales se contraponían a la etapa transitoria del socialismo y la entrada a la economía de mercado (*idem*).

Investigaciones realizadas en esta región por especialistas en política educativa,⁶ demostraron a través de entrevistas a estudiantes que eligieron instituciones privadas, que su decisión partió, en su mayoría, de malas experiencias en el sector público de educación, depositando sus expectativas en el “pago” del servicio educativo. En lo general, existió el supuesto de que decidir por educación de paga mejoraría, a la larga, su estilo de vida. El ámbito privado, al paso del tiempo, se fue constituyendo como un paradigma institucional (*idem*).

El desarrollo de programas educativos se ubicaron en aquellos que ofrecían un perfil orientado al mercado, desplazando la demanda de programas tradicionales de la educación superior pública.

Se presentó, como consecuencia, un énfasis en la formación de fuerza de trabajo calificada, cuyo mayor auge se observó en carreras administrativas y de negocios, así como en ciencias computacionales y enseñanza de idiomas. Evidentemente, el giro del sistema de educación superior en esta región está vinculado a las transformaciones de sus sociedades en el último tercio del siglo xx.

En México, la expansión de la educación privada a nivel superior se incrementó considerablemente en el Distrito Federal y la zona metropolitana; en términos nacionales aumentó la matrícula entre 1970 y 1995 de 5 a 14% (Kent y Ramírez, 2002). Hacia 1991, en la zona conurbada existían 66 universidades privadas y 13 públicas que en apariencia representaron 83.6% las primeras, y las segundas 16.4%, mostrándose una cantidad superior al servicio público (Ramírez, 2000).

Es importante señalar que, aunque el número de establecimientos era mayor, las instituciones públicas tenían la supremacía en cuanto al

⁶ Un grupo de expertos en política educativa de la región, realizó investigaciones sobre el fenómeno de expansión de las universidades privadas en Polonia, República Checa, Rumania y Hungría, analizando 150 instituciones de nueva creación y realizando visitas a 15 de ellas entre octubre y diciembre de 1997.

número absoluto de estudiantes que se matricularon, pues a nivel nacional sólo concentraban 33% (*idem*).

En 1960, operaban 19 instituciones privadas con una matrícula de 7 mil 357 estudiantes en todo el país, 30 años después esta cifra se elevó a 215 instituciones y alrededor de 190 mil estudiantes. En la última década del siglo, se presentó el mayor incremento, a razón de más de 600 establecimientos a principios de 1999, y entre mayo del mismo año a marzo de 2000 se reportaron 254 centros más (Salinas, 2000).

Tan sólo en la década de los ochenta, las instituciones que ofrecían menos de cinco carreras pasaron de 77 a 162, lo que significa que cada año se crearon siete centros educativos. Además, en 1995 se reportaron alrededor de 135 instituciones que contaban con un solo profesor de tiempo completo; 98 ofrecían menos de tres licenciaturas y 43 más, todas en el Distrito Federal, carecían de bibliotecas (*ibid.*, 3).

Desde 1975, el crecimiento de este sector presentó una participación porcentual paulatina y significativa en el nivel de licenciatura principalmente. En este año, la matrícula que atendía ocupaba 11.7% del total nacional,⁷ y para 1999 aumentó a 27.6%. El ritmo de crecimiento entre 1997 y 1998 aumentó considerablemente 13.8%, mientras que en las instituciones públicas sólo se alcanzó 4.9% (ANUIES, 2000).

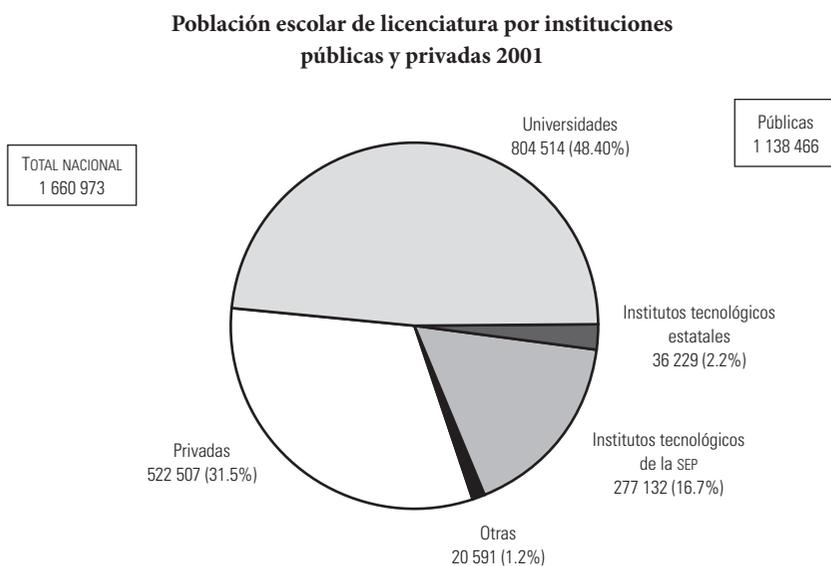
Desde la perspectiva de Kent y Ramírez (2002), hay dos factores importantes en la década de los noventa que son fundamentales para comprender la etapa de máxima expansión en el siglo xx: los efectos de las políticas públicas que detuvieron el crecimiento de las universidades públicas y orillaron a optar por la educación privada y a las limitadas regulaciones gubernamentales para este tipo de establecimientos.

No cabe duda que los determinantes de la expansión tienen un referente esencial en la política pública, pero hay que mencionar que el fenómeno se desarrolló básicamente en las zonas de alta urbanización. Para Kent y Ramírez (2002), la distribución de instituciones privadas tuvo un desarrollo desigual, pues se ha observado que las instituciones que gozan de prestigio y tienen mayores recursos estructurales no se

⁷ No se considera la educación normal.

ubicaron, por lo regular, en las regiones menos favorecidas (ver cuadro A del anexo).

El desarrollo más pronunciado se ha ubicado en las zonas urbanas ricas del país, pues rebasan en número al resto de la región, pero además se han establecido en estas demarcaciones las instituciones de mayor prestigio. La expansión, de cualquier forma, está alcanzando una presencia importante en toda la República. En términos comparativos, el sector privado se está apropiando paulatinamente de espacios privilegiadamente públicos:



Fuente: Anuario Estadístico de la ANUIES 2001.

Como puede observarse, el incremento físico de las instituciones privadas ha sido numéricamente importante iniciado el siglo. La lógica de las políticas públicas actuales puede predisponer una tendencia al incremento privado similar al de la década de los noventa.

COMPONENTES ESTRUCTURALES DEL SISTEMA: HACIA UNA CONFIGURACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO

En el primer capítulo, se ha señalado la dificultad de una conceptualización precisa de la educación superior privada en México, en consecuencia, la elaboración de una caracterización y clasificación del sector es una labor igualmente difícil. La agrupación de los establecimientos por su prestigio, orientación educativa o costo por pago de derechos de matrícula, puede llevarnos a establecer una categorización de sentido común sumamente reduccionista.

Los elementos que las componen pueden tener un nivel general de agrupación que son determinados, básicamente, por el volumen máximo de instituciones que comparten las características. Sin embargo, esta generalización es en realidad una adecuación o configuración ideal de un conjunto de establecimientos diversos, heterogéneos y dispersos en su mayoría.

La forma en la que se explica el sistema privado a partir de su clasificación, depende indudablemente de las condiciones contextuales e históricas que determinaron dichos sistemas en cada región del mundo. De tal forma, en términos generales, se ha llegado a afirmar que uno de los rasgos centrales en el sistema de educación superior privada, es el dominio cuantitativo de establecimientos con el rango más bajo de credibilidad académica en el sistema superior (Altbach, 2000).

Definir a las instituciones bajo este enunciado, revela una ambigüedad objetiva de las condiciones sobre las que se “mide” la calidad académica, así como la ausencia de elementos concretos que permitan distinguir la fortaleza de las instituciones.

En este sentido, los aspectos que pueden orientar la distinción de establecimientos de este rango deben considerarse a partir de figuras objetivas. Por lo regular, este tipo de clasificaciones tienden a señalar el tamaño de los establecimientos en función de sus inversiones materiales y estructurales, las orientaciones de sus programas académicos, las áreas del conocimiento en las que se inscriben, los niveles educativos que ofertan y el desarrollo de procesos de investigación (*idem*).

De manera simultánea, se entremezcla con lo anterior el sentido, fines, funciones institucionales, su papel en el sistema superior y sus vínculos con el aparato productivo y la sociedad, lo que en última instancia hace más compleja la caracterización.

Al inicio de este trabajo, se señaló que en el sistema superior prevalece un nuevo enfoque hacia la generación y transmisión de conocimientos útiles. Desde esta perspectiva puede sostenerse que otro de los rasgos más relevantes del ámbito privado, ha sido su éxito ideológico fundamentado en la oferta de programas profesionales socialmente útiles, cuya estructura intenta ser definida a partir de fines prácticos asociados al mercado ocupacional, aunque en algunos casos sólo responde a procesos coyunturales.

Cuando las fuerzas del mercado son las que regulan la permanencia de los programas profesionales, por lo general, han limitado la existencia de las instituciones y sus programas educativos. Entre las consecuencias de esta relación, el sector privado se multiplica abigarradamente en función de la oferta y la demanda, más que de su consolidación en el sistema general de educación superior.

Son las instituciones privadas superiores tradicionales en México, como las confesionales, las que se gestaron desde su origen bajo la concepción humanista de universidad. Los establecimientos de estas características, en alguna medida, han intentado preservarse bajo las ideas conservadoras de universidad independientemente de la disputa sobre sus fines lucrativos (Levy, 1995).

Muy pocas de las instituciones privadas en México pretenden generar producción original de conocimientos, salvo algunas excepciones. La mayoría de estas instituciones, sobretudo las de creación reciente, nacieron con la idea de “universidad”, como ellas mismas se nombran, bajo el principio de que toda institución de tipo superior en donde subyace la formación profesional es una universidad, a pesar de que, como contraparte, existan intenciones comerciales.

Bajo estos argumentos, las instituciones de educación superior privada en su mayoría, difícilmente se interesarían por orientarse hacia la investigación, pues no surgen con el fin de producir conocimientos.

Ante tal situación, el sector privado, en términos generales, se caracteriza por mostrar menor resistencia a los cambios en las demandas educativas del mercado y la sociedad, por lo que algunas de ellas se definen como establecimientos innovadores y flexibles.

Este es un sector que por lo regular se adapta al medio circundante, pues sus propias estructuras académicas y organizacionales hacen que respondan más fácilmente a su contexto, y es precisamente en estas particularidades donde reside su exitosa permanencia y crecimiento.

Las instituciones privadas de nivel superior están constantemente sujetas al juicio de las sociedades que demandan sus servicios y de actores públicos en general, por lo que constantemente desarrollan mecanismos ideológicos de aceptación que les proporcionen un balance positivo, pues en términos reales no existe un modelo básico propio de la educación terciaria de carácter privado.

A pesar de ello, existen componentes de corte cuantitativo que pueden considerarse como los grandes componentes, éstos se agrupan en cinco rangos:

1. El tipo organizacional.
2. El modelo de financiamiento.
3. El trabajo académico.
4. Los programas profesionales.
5. El desarrollo de su matrícula que incluye la distribución nacional y la particular forma en que se han desplegado en cada entidad.

Cada uno de estos elementos integran las grandes tendencias que han orientado su desarrollo y que son parte sustancial de las configuraciones del futuro. Sin embargo, los problemas de sistematización y acceso a las fuentes de información, restringidas por las propias instituciones, impiden establecer un acercamiento más fino a dichos rangos.

Tipo organizacional

Si bien el carácter privado de las instituciones desde la tipología jurídica simplifica la definición del sector, dentro de una concepción más amplia,

como la organizacional, el concepto se hace complejo en tanto se establecen relaciones inseparables con el sector público.

El proceso de diversificación y diferenciación que acompaña a estos sistemas, se aceleró entrada la década de los ochenta, la expansión vertiginosa propició, al mismo tiempo, que las instituciones se conformaran de manera distinta, incluso radicalmente distintas entre sí, absorbiendo a grupos sociales que las demandaban en un gran espectro.

El fenómeno implicó el crecimiento de las instituciones existentes, colocándose en muchas regiones del país. Una gran cantidad de ellas, generalmente de nueva creación, comenzaron a incorporar a estudiantes que difícilmente hubieran obtenido educación de paga, ofreciendo programas novedosos y horarios accesibles para estudiantes trabajadores.

Este aspecto es relevante si tomamos en cuenta el papel preeminente de la acreditación escolar y de la sobrevaloración de los reconocimientos académicos ante un contexto laboral cada vez más demandante. El proceso de diferenciación institucional tiene una de sus más importantes fuentes de dinamismo en la demanda de nuevos y diversos grupos sociales, ofreciendo el servicio a sectores que por lo general no demandaban educación privada en décadas anteriores.

Para De Moura y Navarro (2002), la definición de un patrón claro del tipo organizacional de las instituciones es una tarea difícil, aun en países donde la regulación de estas instituciones es mayor. Si el nivel educativo terciario es en sí mismo el sistema más diversificado y diferenciado de la totalidad del ámbito educativo escolarizado, se complica de manera importante cuando se pretende establecer para el sector privado.

Una de las razones son las debilidades en el sistema de control y de información fehaciente de los establecimientos, producto de una conducción inapropiada en el desarrollo mismo del sector, así mismo se asienta en las derivaciones de los planteamientos de las políticas públicas y de la inexistente definición del papel y funciones de la educación privada, no sólo en México sino en el resto de América Latina (De Moura y Navarro, 2002).

Sin duda, uno de los fenómenos que impiden la definición general del modelo es la presencia de organizaciones sumamente antagónicas que, al mismo tiempo, conviven con modelos isomórficos (capítulo 1,

1.3). México es un claro ejemplo de las diferencias sustanciales organizacionales y operativas entre los sectores público y privado, incluyendo su connotación respecto a su posición jurídica que, sin embargo, han tenido una importante influencia.

Se presentan sectores privados copiando al sector público y sectores privados emergentes copiando a sectores privados consolidados. Desde la perspectiva de Levy, las instituciones públicas han tendido a dominar, en términos de isomorfismo coercitivo, muchas de las universidades privadas, como consecuencia este sector: “carece de autonomía o fuerza para desarrollar una amplia diferencia respecto al sector público” (Levy, 2002, 37).

El sector público es el sistema que históricamente ha prevalecido como medio legítimo de educación superior, es el sector más consolidado y articulado al poder político, de tal manera establece una relación coercitiva con el ámbito de las instituciones privadas validando sus programas y su operatividad, aun al margen de algún tipo de ilegalidad. En esta dinámica, los programas que oferta el ámbito privado están limitados en su autonomía. De manera contradictoria, los problemas de regulación de los programas académicos han sido insuficientes o inapropiados como mecanismos de supervisión de la calidad.

Significa, por una parte, que existen mecanismos que limitan a las instituciones privadas y sus programas en tanto son regulados por el registro de validez oficial o incorporación de estudios a universidades públicas. Por el otro lado, la política pública permite la creación de instituciones de manera abigarrada, lo cual propicia una situación caótica entre el crecimiento y su regulación:

Tanto los eruditos como los planificadores de políticas, ambos coinciden en que existe una mezcla de regulaciones restrictivas inapropiadas y otras completamente permisivas. Algunos países no garantizan que lo privado sea muy diferente de lo público, en tanto que otros países tienen políticas de no intervención. La variación además puede ocurrir dentro de los sistemas, dependiendo del asunto particular en cuestión, como allí donde existen severos controles que aceptan la apertura de nuevos campos de estudio pero no existe prácticamente ningún control sobre el desarrollo de los programas (Levy, 2002, 45).

Adicionalmente, existen otras formas de isomorfismo que se ligan a las instituciones privadas prestigiadas, copiando modelos que se han legitimado en el sistema a lo largo del tiempo.

De tal manera, el ámbito privado tiende a crecer de modo imitativo (Levy, 2004), es decir, se acepta conscientemente la imitación, transformándose en un isomorfismo no coercitivo sino coactivo, básicamente a nivel intersectorial.

En este sentido, el intercambio de profesorado, principalmente del sector público al privado, es también otro factor determinante en el isomorfismo mimético,⁸ que se ha abordado ya en el capítulo I. Como ha podido observarse, existe en diferentes casos cierto grado de relación entre los tipos de isomorfismo determinados por los momentos en que se desarrollan fuerzas coercitivas y no coercitivas.

En parte, estos factores explican la complejidad del sistema privado de educación terciaria y la imposibilidad de una caracterización absoluta. Rollin Kent y Rosalba Ramírez, de acuerdo con los señalamientos de Daniel Levy y Claudio de Moura Castro, subrayan que los tipos de instituciones superiores privadas que se identifican como prototipos en América Latina, al mismo tiempo son reflejo de un patrón parecido en México.

Difícilmente puede haber una claridad de las formas organizacionales más allá de la identificación general de los tipos institucionales que se han señalado. La clasificación que José Joaquín Brunner (1994) establece para reconocer la complejidad de las instituciones superiores en América Latina, da cuenta de cómo los sistemas públicos importantes son los referentes centrales del sector privado, incluso desde el término mismo de universidad, cuya connotación es en sí misma un sinónimo de legitimidad.

Sin embargo, desde el modelo descriptivo utilizado por Brunner, en el que identifica los sistemas universitarios nacionales y privados, las instituciones privadas en México, difícilmente se acercan a la categoría de universidad en tanto el término se asocia a una concepción mucho más extensa:

⁸ Levy añade la palabra mimético como una forma que enfatiza el carácter isomórfico del sistema. Es decir, pone mayor énfasis a la necesidad de copiar el tipo organizacional de una institución legitimada como un medio de protección o defensa de instituciones emergentes.

Cuadro 15

Entidad	Tipología	Características
Oficial o pública	Universidades complejas	Existencia de actividades de docencia e investigación. Niveles de pre y posgrado en un número importante de áreas del conocimiento.
Oficial o pública	Universidades completas	Exclusivamente docentes. Ofrecen carreras en la mayoría de las áreas del conocimiento.
Oficial o pública	Universidades incompletas	Exclusivamente docentes. Ofrecen carreras en un número limitado, aunque diversificado de áreas del conocimiento.
Oficial o pública	Universidades especializadas	La mayoría de ellas son exclusivamente docentes, excepcionalmente se encuentran algunas que realizan actividades de investigación y ofrecen programas de posgrado. Se concentran sus actividades en una sola área del conocimiento.
Privada	Universidades incompletas	Por lo general, no se concentran en áreas básicas de investigación. Difícilmente incursionan en el nivel de posgrado. Algunas de ellas son establecimientos especializados que con algunas excepciones reciben aportes permanentes o directos del Estado para realizar alguna investigación.
Privada	Instituciones no-universitarias	Sobresalen los institutos o escuelas politécnicas, centros técnico-profesionales. Son sistemas altamente diferenciados.

Elaboración propia basada en las categorías señaladas por Brunner (2000).

En México, sobresale la última categoría en cuanto a su cantidad, amplia diferenciación, diversificación y mayor dinamismo. Las instituciones que más se acercan a la categoría de universidad incompleta son las de tipo confesional y de elite, explicadas ampliamente en el primer capítulo, éstas son las de mayor jerarquía y las que se han consolidado en los últimos 20 años, a pesar de que su expansión aún no se equipara al número de pequeños negocios educativos no universitarios que se han desarrollado en todo el país.

Modelos de financiamiento

Una de las dificultades para entender al sistema privado es la falta de acceso a las formas en las que se nutre financieramente, pues la información no es del todo accesible y fidedigna. Aunque no existe un modelo general de financiamiento para la educación superior privada, señalaremos algunos de los más comunes, que sin pretender agruparlos,

todos ellos, pueden ayudar en a una identificación general de las instituciones.

El tipo de financiamiento que domina en los sistemas de educación superior privada es el arancelamiento, las cuotas son determinadas con base en la cantidad de fondos que la institución necesita para sobrevivir. El llamado colchón financiero en la mayoría de los casos tiene la figura de inscripción, cuota anual o alguna definición similar. Se planea, por lo tanto, el nivel de costo y gasto por estudiante, es así que, bajo esta modalidad, quienes solicitan el servicio deberán estar en condiciones de sufragar estos costos (Altbach, 2002).

Otro tipo de financiamiento es muy similar al primero, aunque se le suma a estas características un cálculo extra, pero fundamental, para el logro de excedentes económicos. Estas instituciones que laboran sobre este modelo, generalmente, son instituciones pequeñas con bajos índices de inversión tanto material como de recursos humanos, que gozan de un prestigio socioeducativo menor y cuyos servicios se vinculan a las demandas inmediatas del mercado. Son por lo regular establecimientos sumamente desregulados y con fuertes problemas de calidad y articulación con el resto del sistema (*idem*).

Un tercer tipo de modelo de financiamiento, aunque en menor grado, es mediante donación o patrocinio. Estas figuras son representadas comúnmente por patronatos, regularmente se encuentran en las organizaciones religiosas, las cuales adicionalmente también pueden ofrecer servicios administrativos. Las instituciones que sobreviven, financiadas sustancialmente de este modo, son una minoría en el mundo, más aún, son contadas aquéllas que subsisten únicamente de las donaciones (*idem*).

Estos tres tipos son los modelos generales de financiamiento, sus características particulares nos abren un espectro mucho más amplio, pues en la realidad existen más modelos múltiples o combinados de los que arriba se presentan. Las fuentes primordiales de financiamiento son sin duda las cuotas.

El acceso a las instituciones está signado por la capacidad de pago de las mismas, y el otorgamiento de becas a estudiantes sin recursos aún no es representativa; con algunas excepciones, existen institucio-

nes en las que el acceso se define más por procedimientos de selección académica que económica.

De esta manera, los establecimientos del primer rango que se han señalado como las más prestigiadas y consolidadas, por lo regular son las que tienen un costo mayor por pago de derechos de matrícula. El acceso a éstas es ocupado predominantemente por un restringido sector de clase, lo cual significa que este rango de instituciones está muy lejos de participar en la dinámica de la movilidad social.

Las instituciones ocupan el último escalón en la jerarquía de este tipo de establecimientos, también tienen un costo distinto. El acceso a los diversos tipos de instituciones, se define de manera importante por el coste educativo. El grado de inversión estructural, del salario al profesorado y el resto de los servicios, se determina en buena medida por las circunstancias arancelarias (Altbach, 2000).

Al ser un núcleo aún reducido, comparativamente hablando frente al sector público, el sistema de educación superior privada contribuye en muy poco a la movilidad, pues en realidad perpetúa y fortalece a los grupos o elites más que ayudar a la escalada social.

El trabajo académico

Las transformaciones de fin de siglo impactaron de manera determinante al espacio laboral del académico universitario. La educación privada en el nivel superior fue parte de este nuevo proceso del trabajo docente. La estructura laboral de los académicos en el sector privado, en su mayoría, es sustancialmente distinta al sector público, lo que paulatinamente ha impuesto una nueva racionalidad en la labor académica.

Existe una confrontación importante que es necesario considerar, el orden de la educación superior contemporánea marca como aspectos importantes la autonomía y la libertad de enseñanza, en el sector privado estos principios se confrontan ante las exigencias de una dinámica distinta de las instituciones articuladas a la dinámica del trabajo empresarial y de las demandas del mercado:

El profesorado ha desarrollado tradicionalmente un papel central diseñando el currículum, comprometiéndose con la libertad de enseñanza en el aula. Estos valores

tradicionales de la academia no siempre están presentes en el nuevo sector privado y es importante que los mismos sean considerados, (Altbach, 2000, 21).

Daniel Levy sostiene que en América Latina la tendencia es que las instituciones privadas contraten profesorado de buen nivel, proveniente de universidades públicas, retirando momentáneamente de éstas a su plantilla de tiempo completo para impartir docencia de manera parcial u horas/clase, a fin de atraer profesionalismo académico y legitimidad a bajo costo, por medio de nuevas modalidades de contratación académica (Levy, 2002).

[...] la presencia de profesores de universidades públicas quienes a menudo penosamente necesitan un ingreso adicional, recorta el potencial de las dominantes instituciones públicas que empujan al Estado a reprimir coactivamente a las “advenedizas” instituciones privadas[...] (Levy, 2002, 54).

En realidad, existe un creciente número de profesores “compartidos” entre ambos tipos de instituciones, uno de los efectos es la imitación de patrones docentes e institucionales que influyen en el isomorfismo de las instituciones de una manera no coercitiva.

La legitimación de los establecimientos tiene en este fenómeno una vía para su cauce, por esta razón, las instituciones de prestigio como las católicas, pioneras incluso en el medio de educación superior privada, fueron las primeras en incorporar a profesores del sector público.

De manera adicional a la legitimación y prestigio adquiridos lo largo del tiempo, ellas mismas funcionan como instrumentos legitimadores de las nuevas instituciones. Si éstas también comparten a su personal docente, se enfatiza el proceso de reproducción de patrones institucionales.

En el fragmento de establecimientos caracterizados como pequeños negocios educativos, los profesores regularmente son de tiempo parcial, estas instituciones se caracterizan por tener colegiaturas menores que como consecuencia tienden a pagar salarios bajos a su plantilla docente.

Según De Moura y Navarro, estas condiciones aventajan a las instituciones en la acumulación de ganancias debido a las formas contractuales de su personal académico, la evidencia común es el debate sobre la

menor calidad de los establecimientos privados en el sentido de que éstos descansan en un grupo académico de tiempo parcial, opuesto al campo profesional de tiempo completo de instituciones tradicionales y predominantemente estatales (De Moura y Navarro, *op. cit.*, 79).

La ANUIES denomina el tipo de contratación, como tiempo de dedicación. En ese tenor clasifica tres tipos de tiempo de dedicación: tiempo completo, medio tiempo y por horas. Los datos que ha registrado la asociación tienen un cierto grado de aproximación, pues no todas las instituciones reportan fidedignamente la plantilla docente.

Dada esta precisión, conviene señalar que la información a la que tuvimos acceso desde el año 1982 indicaba un porcentaje superior en profesores de dedicación por horas, superando en más de cinco veces la cantidad de dedicación de tiempo completo, y con una muy escasa participación de profesores de medio tiempo (ANUIES, Anuario Estadístico, 1982).

El comportamiento es similar a lo largo de los años posteriores, las instituciones que sobresalen desde ese año hasta la actualidad en un número consolidado de profesores de tiempo completo es la Universidad Autónoma de Guadalajara y la Universidad Iberoamericana.

La más alta concentración de profesores que imparten docencia en estas instituciones superiores privadas de tiempo completo, se encuentran en el Distrito Federal, aunque al mismo tiempo es la zona en donde más profesores imparten docencia por horas, ya que es uno de los lugares con mayor proliferación de pequeños negocios educativos superiores. En las entidades donde el desarrollo de las instituciones superiores privadas es reciente, como en el caso de Tabasco, el número de profesores de tiempo completo es muy reducido (*idem*).

La información que se encontró en este rubro está muy dispersa, y la mayor dificultad se encuentra en hacer sumatorias totales del personal docente por tiempo de dedicación en cada entidad entre 1982 y 2002, ya que entre cada año existen, en algunas instituciones, registros incongruentes, incluso a finales de los ochenta la información contenida en los anuarios estadísticos no es suficiente, encontrándose diferencias significativas en los años que les antecedieron.

Lo que queda claro es que el tipo de contratación es un aspecto fundamental para comprender las formas en las que se constituye el trabajo

académico y las posibilidades de desarrollo de las instituciones privadas; el tipo de dedicación por horas del personal académico es una constante en estos 20 años, lo cual muestra ser uno de los aspectos más relevantes en las formas en que actúan la mayoría de las instituciones de educación superior privada.

Adicionalmente, se revelan cómo las formas organizativas y académicas están limitadas en torno al fomento de actividades sustanciales como la investigación y difusión, en tal sentido, el papel de la educación superior pública revela su importancia en la totalidad del sistema (ver cuadro B del anexo).

Los programas académicos

Aunque las instituciones superiores de carácter privado conservan un cierto grado de autonomía en términos de su organización e implementación de programas profesionales, puede reconocerse que muchas de ellas están definidas por la normatividad de los estudios superiores bajo las modalidades de registro e incorporación de los planes y programas de estudio a instituciones públicas reconocidas.

Estos mecanismos legitiman a los establecimientos y a los programas que ofrecen, al mismo tiempo que aseguran un cierto grado de calidad. Las instituciones superiores privadas, aunque se fortalecen a partir del reconocimiento oficial, por otro lado, tienden a ser más autónomas en cuanto a su gestión, administración fiscal y la búsqueda de instrumentos alternativos de calidad independientes de la validez de los programas, pues como hemos señalado, la regulación se encuentra en los programas y no en las instituciones propiamente (Altbach, 2000).

En un balance global, las instituciones de este tipo ofrecen programas encaminados a áreas específicas del sector de servicios, cuya proyección responde a demandas inmediatas del mercado laboral, desarrollando habilidades y entrenamientos específicos. No pueden considerarse, la mayoría de ellas, como centros de investigación o de desarrollo científico.

Tanto las instituciones de elite como los establecimientos de acceso menos restringido, se caracterizan por ofrecer programas de formación profesional, a pesar de que a finales de los noventa se dio una oleada de

programas de posgrado y especialización, principalmente en las instituciones de elite donde, sin embargo, su enfoque es profesionalizante en la mayoría de los casos, los programas que dominan son por lo regular de algunas áreas de las ciencias sociales y administrativas, así como del campo educativo (De Moura y Navarro, *op. cit.*).

El sector de tipo abierto es una entidad heterogénea y dispersa en el sistema privado, como consecuencia, es difícil generalizar los tipos de programas que se ofrecen, aunque en términos generales se puede considerar la existencia de dos grandes tipos.

Un primer grupo lo componen programas académicos que se imparten en establecimientos que intentan adoptar los modelos curriculares de instituciones de elite,⁹ destacando las áreas clásicas en Educación, Derecho y las Ciencias Sociales en general.

El segundo grupo lo conforman programas impartidos en establecimientos aún más desfavorecidos económica y académicamente hablando. Es el último bloque en la escalada del sistema superior privado, y en ellos se ofertan cursos a nivel técnico o “programas asociados” (ver cuadro C del anexo).

Grandes tendencias

Philip Altbach, señala que una de las características más importantes de la expansión de la educación superior privada en el mundo es la multinacionalización. Este fenómeno es vital para comprender las redes de educación superior que se están gestando a nivel internacional, cuyo soporte es la estructura de gestión del ámbito empresarial (Altbach, 2000).

La multinacionalización puede entenderse como el proceso en el cual las instituciones privadas a nivel superior establecen alguno o varios de los siguientes elementos: vínculos con instituciones similares en otras partes del mundo, realizar acuerdos bilaterales y/o abrir filiales en otros países:

⁹ El *isomorfismo* puede observarse más allá de las formas organizacionales. Adoptar programas curriculares de instituciones prestigiadas ejemplifica la manera en cómo la emergencia de instituciones masivas tienen una necesidad imperante de legitimarse en términos académicos.

Esta llamada multinacionalización se produce entre las universidades del norte y las diversidades del sur. La colaboración adquiere distintas formas, incluso la oferta de distintos programas en el exterior, currículum, diplomas, estableciendo centros académicos, así como la fundación de campus sucursales en otros países (Altbach, 2000, 18).

Este proceso, aunque es un fenómeno que sucede en el sistema general de educación superior incluyendo al sector público, se desarrolla específicamente en el sector privado con la implementación de programas y campus “transnacionales” en diversos países. De esta manera, la expansión del sector privado se acelera traspasando su propio campo interno de acción, lo cual ha permitido la exportación-importación de programas académicos e incluso de prácticas académico administrativas extranjeras.

La transformación paulatina de la tradicional dinámica de los establecimientos privados en un plazo relativo, podría trastocar los mecanismos de registro e incorporación de programas nacionales. A la larga, significa que las instituciones estarían en la posibilidad, bajo esta fuerte tendencia a la autonomía, de seleccionar programas validados no únicamente a nivel nacional, que permitan a los establecimientos flexibilizar su oferta dependiendo de las exigencias del mercado educativo.

Sus implicaciones son observadas ya en los países que tienen este tipo de redes,¹⁰ en donde sobresale que el grado de control y monitoreo es mayor y más complejo que en los propios mecanismos nacionales de supervisión y acreditación de programas (Altbach, *op. cit.*).

Esto significa que el sistema privado en su conjunto desarrolla mecanismos de relación con el aparato oficial de control de calidad, cuyo aspecto central es la acreditación: “[...] la acreditación y el control de calidad son partes integrales del crecimiento de la educación superior privada[...].” (*ibid.*, 23).

¹⁰ Philip Altbach (2000) sostiene que este fenómeno se agudiza en regiones como América Latina y otros países subdesarrollados y de ingresos medios, cuyos intereses privados están relacionados con las universidades y los países industrializados que ofrecen los diplomas y/o programas.

Sin duda, el establecimiento de redes es una de las grandes tendencias tanto de instituciones prestigiadas como de otras que comienzan a ganar terreno en el mercado educativo, al ofrecer cuotas menos elevadas que las instituciones de elite. Las instituciones de elite que gozan de cierto prestigio como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey, la Universidad Iberoamericana o la Universidad La Salle se han desarrollado de manera importante en la ramificación de sus establecimientos en el interior de la República, incluyendo servicios a través de las telecomunicaciones (Kent y Ramírez, 2002).

La demanda en las provincias mexicanas por educación superior privada es un factor en constante crecimiento. Aunque el fenómeno de implementación de establecimientos privados se ha ubicado en territorios favorecidos estructural y económicamente, la presencia de este sector en otros ámbitos menos afortunados también se encuentra en proceso de expansión.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior tiene registrados actualmente 1 489 planteles clasificados en régimen de tipo particular. No todas las instituciones que ofrecen servicios de educación superior en todo el país están registradas en la ANUIES, de tal forma las cifras que se presentan a continuación están basadas únicamente en los datos que la asociación proporciona, que, en ciertos casos, puede diferir de los registros que la SEP-SESI (Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica) tiene identificados.¹¹

Algunos de los planteles que se señalan son filiales de instituciones que han alcanzado una expansión dentro o fuera de las entidades en las que surgieron, de ahí que existe una cierta variación en las cifras totales, es decir, el número total de planteles (1 489) a los que refiere el registro de la ANUIES es diferente al número total de instituciones de educación superior a considerar, cuya diferencia disminuye brevemente. Los planteles se distribuyen cuantitativamente de forma descendente de la siguiente manera:

¹¹ Según la Dirección de Instituciones Particulares de Educación Superior de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, debido a los múltiples cambios que han existido tanto en la subsecretaría como en la dirección, los datos de este sector no se encuentran debidamente sistematizados, la información disponible se encuentra a partir de la década de los noventa.

Cuadro 16

Número de planteles de educación superior de carácter particular distribuidos a nivel nacional registrados en la ANUIES, 2002-2003	
Entidad	Número de planteles
Distrito Federal	264
Puebla	150
Estado de México	120
Veracruz	108
Guanajuato	101
Jalisco	76
Nuevo León	64
Tamaulipas	62
Baja California	45
Morelos	44
Chiapas	43
Coahuila	41
Yucatán	38
Chihuahua	33
Sinaloa	31
Guerrero	28
Michoacán	28
Hidalgo	25
Oaxaca	23
San Luis Potosí	21
Querétaro	19
Sonora	17
Durango	16
Quintana Roo	14
Tlaxcala	13
Nayarit	12
Tabasco	12

Zacatecas	7
Aguascalientes	10
Campeche	9
Baja California Sur	8
Colima	7

Fuente: Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior (2003).

La distribución de la oferta privada en el territorio nacional no es homogénea, como se indican en las cifras del cuadro anterior, pese a la elevada cantidad de instituciones que en términos globales se tienen en México, la supremacía se encuentra concentrada en cinco entidades federativas, básicamente ubicadas en el centro del país: Distrito Federal, Puebla, Estado de México, Veracruz y Guanajuato.

Tal distribución tan polarizada, nos lleva a establecer seis rangos de colocación a partir del número de establecimientos y del porcentaje que éstos mantienen en la totalidad nacional.

Cuadro 17

Distribución de planteles privados localizados por la ANUIES que ofrecen educación superior en México. Agrupación cuantitativa	
Rango 1: Entidades con un número mayor a 100 planteles superiores privados	
Entidad	Porcentaje del total nacional
1. Distrito Federal	17.73%
2. Puebla	10.07%
3. Estado de México	8.59%
4. Veracruz	8.59%
5. Guanajuato	6.78%
Rango 2: Entidades que tienen entre 60 y 100 planteles superiores privados	
Entidad	Porcentaje total nacional
1. Jalisco	5.10%
2. Nuevo León	4.29%
3. Tamaulipas	4.16%

Rango 3: Entidades que tienen entre 30 y 50 planteles superiores privados	
Entidad	Porcentaje total nacional
1. Baja California	3.02%
2. Morelos	2.95%
3. Chiapas	2.88%
4. Coahuila	2.75%
5. Yucatán	2.55%
6. Chihuahua	2.21%
7. Sinaloa	2.08%
Rango 4: Entidades que tienen entre 20 y 30 planteles superiores privados	
Entidad	Porcentaje total nacional
1. Guerrero	1.88%
2. Michoacán	1.88%
3. Hidalgo	1.67%
4. Oaxaca	1.54%
5. San Luis Potosí	1.41%
Rango 5: entidades que tienen entre 10 y 20 planteles superiores privados	
Entidad	Porcentaje total nacional
1. Querétaro	1.27%
2. Sonora	1.14%
3. Durango	1.07%
4. Quintana Roo	0.94%
5. Tlaxcala	0.87%
6. Nayarit	0.80%
7. Tabasco	0.80%
Rango 6: entidades con menos de 10 planteles superiores privados	
Entidad	Porcentaje total nacional
1. Campeche	0.60%
2. Baja California Sur	0.53%
3. Colima	0.47%
4. Zacatecas	0.47%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002).

La cantidad de instituciones que cuentan con un solo plantel supera en buena medida y en términos totales a aquéllas que se han extendido en diversos campus, unidades o planteles. Sin embargo, es necesario resaltar que el fenómeno de expansión que muchas de ellas presentan es diverso, pues en algunas su desarrollo es más bien interno, acaparando un porcentaje importante de la oferta educativa en sus entidades, otras han alcanzado a la entidades vecinas y, aunque muy pocas han presentado una oferta extensiva en toda la República, su progreso es sorprendente. En el siguiente cuadro se presentan las instituciones que han alcanzado una expansión territorial significativa, tanto interna como fuera de sus entidades.

Cuadro 18

Instituciones superiores privadas con planteles en dos o más entidades localizadas por la ANUIES (organización descendente por número de planteles)		
Nombre de la institución	Entidades federativas en las que se oferta	Número de planteles
Instituto tecnológico de estudios superiores Monterrey (ITESM) Tec Milenio	Aguascalientes	1
	Chiapas	1
	Chihuahua	2
	Coahuila	2
	Colima	1
	Distrito Federal	2
	Guanajuato	2
	Hidalgo	1
	Guadalajara	1
	Estado de México	2
	Morelos	1
	Nuevo León	3*
	Querétaro	1
	San Luis Potosí	1
	Sinaloa	2
	Sonora	3
	Tamaulipas	1
	Veracruz	1
	Zacatecas	1
	Cobertura total: 19 entidades	
Chiapas		1
Nuevo León		1
Sonora		1
Cobertura total: 3 entidades		total: 3 planteles

*Incluye la unidad de educación virtual

Capítulo III. Educación superior privada entre 1982 y 2002

Centro de Estudios Universitarios Veracruz (UNIVER)	Baja California	4
	Baja California Sur	2
	Colima	1
	Distrito Federal	2
	Jalisco	12
	Michoacán	1
	Nayarit	1
	Cobertura total: 7 entidades	total: 23 planteles
Instituto Tecnológico de la Construcción	Campeche	1
	Chiapas	1
	Chihuahua	2
	Distrito Federal	1
	Guanajuato	1
	Guerrero	1
	Hidalgo	1
	Michoacán	1
	Morelos	1
	Nayarit	1
	Oaxaca	1
	Querétaro	1
	San Luis Potosí	1
	Sinaloa	2
	Sonora	1
	Veracruz	3
Yucatán	1	
Zacatecas	1	
Cobertura total: 18 entidades	total: 22 planteles	
Universidad del Valle de México	Aguascalientes	1
	Chiapas	1
	Distrito Federal	6
	Estado de México	3
	Puebla	1
	Querétaro	1
	San Luis Potosí	1
	Tabasco	1
	Tamaulipas	1
	Yucatán	1
Cobertura total: 11 entidades	total: 17 planteles	
Instituto de Estudios Universitarios, A.C.	Campeche	2
	Chiapas	1
	Quintana Roo	4
	Guanajuato	2
	Guerrero	4
	Puebla	4
	Cobertura total: 6 entidades	total: 17 planteles

Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002

Universidad La Salle, A.C.	Chihuahua	1
	Distrito Federal	4
	Guanajuato	2
	Hidalgo	2
	Jalisco	1
	Michoacán	1
	Morelos	1
	Quintana Roo	1
	Sonora	1
Cobertura total: 9 entidades	total: 14 planteles	
Instituto de Especialización para Ejecutivos, S. C.	Aguascalientes	1
	Durango	1
	Guadalajara	1
	Estado de México	1
	Nuevo León	1
	Tamaulipas	2
	Veracruz	1
	Yucatán	1
Cobertura total: 8 entidades	total: 9 planteles	
Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, A.C.	Tamaulipas	8
	Veracruz	1
	Cobertura total: 2 entidades	total: 9 planteles
Centro Universitario Grupo Sol	Distrito Federal	4
	Estado de México	3
	Guerrero	1
	Jalisco	1
	Cobertura total: 4 entidades	total: 9 planteles
Escuela Bancaria Comercial S. C.	Baja California	1
	Chiapas	1
	Distrito Federal	2
	Jalisco	1
	Puebla	1
	Tabasco	1
	Yucatán	1
Cobertura total: 7 entidades	total: 8 planteles	
Universidad Anáhuac	Distrito Federal	3
	Estado de México	2
	Oaxaca	1
	Quintana Roo	1
	Veracruz	1
	Cobertura total: 5 entidades	total: 8 planteles
Universidad Tecnológica de México (UNITEC)	Distrito Federal	5
	Estado de México	3
	Cobertura total: 2 entidades	total: 8 planteles
Universidad Insurgentes	Distrito Federal	6
	Estado de México	1
	Guanajuato	1
	Cobertura total: 3 entidades	total: 8 planteles

Capítulo III. Educación superior privada entre 1982 y 2002

Universidad Iberoamericana	Baja California	1
	Coahuila	1
	Distrito Federal	2
	Guanajuato	1
	Puebla	1
	Tamaulipas	1
	Cobertura total: 6 entidades	total: 7 planteles
Universidad Mesoamericana	Oaxaca	3
	Chiapas	1
	Puebla	1
	Querétaro	1
	San Luis Potosí	1
	Cobertura total: 5 entidades	total: 7 planteles
Universidad Panamericana	Aguascalientes	1
	Distrito Federal	4
	Jalisco	1
	Cobertura total: 3 entidades	total: 6 planteles
Universidad del Valle de ATEMAJAC	Jalisco	3
	Michoacán	2
	Nayarit	1
	Cobertura total: 3 entidades	total: 6 planteles
Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)	Baja California	2
	Jalisco	3
	Tabasco	1
	Cobertura total: 3 entidades	total: 6 planteles
Universidad Mexicana, S.C.	Distrito Federal	2
	Estado de México	2
	Nuevo León	1
	Veracruz	1
	Cobertura total: 4 entidades	total: 6 planteles
Universidad de Tijuana	Baja California	3
	Baja California Sur	2
	Sonora	1
	Cobertura total: 3 entidades	total: 6 planteles
Universidad Autónoma de Durango	Durango	2
	Sinaloa	2
	Zacatecas	1
	Cobertura total: 3 entidades	total: 5 planteles
Universidad Mexicana de Educación a Distancia	Michoacán	1
	Estado de México	1
	Jalisco	1
	Morelos	2
	Cobertura total: 4 entidades	total: 5 planteles
Centro Universitario Anglo Americano	Morelos	1
	Distrito Federal	1
	Estado de México	1
	Puebla	1
	Cobertura total: 4 entidades	total: 4 planteles

Universidad Latina	Distrito Federal Morelos Cobertura total: 2 entidades	3 1 total: 4 planteles
Universidad Popular Autónoma de Puebla	Puebla Tlaxcala Cobertura total: 2 entidades	3 1 total: 4 planteles
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores René Descartes	Campeche Veracruz Cobertura total: 2 entidades	1 3 total: 4 planteles
Instituto Superior de Estudios para la Familia	Jalisco Estado de México Guanajuato Nuevo León Cobertura total: 4 entidades	1 1 1 1 total: 4 planteles
Centro Cultural Justo Sierra	Distrito Federal Guerrero Cobertura total: 2 entidades	2 1 total: 3 planteles
Universidad Sotavento	Veracruz Tabasco Cobertura total: 2 entidades	2 1 total: 3 planteles
Universidad Cuauhtémoc, A.C.	Jalisco San Luis Potosí Aguascalientes Cobertura total: 3 entidades	1 1 1 total: 3 planteles
Instituto Patria	Distrito Federal Estado de México Cobertura total: 2 entidades	1 2 total: 3 planteles
Universidad de las Américas, A.C.	Distrito Federal Puebla Cobertura total: 2 entidades	1 1 total: 2 planteles
Universidad Regional del Norte, A.C.	Coahuila Chihuahua Cobertura total: 2 entidades	1 1 total: 2 planteles
Universidad Montemorelos	Nuevo León Sonora Cobertura total: 2 entidades	1 1 total: 2 planteles
Instituto de Estudios Universitarios Mundo Maya	Campeche Tabasco Cobertura total: 2 entidades	1 1 total: 2 planteles
Instituto Superior Azteca	Estado de México Morelos Cobertura total: 2 entidades	1 1 total: 2 planteles
Instituto Universitario y Tecnológico Modelo	Estado de México Yucatán Cobertura total: 2 entidades	1 1 total: 2 planteles

Centro Avanzado de Comunicación Eulalio Ferrer	Michoacán Veracruz Cobertura total: 2 entidades	1 1 total: 2 planteles
Instituto Superior Angloamericano	Distrito Federal Jalisco Cobertura total: 2 entidades	1 1 total: 2 planteles
Universidad del Valle de Orizaba	Jalisco Veracruz Cobertura total: 2 entidades	1 1 total: 2 planteles

Elaboración propia con datos de la ANUIES 2002-2003.

De las instituciones que ofrecen educación superior privada en una cobertura importante en la República sobresalen seis de ellas: el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM), el Centro de Estudios Universitarios Veracruz (UNIVER), el Instituto Tecnológico de la Construcción, la Universidad del Valle de México, el Instituto de Estudios Universitarios, A.C. y la Universidad La Salle.

Es necesario indicar que no necesariamente corresponde el número de planteles que sostienen las instituciones con la cantidad de entidades en donde están presentes. De esta forma, si la agrupación de las instituciones es a partir de los principales lugares que en términos cuantitativos dominan la educación superior privada en México, los resultados serían variables. De esta manera, en un orden de importancia cuantitativa a partir del mayor número de establecimientos que una institución tiene, el resultado se asemeja al siguiente:

Cuadro 19

Instituciones privadas con el mayor número de planteles en la República Mexicana		
Lugar	Institución	Número de planteles
1°	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM)	32
2°	Centro de Estudios Universitarios Veracruz (UNIVER)	23
3°	Instituto Tecnológico de la Construcción	22
4°	Universidad del Valle de México	17
5°	Instituto de Estudios Universitarios, A.C.	17
6°	Universidad La Salle, A.C.	14

Elaboración propia con datos de la ANUIES 2002-2003.

En cambio, si el criterio para ordenar la importancia cuantitativa de las instituciones fuese por el número de entidades que cubre, el resultado es:

Cuadro 20

Instituciones privadas con mayor cobertura a nivel nacional		
Lugar	Institución	Número de entidades donde se oferta
1°	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM)	19
2°	Instituto Tecnológico de la Construcción	18
3°	Universidad del Valle de México	11
4°	Universidad La Salle, A.C.	9
5°	Centro de Estudios Universitarios Veracruz (UNIVER)	7
6°	Instituto de Estudios Universitarios, A.C.	6

Elaboración propia con datos de la ANUIES 2002-2003.

A pesar del movimiento que tienen las instituciones dependiendo del criterio con el que se las agrupe, es evidente que el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM) mantiene la supremacía cuantitativa con ambos criterios, sin contar la expansión hacia centro y sudamérica, lo que indica, en cierto sentido, la relevancia que la institución adquiere en el contexto de la expansión del sistema privado en México.

El crecimiento que muchas instituciones tienen aún no llegan a cubrir ámbitos fuera de sus demarcaciones; sin embargo, la expansión interna logra cubrir ciudades importantes y municipios que las colocan como significativos monopolios de educación superior privada dentro de sus entidades.

Cuadro 21

Instituciones de educación superior privada con más de dos planteles en su entidad, localizadas por la ANUIES		
Nombre de la institución	Entidad federativa	Núm. de planteles
Universidad del Golfo de México	Veracruz	11
Universidad de León	Guanajuato	11
Universidad Valle de Bravo	Tamaulipas	9
Instituto Americano	Guanajuato	7
Universidad Autónoma del Noreste	Coahuila	6
Universidad de Puebla	Puebla	6
Instituto de Estudios Superiores del Colegio Holandés	Distrito Federal	6
Universidad del Valle del Grijalva	Chiapas	4
Centro Universitario Guadalajara LAMAR	Jalisco	4
Tecnológico de Baja California	Baja California	3
Centro de Enseñanza Tecnológica y Superior (CETYS)	Baja California	3
Centro de Estudios Universitarios Xochicalco (CEUX)	Baja California	3
Universidad Intercontinental	Distrito Federal	3
Instituto Pedagógico Anglo-Español	Distrito Federal	3
Centro de Estudios Universitarios Londres (CEUL)	Distrito Federal	3
Universidad Panamericana de Nuevo Laredo	Tamaulipas	3
Universidad Metropolitana de Coahuila	Coahuila	3
Instituto de Estudios Superiores de Chiapas	Chiapas	3
Centro Universitario ETAC, A.C.	Estado de México	3
Universidad de Cuautitlán Izcalli	Estado de México	3

Elaboración propia con datos de la ANUIES 2002-2003.

Cuadro 22

Instituciones de educación superior privada con dos planteles en su entidad, localizadas por la ANUIES	
Nombre de la institución	Entidad federativa
Escuela Superior de Comercio Exterior, A.C. (ESAC)	Baja California
Universidad Mundial	Baja California Sur
Tecnológico de Baja California	Baja California Sur
Centro Tecnológico de Educación Superior Sierra Madre	Coahuila
Universidad Interamericana del Norte de Chihuahua	Chihuahua
Centro de Estudios Universitarios de Periodismo y Arte en Radio y Televisión	Distrito Federal
Universidad Motolinia del Pedregal, A.C.	Distrito Federal
Instituto Autónomo de México (ITAM)	Distrito Federal
Universidad Americana, S. C.	Distrito Federal
Instituto Mexicano de Educación Profesional	Distrito Federal
Universidad Latinoamericana, S. C.	Distrito Federal
Grupo Cultural ICEL, División Educación Superior	Distrito Federal
Instituto Cultural Paidea, S. C.	Estado de México
Universidad Ecatepec	Estado de México
Universidad Franco Mexicana, S. C.	Estado de México
Universidad Hispanoamericana, S. C.	Estado de México
Universidad Nuevo Mundo	Estado de México
Escuela Normal San Luis Rey	Guanajuato
Centro de Estudios del Bajío	Guanajuato
Escuela Profesional de Comercio y Administración, A. C.	Guanajuato
Instituto Desafío, A.C.	Guanajuato
Universidad de La Salle Bajío, A. C.	Guanajuato
Universidad Quetzalcóatl	Guanajuato
Universidad Privada de Irapuato	Guanajuato
Universidad del Bajío	Guanajuato
Instituto de Estudios Superiores Juan Ruiz de Alarcón	Guerrero
Instituto Tecnológico Latinoamericano	Hidalgo

Centro de Estudios Superiores Sahagún	Hidalgo
Centro de estudios Laspiac	Jalisco
Universidad de Especialidades	Jalisco
Instituto Nueva Galicia	Jalisco
Centro de Estudios Universitarios Sor Juana Inés de la Cruz	Michoacán
Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Michoacán	Michoacán
Universidad Mexicana del Noreste	Nuevo León
Instituto Laurens, A. C.	Nuevo León
Centro de Estudios Universitarios (CEU)	Nuevo León
Universidad Anglohispanoamericana	Puebla
Universidad de la Sierra	Puebla
Universidad Metropolitana de Puebla	Puebla
Universidad del Valle de Puebla	Puebla
Centro Universitario Irlandés, A. C.	Puebla
Instituto de Estudios Superiores de la Sierra de Puebla	Puebla
Universidad del Noreste	Sonora
Instituto de Computación del Noreste de Matamoros, A. C.	Tamaulipas
Universidad del Noreste de México	Tamaulipas
Instituto Británico	Tlaxcala
Universidad del Altiplano	Tlaxcala
Centro Cultural Veracruzano	Veracruz
Centro Universitario de Coatzacoalcos	Veracruz
Universidad de Xalapa, A. C.	Veracruz
Universidad Villa Rica	Veracruz

Elaboración propia con datos de la ANUIES 2002-2003.

El predominio de algunas instituciones en cada entidad puede hablarnos de la concentración y dinamismo relativo del sector privado en cada región del país; pero al mismo tiempo hablaría de cierto flujo migratorio de entidades con menor capacidad de oferta privada a otras que ofrecen educación de este tipo.

El papel de los gobiernos estatales y federales en torno a la cobertura del sector público se contraponen al desarrollo del sector privado y de las probabilidades de un alto margen de condiciones que hacen permisible su expansión.

Elementos para una clasificación

Una clasificación unidireccional del sistema privado de educación superior en el contexto mexicano, es al mismo tiempo tan improbable como irrelevante para un estudio más definido del sector.

De tal forma, es importante recoger los aspectos sustanciales que se han presentado a lo largo del trabajo de manera tal que permitan construir tipos específicos de clasificación. El objetivo de este apartado no es establecer una clasificación acabada, únicamente se presentan algunos elementos contruidos a partir de dos criterios principales:

1. Las propuestas de clasificación de los diversos autores que han estudiado al sector privado y algunos aspectos generales de la clasificación para la educación superior en México.
2. Los aspectos histórico-contextuales que han influido en el desarrollo sui géneris del sector privado de educación superior en México, que han sido plasmados en páginas anteriores.

De las propuestas de clasificación del sector, pueden resaltarse las de Daniel Levy, en 1986; José Joaquín Brunner, en 1994; Eunice Ribeiro Durkham y Helena Sampaio, en 1998; Claudio de Moura y Juan Carlos Navarro, en 2002; y Rollin Kent y Rosalba Ramírez, en 2002. De la clasificación sobre el sistema de educación superior, se retoman algunos de los elementos propuestos por Rocío Grediaga, Laura Padilla y Mireya Huerta, en 2003.

Por su parte, Daniel Levy asegura que la categorización del sistema está en función de dos aspectos: uno es el análisis de la creación de las instituciones y otro es la dinámica de su crecimiento.

De esta manera, propone cuatro categorías, la ola I: católica, la ola II: elite, la ola III: que absorbe una parte de la demanda que no es de elite, y las universidades mixtas: que comparten algunas características

tanto de las olas I, II y III como del propio ámbito público, las cuales se presentaron principalmente en la época colonial y que dieron lugar a los monopolios públicos del siglo XIX (Levy, *op. cit.*).

José Joaquín Brunner, por su parte, señala que en América Latina pueden distinguirse tres tipos de universidades privadas o sus equivalentes:

1. Confesionales, en su mayoría católicas, altamente selectivas tanto académica como socialmente, que en términos generales se preocupan por crear una tradición académica y que históricamente han tenido un apoyo constante del Estado.
2. De elite, no confesionales, intensamente selectivas en los dos aspectos. Un buen número de ellas tienen apoyo empresarial, pues se encuentran conectadas a los mercados de trabajo.
3. De absorción de demandas estudiantiles, son las de creación más reciente, cuya característica se centra en la oferta de servicios educativos en carreras de alta demanda y bajo costo. Aquí es claro su carácter lucrativo, donde además, quien funge como dueño, con un carácter prácticamente empresario, delega por lo común la conducción de asuntos académicos.

Sin embargo, la marcada expansión del sistema privado de educación superior presente en las décadas recientes, tiene como característica específica la capacidad de adaptabilidad de muchas de las instituciones que conforman el sistema. Los estudios de Ribeiro Durkham y Sampaio (1998), se han concentrado en estudios relativos a este fragmento en particular, denominándolo como: *mass private sector*.

En términos análogos equivale al grupo de ola III de Levy, caracterizado por ser el de mayor sentido de expansión debido a la rápida movilización de recursos privados con el propósito de absorber la demanda.

Para las autoras, en dicha velocidad se tiende a perder la calidad académica, su fin es obtener de forma rentable la demanda de certificados; de tal manera, su principal característica es justamente su capacidad de adaptación a la demanda en un contexto del marketing educacional.

Al respecto, Claudio de Moura y Juan Carlos Navarro identifican dos tipos de establecimientos típicos en América Latina: los de elite, los cua-

les agrupan tanto las confesionales como no confesionales que define Brunner, y las que se caracterizan por recibir el exceso de demanda definidas por Dunkham y Sampaio.

La aportación de los autores se encuentra básicamente en la caracterización del primer tipo (de elite), pues adicionalmente a las definiciones de Levy, Brunner, Ribeiro Durkham y Sampaio, señalan que dichas instituciones tienen como característica central ubicarse en las regiones más desarrolladas de los países en donde se ubica la concentración de los sectores de clase que demandan sus estudios.

Aunque estas instituciones se concentran en la enseñanza, a finales de los noventa se caracterizaron un buen número de ellas por incorporar estudios de posgrado y una minoría hacia actividades de investigación apoyadas, regularmente, por el sector público (De Moura y Navarro, *op. cit.*).

Establecer una definición general para el caso mexicano tiene sus riesgos, hay que tomar en cuenta el papel que los gobiernos le han otorgado al sistema privado en el proyecto nacional. Desde la lógica de Levy y Brunner, los rasgos que pueden observarse de manera global lo definirían como un sistema típicamente privado, ya que cuentan con un financiamiento privado ligado a un gobierno privado, y un funcionamiento del mismo modo privado.

Al mismo tiempo emergen sin control un número sustancial de establecimientos pequeños que Altbach define como “universidades garage”, pretendiendo enfatizar con el término lo dudoso de su calidad académica.

En este sentido, en realidad puede considerarse la existencia de dos grandes tipos institucionales: los universitarios y los no universitarios, independientemente de cómo se autodenominen. Kent y Ramírez, al respecto, señalan que en nuestro país el tipo universitario es básicamente elitista:

[...] los establecimientos tienden a aparecer en respuesta a la demanda social de certificados de educación superior, más que por una función claramente definida, esto ha conducido a la proliferación de instituciones cuya diversidad está basada en la identificación de la posición social más que la académica (Kent y Ramírez, *op. cit.*, 130).

Para los autores, este tipo universitario se subdivide en dos tipos más, las de elite secular y las de elite religiosa. El segundo grupo, el no universitario, presenta una gran heterogeneidad y los autores identifican algunos de los establecimientos en los siguientes conjuntos: pequeños negocios educativos, escuelas especializadas de entrenamiento postsecundario e instituciones dignificadas¹² o de dignificación.

Dentro de la complejidad del sector, puede observarse que esta diferenciación sustancial también es endógena. Sobre este problema Kent y Ramírez señalan que en México existe una cantidad considerable de instituciones que atienden a sectores masivos de la población con cuotas reducidas y que, originalmente, no recibieron regulación alguna, lo que propició una permanencia en el mercado e, incluso, una relativa expansión.

Sin embargo, el uso de la denominación de instituciones de masas no es totalmente pertinente para el caso mexicano. La acepción del término masivo aduce a un límite máximo que agrupa a un gran número de personas o cosas. Aunque, por otro lado, puede referirse a una especie particular de vínculo social que en dado caso está asociado a acontecimientos que aglutinan a un buen número de personas (Pratt, 1992).

Desde este punto de vista, en efecto, de los tipos de instituciones superiores privadas que existen en nuestro país dominan en número los pequeños negocios educativos que sufren de descrédito académico, se constituyen por un número limitado de programas y manejan un sistema de cuotas accesible a grupos sociales de bajos ingresos económicos. La definición de estos establecimientos como masivos, responde adecuadamente en tanto se considere a todo el conjunto que numéricamente supera a las instituciones de elite y de tipo medio.

Sin embargo, si nos resistimos a asociar el término con una acepción ideológica, y se parte de una definición neutral a partir de cómo las instituciones, de manera individual, han tenido sus propios desarrollos

¹² Rollin Kent y Rosalba Ramírez aclaran que el término lo retomaron de los trabajos de Burton Clark, en torno a la evolución histórica del sistema superior en Estados Unidos y que se refiere al proceso en que algunas instituciones universitarias con limitadas posibilidades en su surgimiento, con el paso del tiempo fueron consolidándose en el sistema general de educación superior logrando colocarse en los altos niveles de la escala de prestigio del sistema privado.

en cuanto a sus establecimientos y captación de matrícula, pueden encontrarse instituciones de elite que son básicamente masivas como es el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey, que, como se ha demostrado en el apartado previo, está a la cabeza en la ampliación de su cobertura dentro del sistema privado.

Los elementos para una clasificación pueden establecer múltiples criterios, dentro de los tipos específicos pertinentes para el caso nacional debería contemplarse sin duda el sistema de propiedad en términos del registro por Asociación Civil o Sociedad Civil, cuya importancia es fundamental para comprender el tipo de funcionamiento organizacional de las instituciones y las formas de relación con la sociedad y el Estado. Desafortunadamente, el escaso trabajo de sistematización aún no ha llegado a desentrañar esta tipología.

Otro aspecto a considerar es una clasificación que considere los programas que cada institución imparte en función de la validación oficial, y que puede dirigir hacia la construcción de indicadores relacionados con la organización académica: complejidad institucional, niveles y áreas de estudio entre otras.

Dentro de la propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior, Grediaga, Padilla y Huerta (2003) identifican componentes centrales a considerar:

1. La formación de doctorado e impulso a actividades de investigación.
2. Formación en niveles de posgrado.
3. Características de la planta académica, funciones y burocratización institucional.
4. Complejidad institucional en cuanto a la oferta de programas de licenciatura en áreas amplias o restringidas del conocimiento.
5. Calidad de los programas y niveles ofertados en función de los resultados de la matrícula (atención y eficiencia terminal y titulación), régimen de financiamiento, tamaño y condiciones laborales de los académicos.

Bajo la técnica de conglomerados, las autoras identifican los siguientes grupos:

- Instituciones pequeñas que ofrecen licenciatura, con baja complejidad institucional y disciplinaria, orientadas a la docencia.
- Instituciones medianas que incluyen nivel de maestría, con baja diferenciación organizacional y disciplinaria, pero mayor complejidad académica.
- Instituciones que incluyen posgrado profesionalizante, con baja complejidad institucional, condiciones de trabajo precarias y nula participación en investigación.
- Instituciones que ofrecen licenciatura y posgrado de nivel de especialización y maestría, con poca investigación y desarrollos mínimos para realizar dicha actividad.
- Instituciones con alta diversificación en los niveles y áreas del conocimiento, amplio desarrollo de la investigación.
- Instituciones de investigación y posgrado poco diversificadas en las áreas del conocimiento, complejidad organizacional mediana y condiciones óptimas para el trabajo académico.

Estos grupos son identificados tanto en el ámbito privado como público, la diferencia radica en la cantidad de instituciones que se aglutinan en cada conjunto. Es evidente que el sector privado se ubica en una cantidad mayor dentro del grupo que cubre programas de licenciatura en niveles académicos acotados; sin embargo, hay que tomar en cuenta que, conforme avanza su desarrollo, se puede encontrar la presencia de instituciones superiores en casi todos los grupos señalados (Grediaga, Padilla y Huerta, 2003).

El factor determinante en el proceso de clasificación radica en las fuentes y accesos probables de información. En México, este aspecto aún es impenetrable, por lo tanto, las fuentes de información que pueden manejarse hasta el día de hoy restringen la posibilidad de análisis escrupulosos.

La propuesta que se señala a continuación tiene estas limitaciones, de tal manera pretende ser un esbozo que apoye investigaciones futu-

ras, cuyos indicadores intentan ser lo suficientemente flexibles para su adecuación a situaciones concretas de análisis.

Cuadro 23

Elementos generales para la construcción de una clasificación de educación superior privada en México				
Clasificación	Subclasificación	Tipo	Composición	Régimen
I. INSTITUCIONES DE ELITE: 1.1) Cuentan con mecanismos de restricción académica, en términos de exigencias en el perfil de ingreso. 1.2) Cuentan con mecanismos de restricción socioeconómica, en términos de pago por derechos de matrícula. 1.3) Cuentan con ambos mecanismos. 1.4) Hay algunas instituciones que están incorporando mecanismos alternativos para el ingreso.	*ENTIDADES UNIVERSITARIAS *ENTIDADES NO UNIVERSITARIAS	*CONFESIONALES *SECULARES	*CONDICIONES FÍSICAS DE SUS PLANTELES: -pequeñas - medianas -grandes y expandidas, en términos de la distribución geográfica. * MATRÍCULA: ¹³ - mediana - grande y expandida, en términos de distribución geográfica. * PROGRAMAS: - De licenciatura - De posgrado - De investigación - Sin investigación - Número acotado de áreas del conocimiento - Con registro de validez oficial. *Condiciones académicas y laborales del personal docente: <u>Laborales:</u> - Tiempo completo - Medio tiempo - Horas <u>Académicas:</u> -Grados académicos	* SOCIEDAD CIVIL (lucrativas) * ASOCIACIONES CIVILES (no lucrativas)

¹³ Las consideraciones sobre el tamaño de la matrícula se dan en función del número registrado por institución dentro del sistema nacional de educación, de tal forma en el sistema privado superior encontramos como un ejemplo de matrícula de gran tamaño el manejado por el ITESM que supera los 50 mil estudiantes, en contraste a instituciones expandidas por algunas entidades federativas como la Universidad de las Américas que atiende alrededor de 8 mil estudiantes, o la Universidad Anáhuac con poco más de 3 mil estudiantes.

<p>II. INSTITUCIONES ABIERTAS O NO RESTRICTIVAS 2.1) Cuentan con mecanismos de flexibilidad académica y socioeconómica (en el pago de derechos de matrícula y financiamientos alternativos) que garantizan mayores posibilidades de ingreso.</p>	<p>*ENTIDADES UNIVERSITARIAS * ENTIDADES NO UNIVERSITARIAS</p>	<p>*CONFESIONALES * SECULARES</p>	<p>*CONDICIONES FÍSICAS: -pequeñas - medianas -grandes y expandidas en términos de distribución geográfica. * Matrícula: - pequeña - mediana - grande y expandida en términos de distribución geográfica. * PROGRAMAS: - De licenciatura - De Técnico Superior Universitario - De posgrado - Sin investigación - Número acotado de áreas del conocimiento - Con registro de validez oficial *CONDICIONES ACADÉMICAS Y LABORALES DEL PERSONAL DOCENTE: <u>Laborales:</u> - Tiempo completo mínimo - Medio tiempo mínimo - Horas <u>Académicas:</u> - Grados académicos no generalizados</p>	<p>* SOCIEDAD CIVIL (lucrativas) * ASOCIACIONES CIVILES (no lucrativas)</p>
<p>III. NEGOCIOS EDUCATIVOS QUE OFERTAN EDUCACIÓN SUPERIOR (Instituciones comerciales) 3.1) Sin ningún mecanismo restrictivo, generalmente mantienen cuotas accesibles.</p>	<p>* ENTIDADES NO UNIVERSITARIAS</p>	<p>* SECULAR</p>	<p>*CONDICIONES FÍSICAS: -pequeñas -medianas * MATRÍCULA: - pequeña - mediana * PROGRAMAS: - De licenciatura - Técnico Superior Universitario - Minoritariamente ofrecen programas de posgrado - Número acotado de áreas del conocimiento - Programas emergentes - Con y sin registro de validez oficial. *CONDICIONES ACADÉMICAS Y LABORALES DEL PERSONAL DOCENTE: <u>Laborales:</u> - Horas <u>Académicas:</u> - Con o sin grados</p>	<p>* SOCIEDAD CIVIL (lucrativas)</p>

Elaboración propia.

Las categorías utilizadas pueden tener diversas combinaciones dependiendo de los factores que originaron a las instituciones y sus posteriores formas de evolución, lo que se ha propuesto es un prototipo que puede adecuarse a las características específicas de cada institución.

Uno de los campos categoriales más difíciles de definir es el de régimen, pues aunque en términos de clasificación y composición de los establecimientos es muy substancial identificarlo, las fuentes de información no posibilitan con exactitud un conocimiento real de este aspecto; sin embargo, es importante incluirlo en la clasificación.

ELEMENTOS CRÍTICOS DEL ÁMBITO PRIVADO ANTE LOS RETOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Philip Altbach, en el Centro para la Educación Superior Internacional del Colegio de Boston, afirmaba ya desde 1998 que el ámbito privado de la educación terciaria se enfrentaba a grandes retos como consecuencia inherente de su expansión tan acelerada (2002).

Sin duda, el dinamismo que caracterizó a este sector en los noventa, lo colocó a la cabeza de la totalidad del sistema en un buen número de países. Es primordial entender el sentido de su crecimiento y composición dado su impacto como fenómeno socioeducativo a nivel mundial. El primer reto es darle sentido a su complejidad para tener la posibilidad de dibujar una primera configuración de los elementos críticos del sistema privado.

Las circunstancias que limitan la configuración, radican en la insuficiencia de estudios relativos a pesar de ser un componente fundamental del sistema educativo, cuya importancia va más allá del sentido cuantitativo. Un sentido más profundo se desarrolla en el campo ideológico-político.

Una buena parte de la celeridad del crecimiento del sector a finales del siglo xx, se sostiene en un nuevo auge del discurso de la inversión en capital humano, asentado en la noción de privatización. El sentido ideológico de la expansión del sector privado adquiere proporciones

importantes en el conjunto de la sociedad, al respecto Kent y Ramírez señalan:

Para un país en que la educación pública fue manejada centralmente por un Estado semiautoritario durante el siglo xx, estos progresos señalan un cambio social e ideológico significativo, y puntualizan un conjunto de asuntos no resueltos para las políticas públicas[...] (Kent y Ramírez, 2002, 125).

El papel trascendental del sector, como fenómeno educativo, adquiere formas de penetración cultural que, desde esta perspectiva, atañe a las formas en las que los diversos grupos sociales conciben a la educación superior encontrándose, al menos, dos posiciones (Kent y Ramírez, *op. cit.*). Una de ellas es la opuesta a la privatización que puede ejemplificarse con los siguientes argumentos:

- La expansión de la educación superior privada atenta contra los principios fundamentales de la educación nacional.
- El crecimiento acelerado del sector privado propicia repuestas legítimas en torno a la defensa de la educación pública.
- La educación superior pública reivindica las condiciones de injusticia social. Por tanto, la educación superior privada enfatiza dichas injusticias.
- Las instituciones privadas persiguen beneficios económicos particulares que se contraponen a los fundamentos universitarios, prevaleciendo una actitud mercantilista en el desarrollo de las instituciones, sus académicos y sus estudiantes.

La posición que está a favor de la educación superior privada, se sostiene en algunos de los siguientes argumentos:

- La educación privada es una alternativa a la mala calidad del sector público.
- La educación superior privada responde de mejor manera a las demandas vigentes del desarrollo económico, preparando mejor a los profesionistas.

- La educación superior es un bien privado que debe pagarse para ser valorado y recompensado en el mercado laboral.
- La calidad es asociada con el coste material individual.

El impacto que generó en los imaginarios colectivos, por un lado, la importancia de estudios universitarios y, por otro, la confrontación entre lo privado y lo público, derivó en una creciente demanda de estudios superiores al que el aparato estatal no pudo responder ampliamente.

El sector privado, por el contrario, tuvo la mejor oportunidad de dar respuestas a las exigencias sociales de múltiples formas con un desarrollo heterogéneo que propició, por lo menos, tres fenómenos: uno fue la aparición de establecimientos privados “irregulares” que respondieron a las demandas de grupos sociales económicamente limitados.

Un segundo fenómeno fue la consolidación, diversificación y expansión de instituciones prestigiadas que regularmente atienden a un sector de clase con mayores posibilidades económicas. Por último, y de manera paralela, las instituciones superiores del sector público han sufrido transformaciones en lo que ha dado en llamarse “privatización de lo público”, adoptando prácticas de gestión administrativa similares a las instituciones privadas, sin que ello implique necesariamente el aumento de cuotas por derecho de matrícula o venta de instituciones públicas a particulares (Altbach, 2002).

Los cambios estructurales del último tercio del siglo xx, asentados en la economía de mercado, la libertad y la calidad vinculada a los servicios privados, propiciaron la transformación de los significados sociales que sustentaban a la educación superior. De tal forma, los grados académicos se asociaron más bien a un beneficio privado que público otorgándosele, como ya se ha señalado, la responsabilidad de la educación profesional a los individuos a partir del coste educativo (*idem*).

En esta lógica, la extensión física de las instituciones y la confrontación con el sector público pusieron en juego un segundo factor crítico en el sistema: el relacionado con la evaluación de la educación superior, este aspecto pone a las instituciones en un contexto distinto a las décadas que le precedieron.

De esta manera, el sector privado, que venía gozando de una laxitud regulatoria en los ochenta y la mayor parte de los noventa, para finales de la década y albores del siglo XXI la situación comienza a cambiar aunque de manera incipiente. La falta de control en el surgimiento de instituciones privadas del sector terciario, ha sido una de las características del crecimiento acelerado del sistema en México, sus consecuencias han sido el bajo índice de calidad en un buen número de los establecimientos que ofrecen sus servicios.

Como consecuencia, la irregularidad en la que muchos establecimientos tuvieron sus orígenes y su futura expansión, si bien fue responsabilidad de los gobiernos en turno, en los años siguientes se complicó de manera definitiva. Así, el sector privado se convirtió en un ámbito difícil de coordinar por su alto grado de crecimiento y disgregación (Altbach, 2002). Al mismo tiempo, las instituciones superiores privadas se constituyeron desde su creación como ámbitos autónomos del sector público, tanto por el financiamiento como por la implementación de programas adicionales a los oficiales.

Incluso, debe considerarse la débil regulación en el régimen de propiedad de los establecimientos y la supervisión de la impropiedad de instituciones educativas con fines lucrativos. Este comportamiento del sector privado es una generalidad mundial que ha provocado que sean muy pocos los países que tienen una regulación eficiente del sector (Altbach, 2002). La educación superior privada es sustancialmente distinta y diversa en el resto del mundo, se encuentran universidades de gran prestigio como Yale y Harvard, en Estados Unidos; Waseda, en Japón; La Pontificia Universidad Católica de Chile, en América Latina; por sólo mencionar algunas.

A esta característica se le puede añadir que no todas dependen de un control académico administrativo similar. Pueden encontrarse de control eclesiástico, predominantemente católico, secular o empresarial. Al mismo tiempo con áreas específicas en las que sobresale la oferta de diplomas relacionados con áreas administrativas y de servicios con bajos costos de inversión (Levy, 2000).

Del mismo modo, en la que se considera la importancia de la totalidad de establecimientos privados en más de 20 años, también hay que obser-

var las implicaciones ideológico culturales, si se toma en cuenta que en números absolutos sigue dominando la matrícula en el sector público.

Una de las implicaciones está relacionada con el detrimento del financiamiento en las instituciones públicas que han impactado, además del desarrollo mismo de las universidades en términos de su expansión y mejoramiento académico y físico, en la definición de expectativas de los estudiantes y sus familias, penetrando incluso en la definición de perfiles laborales, por mencionar sólo algunas de las consecuencias.

En 1980, por ejemplo, el número absoluto de la población escolar de licenciatura alcanzó para el régimen privado un número de 98 840 estudiantes ante 632 307 estudiantes atendidos en establecimientos públicos. Para 1999, de un total de 1 481 999 estudiantes matriculados en la totalidad del sistema, 1 073 098 estaban en el sector público y 408 901 en el privado (ANUIES, 1999).

Aunque el dominio de las instituciones públicas es mayor, puede observarse un detrimento paulatino. Mientras en 1980 ocupaba 86.5% del total de la matrícula del sistema, en 1999 se redujo 72.4%. En el régimen privado sucedió el fenómeno inverso, en 1980 se observó 13.5% y en 1999 ascendió a 27.6 % (*idem*).

El fortalecimiento de las instituciones privadas se vincula, entre otros factores, al tipo de programas académicos que ofrece, al grupo social que recibe el servicio y al grupo que controla su organización y propiedad. En México, dominó en sus inicios la Iglesia católica en la educación superior privada.

Las instituciones más antiguas y más prestigiadas están relacionadas con estos grupos, aunque se reconoce el surgimiento de otros conjuntos, distintos al ámbito eclesiástico, que han ocupado un papel relevante en las últimas décadas, principalmente, por satisfacer las demandas del mercado educativo en el que sólo algunas han alcanzado niveles de prestigio aceptables. La mayoría de las instituciones que están consideradas en el último escalón del medio académico, pese al proceso ideológico por el que atraviesa el sector público, son calificadas sustancialmente menores a éstas (Altbach, 2000).

Al respecto, hay que señalar que, sin duda, otro elemento crítico es que la mayor expansión de las instituciones privadas del sistema se está

produciendo en la jerarquía académica más baja. Como bien lo afirman Kent y Ramírez, de manera formal no existe una regulación gubernamental que observe enérgicamente el control de calidad de las instituciones; sin embargo, el impulso a la FIMPES, que desde los noventa ha intentado acreditar a las instituciones privadas, ha sido un esfuerzo propio del sector por autorregularse (Kent y Ramírez, *op. cit.*).

Aunque este esfuerzo emerge del propio sector privado, las consecuencias de la expansión en torno a la calidad de las instituciones y sus programas, han propiciado el interés de actores políticos externos al sector, para fortalecer y proyectar de manera determinante los trabajos de la federación.¹⁴

La importancia del sector privado de educación superior y la valoración que ha adquirido la FIMPES en términos de política educativa, se revela en la parte introductoria del programa sectorial para la educación superior, en donde se reconoce que la federación tuvo participación importante en la elaboración de las líneas del programa (*cf. Programa Sectorial de Educación 2001-2006*), aunque hay que señalar que del total de instituciones de educación superior privada registradas en el país, sólo 80 están reconocidas por FIMPES, en esta inclusión cabe señalar que no todos los programas académicos están reconocidos, a pesar del reconocimiento de las instituciones que los imparten.

Por otro lado, la expansión frente a la calidad ha implicado la necesidad de diseñar nuevos modelos de educación superior privada que configuren a los establecimientos actuales enfrentados ante la disyuntiva de ofrecer formación especializada, no sólo por la demanda del mercado laboral, sino de los grupos sociales que asisten a sus establecimientos, sin el sustento de valores académicos que le den sentido al sistema universitario.

En efecto, el sistema privado de educación terciaria ha mantenido una función distinta al sistema público, principalmente, en la década de los noventa. Una de las grandes interrogantes es si la educación su-

¹⁴ Al respecto, Rollin Kent y Rosalba Ramírez señalan que el gobierno mexicano ha respaldado ampliamente la existencia de la FIMPES, al grado de gestionar un préstamo del Banco Mundial para impulsar su desarrollo.

perior privada, ante los retos del sistema, está obligada a transformarse a partir de la definición tradicional del modelo universitario público en México que se fundamenta en la docencia, la investigación y difusión de la cultura.

Esta situación implica reflexionar sobre cuáles deben ser los fundamentos éticos del sistema de educación superior privada ante las exigencias de la innovación académica asociada al mercado y a la oferta de programas profesionalizantes. Si bien la importancia de la investigación es un elemento nodal en el fomento a la calidad de las instituciones, no necesariamente implica que éste debe ser un requisito a favor de una modificación estructural del sistema privado. El problema de la calidad requiere, inicialmente, de un análisis más detallado de la oferta de los programas y sus mecanismos de regulación en función de su pertinencia y la calidad de la enseñanza.

El papel del sector, caracterizado por atender a diversos grupos sociales, impactó y sigue impactando en su crecimiento; estas capacidades han rebasado al sector público, aunque de manera diferenciada; en tal sentido, Levy (2000) sostiene que muchos establecimientos pueden considerarse colegios más que universidades. En este mismo sentido, Altbach (2000) considera dos aspectos centrales respecto a los compromisos sociales del sector: uno es mantener los valores meritocráticos y otro facilitar la movilidad social.

Ambos compromisos han tenido serias limitaciones en el sistema superior privado mexicano; los esquemas de financiamiento y las formas que ha adquirido este sistema impiden la movilidad, incluso, la fragmentación tan marcada de las instituciones perpetúa y enfatiza la estratificación. El papel que ha jugado la meritocracia frente a estas instituciones tiene un doble valor simbólico como consecuencia: el del diploma en sí mismo y el tipo de institución que lo respalda. Este aspecto revela la confrontación entre los establecimientos públicos y privados, además de la competencia entre ellas mismas.

Los establecimientos calificados por De Moura y Navarro como los peldaños más bajos de la credibilidad académica, son los que han ofrecido alternativas para los grupos sociales que difícilmente acceden al sistema de educación superior. La situación problemática se presenta

cuando las condiciones de estos negocios educativos impiden ofrecer espacios académicos valiosos que se suman a las limitaciones educativas y económicas de los estudiantes que acceden a este servicio, la consecuencia es la difícil tarea de ofrecer un mínimo de habilidades profesionales adecuadas a las demandas del mercado laboral (De Moura y Navarro, 2002).

Entre algunos elementos que destacan en el contexto que encierra el desarrollo de este fragmento privado, se encuentran: el origen de clase del grupo que demanda estas instituciones, la variedad de cursos cortos que prometen la incorporación rápida al empleo y la creciente oferta de programas ficticios que no se articulan adecuadamente con la estructura ocupacional.

Con estas consideraciones, se debe distinguir al sector desde su complejidad; por un lado, se encuentra la trayectoria de la institución en sí misma, entendida como un conjunto o un todo dentro del sistema educativo y que atañe, principalmente, a la valoración que se le otorga, en términos sociales, a su funcionamiento en general.

Existen instituciones que pueden tener un reconocimiento positivo en términos generales, con uno o dos programas reconocidos que avalan de algún modo al resto de sus programas, aunque éstos no estén acreditados. Estas situaciones suelen estructurar al sistema, lo cual produce una heterogeneidad interna. Adicionalmente, la relación entre las instituciones, los programas académicos y el mercado de trabajo tienen comportamientos distintos.

Lo que se destaca es una vinculación diferenciada entre instituciones y puestos de trabajo, que más allá del prestigio de los programas académicos y los perfiles requeridos tienden a favorecer a sectores de clase predeterminados, excluyendo de las mejores condiciones de empleo a estudiantes en condiciones sociales y académicas más desfavorecidas, que son egresados de las instituciones del último rango de la clasificación.

Hay dos problemas con la versión latinoamericana de estas escuelas profesionales “desprofesionalizadas”. Primero, frustra a los estudiantes en la medida en que sienten que algo funciona mal cuando ellos no pueden encontrar trabajo acorde a su título. El segundo problema es que este tipo de programas de estudio teóricos para la

mayoría de los estudiantes, carece de perfil académico apropiado requerido por una currícula general, (De Moura y Navarro, 2002).

Desde el punto de vista de los autores, existe una dualidad en los establecimientos de último nivel. Por un lado, no son respetables en términos académicos, ni por los empleadores que otorgan empleos de alto rango y mucho menos por los grupos sociales que no asisten a estos establecimientos. Aunque, por otro lado, estas instituciones son fundamentales desde la perspectiva de las políticas públicas, pues tienen una función social y educativa importante no explícitamente reconocida. Cuantitativamente han sido impulsadas, pues han jugado un papel interesante en la distribución de la demanda por la educación terciaria.

Como bien señalan De Moura y Navarro, cuando los establecimientos privados del último nivel pretenden incorporar, ya sea por convicción propia o por mecanismos de convalidación, programas reconocidos tradicionalmente, éstos han fracasado, pues el contexto de las instituciones y de los estudiantes no permiten su éxito. Las instituciones de último rango funcionan, entre otras cosas, como muros de contención a la demanda de educación superior a nivel público, y ésta es razón suficiente para que el Estado tenga políticas de laxitud para el funcionamiento de dichos establecimientos.

Así, se reconoce que en América Latina las formas de supervisión y seguimiento estatal al sistema privado son insuficientes y, en su caso, inapropiadas (Levy, 1988, Altbach, 2002 y De Moura y Navarro, 2002), lo cual ha repercutido tanto en la expansión del último rango como en la calidad de sus programas, ante tales circunstancias subyace una intencionalidad no explícita que promueve al sector. De Moura y Navarro (2002) parten del supuesto que las políticas estatales para el sector privado han sido insuficientes con toda intención.

En ellas, se presupone que el mercado es quien regulará a los establecimientos, dándole su justa medida a cada segmento, incentivando la creación de instituciones en regiones específicas y más difíciles de atender por el sector público.

Desde esta perspectiva, las instituciones privadas del tercer rango no son pretenciosas en cuanto al desarrollo de la investigación y la difusión

de la cultura, de la misma manera, al aparato estatal tampoco le importa que lo sean. Es claro que en la diferenciación de las instituciones privadas éstas bloquean el acceso a otros rangos y canalizan la demanda.

Aunque los autores señalados sostienen que las políticas públicas han sido ineficientes, pues no han impactado positivamente en el sector privado, hay indicios que muestran que la intencionalidad objetiva estuvo enfocada, por lo menos al inicio de la expansión acelerada a finales de los ochenta, al fomento cuantitativo y no cualitativo de las instituciones, sobretudo en aquellas de creación reciente y con un fin lucrativo evidente, que estuvieron muy lejanas de los principios fundacionales de las universidades de elite.

La complejidad que caracteriza al sistema superior privado hace necesario desmenuzar los retos que éste presenta a partir de los diversos niveles académicos y de autogestión en los que está conformada. En el caso del fragmento de tercer nivel, los autores antes señalados proporcionan algunos elementos que es importante señalar. Uno de los problemas radica en la falta de un modelo pertinente para su particular papel educativo, más que en su débil posición académico-organizativa dentro de la totalidad del sistema superior.

Es una idea generalizada que este fragmento se dirige a un grupo concreto de estudiantes con desventajas económicas y de capital cultural que, como consecuencia, están destinados a ciertos espacios de empleo, desde esta perspectiva, las políticas de evaluación y supervisión estatal se contrapondrían si se intentara establecer un modelo ideal o general, cuyos patrones fuesen las instituciones de elite o públicas.

En este sentido, De Moura y Navarro han puesto en discusión las formas de regulación a partir de un modelo institucional que debe responder a las características de los estudiantes a los que va dirigido y a las posibilidades reales de empleo.

En términos políticos, un argumento y decisión de este tipo pondría en tela de juicio el discurso estatal contemporáneo relativo a la equidad de la enseñanza y a la igualdad de oportunidades educativas. Justifica la existencia de la diferencia entre las clases sociales, asumiendo implícitamente que la incorporación a los mejores puestos de trabajo se ve favorecida sustancialmente por el origen de clase y no por la inversión

en capital humano, echando por tierra el sustento discursivo de la movilidad social y el desarrollo económico que subyace en las políticas sectoriales para la educación superior.

En consecuencia, es difícil pensar que en México sea probable que los diferentes fragmentos que componen al sistema privado, principalmente en el último nivel, tengan en lo inmediato modelos autónomos de gestión y diseño curricular. Los establecimientos abiertos y negocios educativos de baja reputación, sin duda, son los que abundan en la totalidad del sector privado y que, al mismo tiempo, representan el fragmento más heterogéneo y disperso.

En términos de calidad académica son los más vulnerables, si el principio de la “naturaleza de los estudiantes y sus posibilidades de empleo” dirige una forma distinta de concebir a la educación privada de estos rangos como instituciones de tercera para estudiantes de tercera, el reto de las políticas públicas es aún más grande que la de diseñar un modelo particular para este fragmento.

El dilema tendría que contemplar, entre otras cosas, los condicionantes socioculturales de los sujetos que determinan la demanda hacia este fragmento y sus antecedentes educativos, entre los cuales se destaca su limitado acceso a la información académica y al liderazgo intelectual. El problema de invertir en recursos humanos y materiales, además de excluirse de los fragmentos de elite, dificulta la posibilidad de autocrearse alternativas curriculares acordes con sus necesidades, en donde permanece de manera latente un asunto de índole político.

Ante estas limitaciones y la posición que adquieren en el mercado educativo del sector privado, es primordial reconocer que ni el marco regulatorio, ni las formas en que se han estructurado los establecimientos han sido las más afortunadas para responder a las expectativas de los grupos que demandan este fragmento de educación superior privada.

De manera simultánea, las instituciones de elite cobran relevancia en el escenario educativo superior, cuyos efectos a nivel de la sociedad en general impactan en el reforzamiento ideológico y la estratificación. En estas circunstancias se revela cómo la transformación de la idea entre lo público y lo privado en el sistema superior mexicano se ha trastocado, marcando una fase histórica importante para la educación superior del país.

Mientras en el pasado la educación superior pública tenía la supremacía en la formación de conciencias e identidad social, a la par de que aglutinaba un margen relativamente amplio de clases, la situación actual se torna distinta ante un contexto redefinido por la expansión del sector privado. Al respecto Kent y Ramírez señalan:

Hoy en día las instituciones públicas cobran cuotas y las privadas reciben fondos públicos para la investigación; las instituciones privadas están luchando por establecer la investigación (históricamente una función de las instituciones públicas); y los viejos antagonistas en el sector público están abiertamente buscando empresarios para contratos de servicios. Los términos “público y privado” están perdiendo su antiguo sentido de antagonismo, las diferencias se están borrando (Kent y Ramírez, 2002, 136).

Los hechos que se han señalado a lo largo de este apartado, obligan a elaborar una respuesta puntual sobre la pregunta inicial: ¿cuál o cuáles son los elementos críticos del ámbito privado ante los retos del sistema de educación superior? Aunque se han venido señalando algunos rasgos importantes, uno en particular resalta de este conjunto, pues es resultado, y a la vez síntesis, de una situación problemática común que se tratará de explicar a continuación.

La evidente presencia cuantitativa del sistema de educación superior privada ha propiciado, en el contexto contemporáneo, por lo menos cuatro fenómenos importantes:

1. Una transformación ideológica en la sociedad mexicana contemporánea respecto a la pertinencia de la educación privada en general y de la superior en particular.
2. Se evidencia un fortalecimiento del sector educativo superior de elite en los ámbitos, social y político, cuyo ejemplo se observa en el fortalecimiento de la FIMPES dentro del Plan Sectorial para la Educación Superior 2000-2006, además de los diversos organismos de planeación y tomas de decisión del sistema de educación superior nacional.
3. La heterogeneidad y desarticulación de los sectores que conforman el sistema privado de educación superior, hacen difícil la

gestión de un modelo educativo privado que contribuya a su ordenamiento y control.

4. El fragmento más amplio de la educación privada es el que atiende a grupos sociales más vulnerables, y es al mismo tiempo el fragmento con mayores problemas de regulación, calidad académica y articulación entre sus fines y resultados. La parte contradictoria es que, por un lado, posibilita el acceso a la educación superior a sectores de clase que décadas atrás estaban excluidos de una educación postsecundaria tanto privada como pública; pero, por otro lado, se les proporciona una frágil habilitación o profesionalización frente a un mercado ocupacional altamente cerrado.

Estos fenómenos, al mismo tiempo que han tenido consecuencias en torno a la construcción de políticas educativas, también muestran una ausencia de una política sustentada que considere al sector público y privado como una totalidad en el sistema de educación superior, es decir, los grandes problemas del sistema privado no son una responsabilidad en la que deben intervenir únicamente los grupos que la sostienen, es en dado caso una responsabilidad pública en la que el Estado debe dar respuesta.

En este sentido hay que subrayar que en esta ausencia subyace, además de un problema de índole organizacional y político, un problema de fragmentación de clase y confrontación ideológica entre el sistema público y el sistema privado de educación superior.

CONSIDERACIONES FINALES

El crecimiento de la educación superior privada en México es un proceso directamente relacionado a la contención de la cobertura del sector público. Las tendencias de las políticas educativas para el sector terciario, en los gobiernos recientes, atrajo mayores oportunidades para grupos de particulares interesados en ofrecer servicios educativos.

Las decisiones desde el ámbito de las políticas públicas, han desarrollado un intrincado tejido de alianzas entre las elites política y empresarial que adicionalmente han incorporado nuevos actores sociales en el desarrollo del sector privado. De manera específica, ha contribuido a la generación, transmisión y reproducción de esquemas emergentes basados en una nueva racionalidad que privilegia el sentido privado tanto de las instituciones como de la dinámica de la sociedad.

Si bien el fenómeno de expansión coloca al sector privado en un lugar preponderante en las últimas décadas, su mayor trascendencia radica en el papel ideológico que ha jugado en el contexto contemporáneo, propasando su importancia cuantitativa, en tanto se ha constituido como un generador de bienes particulares, bajo la forma de conocimientos de

alto estatus, según términos de Apple. En tal sentido, el lugar que ocupan las instituciones superiores privadas en el mercado educativo es proporcional a los mecanismos de asignación ocupacional dentro del propio esquema de su diversidad y diferenciación.

El amplio rango de diversificación que ocupan estos establecimientos implica diferenciar, al mismo tiempo, su estructura organizacional, sus fines y funciones en su entorno objetivo, los programas educativos que ofrece en relación también con el grado de legitimación curricular y el tipo de relación con el aparato gubernamental y otros agentes educativos. En México, la educación superior privada ha tenido distintas etapas de evolución vinculada a los diversos proyectos político-económicos nacionales. Aunque sus antecedentes nos remiten a la preponderancia de la organización del conocimiento confesional desde la época colonial, el desarrollo notable del sector aparece en el siglo xx.

El surgimiento de los primeros establecimientos en la década de los cuarenta es un hecho relevante en el desarrollo de las instituciones privadas más importantes del país. La Universidad Autónoma de Guadalajara, en específico, destaca no sólo por ser la primera institución superior privada en el siglo pasado, sino por las características propias de su surgimiento y el desarrollo posterior asociado estrechamente a sus vínculos políticos y sociales.

El ITESM y la Universidad de las Américas destacan por ser las primeras instituciones desvinculadas de la regulación estatal y del dominio de los programas profesionales del sector público. Estas instituciones son representativas de los nuevos grupos que participaron en la educación superior, con objetivos muy concretos y distintos al de la formación de las universidades públicas.

La Universidad Iberoamericana, la Universidad Anáhuac y la Universidad La Salle representan la preeminencia de los grupos confesionales en la educación superior, y revelan la fuerza de los sectores conservadores y religiosos que aún dominan, de manera distinta, fracciones de la sociedad mexicana.

El desarrollo de los establecimientos privados, aunque tiene un fuerte impulso en los ochenta, tiene su máxima creciente a partir de la década de los noventa, hasta la actualidad. Esta fase se distingue por tener un creci-

miento desproporcionado en varios sentidos: en cuanto a la distribución cuantitativa por entidad federativa, en cuanto a los tipos organizacionales y soportes estructurales y académicos, en relación también con la oferta de programas académicos dominados en su mayoría por la formación profesionalizante y habilitación restringida a las demandas del mercado, lo cual ha generado establecimientos y acreditaciones efímeras.

La heterogeneidad del sector ha rebasado, en esta fase, su propia capacidad y la de los gobiernos, por regular la dinámica tan diversa. Las implicaciones sociales de esta disparidad en los establecimientos ha enfatizado la sensación de desigualdad tanto de oportunidades educativas como laborales.

El sistema de educación superior privada en México entre 1982 y 2002, se ha caracterizado por tener un crecimiento extendido de las instituciones de elite, es decir, han ampliado su oferta creando establecimientos dentro y fuera de las entidades en donde se originaron. La supremacía del fragmento elitista de la educación superior lo comparten tanto las asociaciones religiosas como las seculares, principalmente del ámbito empresarial. Sus sistemas se han consolidado en el medio educativo nacional gestándose como prototipos de calidad académica de nivel universitario, reconfigurando las nociones de pertinencia del sector privado ante la sociedad.

El fragmento medio o abierto del sistema privado se ha fortalecido de manera importante, muchas instituciones de este nivel han crecido cuantitativamente en número de establecimientos y de matrícula como consecuencia. Aunque los servicios que ofrecen tienen un rango heterogéneo, éstos han tendido a definirse bajo el patrón de los desarrollos del fragmento elitista, una parte de esas instituciones también se ha ampliado en campus, su característica elemental radica en un sistema de cuotas menos exigente en términos económicos y académicos de más fácil acceso a las clases medias.

El sector más amplio en cuanto a número de establecimientos, conjunta a pequeños negocios que ofrecen educación superior, estos establecimientos proporcionan servicios educativos de compleja conformación debido a la heterogeneidad de su composición y difícil seguimiento, contradictoriamente captan estudiantes-cliente que en otro

contexto no hubiesen tenido acceso a la educación postsecundaria, aun en el ámbito público.

A pesar de la expansión del sector privado como un elemento adicional a la oferta general de educación superior, aún es insuficiente la cobertura en la cohorte de edad que demanda este nivel en nuestro país. Esta situación indica la falta de una concepción totalizadora del sistema de educación superior que identifique a ambos sectores como parte de un mismo fenómeno. Es decir, el problema de la demanda no se resuelve únicamente con abrir espacios a grupos de particulares, sino en la planeación de una política que contemple las necesidades nacionales y regionales, definiendo el papel de las instituciones en dicho proceso de demanda.

En este sentido, el problema de la calidad del sistema de educación superior no es una situación exclusiva de alguno de los sectores, es un proceso complejo asociado a la ausencia de estrategias de regulación y de claridad entre fines y funciones educativas en una sociedad altamente estratificada. El problema de la proliferación de establecimientos de dudosa calidad académica indica, al mismo tiempo, la falta de un consenso político y social respecto a la regulación de los establecimientos en función de las necesidades reales de la capacitación profesional y de los argumentos de la acreditación, la inversión en capital humano y la movilidad social.

Autores como Altbach o De Moura y Navarro someten a juicio las verdaderas finalidades de cada fragmento de las instituciones que constituyen al sector privado, en tanto responden como sector de clase a sus propias necesidades de formación, argumento en el cual subyace un criterio reproductor de la distribución jerárquica del conocimiento en sí mismo y del empleo.

Desde mi punto de vista, la educación superior privada en lo específico contribuye a la desigualdad de clase más que a la equidad de los servicios educativos, pues implícitamente legitima la acreditación de saberes social y económicamente útiles, cuyo nivel fundamental radica en su carga ideológica.

La ausencia de un marco normativo que articule de manera concreta al sector privado con el sistema general de educación superior, se hace imprescindible en el progreso de las instituciones privadas. La labor de

la FIMPES, aunque ha cobrado relevancia, sobretudo, en el gobierno de Vicente Fox, es rebasada por la explosión inconexa de la mayoría de las instituciones que proliferan bajo parámetros de calidad difusos.

Esta falta de regulación está estrechamente asociada a una falta de definición del papel de las instituciones en un nivel sustancial del proyecto político. Aun cuando el sistema de educación superior privada absorbe 30% de la matrícula nacional, cuya tendencia se manifiesta hacia un ascenso en los próximos años, la oferta educativa no responde de manera contundente a las demandas del mercado ocupacional.

Dentro del discurso de las políticas educativas sectoriales y de la misma ANUIES, se argumenta la existencia de la educación privada como un elemento clave que coadyuva a la oferta de los servicios educativos, lo que implica un compromiso social de los sectores particulares comprometidos con el desarrollo nacional.

Algunos de los factores revelados en este trabajo señalan que, en la mayoría de los casos, lo que ha dominado es una solución momentánea a los problemas de la demanda sin impactos sustanciales en el proceso productivo.

El verdadero impacto está relacionado, como se ha subrayado antes, en la imposición simbólica de patrones ideológico-culturales, respecto a la educación, la calidad, el éxito y las ventajas de la privatización en un mundo de libertades individuales en una sociedad cada vez más fracturada.

La vigencia de estudios relacionados con el campo de la educación superior privada se hace más que nunca necesaria. A lo largo del trabajo, se han pretendido señalar diversas vetas en las que pueden realizarse análisis más finos del sistema:

- El impacto y articulación políticas de los sectores que se relacionan con los establecimientos en los distintos grupos en los que se conjunta el sector privado.
- Los diversos sistemas organizacionales diferenciales o isomórficos.
- La calidad de los programas académicos.
- Los casos particulares de desarrollo de instituciones del sector privado en las entidades federativas.

- El seguimiento de la eficiencia terminal y vinculación con el aparato ocupacional.
- La composición del trabajo académico.
- La relación entre las instituciones y los sectores de clase que acuden a los servicios educativos en cada una de las categorías en las que se distingue el sector.

Estos son algunos de los temas problemáticos vinculados al sector privado de educación superior en México que no excluyen otros igual de importantes. La exploración realizada en este trabajo ha permitido realizar un acercamiento a la complejidad del sector y entender algunos de los aspectos sustanciales que lo componen.

El entramado de problemáticas y su conexión con los diversos ámbitos que han sobredeterminado su existencia, revela la importancia académica de investigaciones más profundas; pero también de acciones tanto del aparato gubernamental y sus autoridades escolares como de los diversos grupos que ofrecen estos servicios.

BIBLIOGRAFÍA

Y REFERENTES DOCUMENTALES

- Aboites, Hugo, *Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*, México, Plaza y Valdés, 1997.
- , “Empresarios y burócratas: el pacto sobre la educación superior en México”. Ponencia. Congreso Internacional: Educación y cambio en América Latina. Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe. UAM, Colegio Interamericano de Postgrados, 21 de julio 2000.
- Adorno, Jaques, *Perspectiva política de la educación*, Madrid, Nancea ed., 1980.
- Altbach, Philip (ed.), “Private Higher Education: Themes and Variations in Comparative Perspective”, in *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*, Center International Higher Education School of Education, Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts, 1999.
- (coord.), *Educación superior privada*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa, 2002.
- Apple, Michael, *Ideología y Currículo*, Madrid, AKAL, 1986.
- , *Educación y poder*, Madrid, Paidós, 1990.

- , *Volver a pensar la educación*, Vol. 1, Madrid, Morata, 1995.
- , *Política cultural y educación*, Madrid, Ediciones Morata, 1996.
- Arredondo, Víctor A., “El financiamiento de la educación superior pública”, en Memoria del Foro: *La educación superior y la construcción del proyecto nacional*, México, LVII Legislatura de la Cámara de Diputados, 18 y 19 de junio 1998.
- Ball, Stephen, *Politics and policy making in education*, London, Routledge, 1990.
- , *Education reform: a critical and pos-structural approach*, London Open University, 1994.
- Barnett, Ronald, *Claves para entender la universidad, en una era de supercomplejidad*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2002.
- Barrón Tirado, Concepción, *Universidades privadas. Formación en educación*, México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés, 2002.
- Bartolucci Incico, Jorge, *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, CESU-UNAM, Porrúa, 2000.
- Beltrán, F., *Política y reformas curriculares*, Universidad de Valencia, 1991.
- Bermúdez, Ma. Teresa, *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Altamirano*, Ignacio Manuel, México, SEP/Caballito 1985.
- Berruecos V., Luis (et al.), *Perfil de la educación superior de carácter privado en México*, Departamento de Investigación y Sistema para la Planeación, ANUIES, México, 1978.
- Blanco José, “Criterio y enfoque en el financiamiento de la educación superior pública en *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, CESU-UNAM/Porrúa, p. 65, 1995.
- Blanco Fornieles, Víctor, *La educación privada en el marco de la Ley General de Educación*, México, Instituto de Fomento e Investigación Educativa (IFIE), 1994.
- Bolaños, Raúl et al., *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, 1981.
- Bonal, Xavier, 1 “La sociología de la política educativa”, en *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós p. 180, 1998.

- , “La política educativa (1976-1996), Dimensiones de un proceso de transformación”, en R. Goma y J. Subirats [eds.], *Políticas públicas en España*, Barcelona, Ariel, 1998.
- Brunner, José Joaquín, coord., *Educación Superior en América Latina: una agenda de problemas y debates en el umbral del año 2000*. “Proyecto de políticas comparadas de educación superior”, CEDES. Buenos Aires, 1994.
- Calero, Jorge y Xavier Bonal, *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1999.
- Casanova, Hugo (et al.), *diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, CESU-UNAM, 2000.
- , “Educación superior y economía”, en *La universidad mexicana al debate*, Humberto Muñoz y Roberto Rodríguez [coords.], CESU-UNAM, 1995.
- , “La universidad hoy: Idea y tendencias de cambio”, en *Universidad: política y cambio institucional*, Seminario de educación superior, Humberto Muñoz [coord.], México, Centro de Estudios sobre la Universidad/Porrúa, 2002.
- Castro, Pedro (coord.), *Las políticas salinistas: balance a la mitad del sexenio (1988-1991)*, México, UAM, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Sociología, 1993.
- Cerych, Ladislav, “The policy perspective”, in: *Perspectives on higher education. Eight disciplinary and comparative views*, USA, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London (s/f).
- Clark, Burton, *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*, Coordinación de Humanidades, (UNAM)-Porrúa, 2000.
- , *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, Coordinación de Humanidades (UNAM)-Porrúa, 1997.
- , *Perspectives on higher education. Eight disciplinary and comparative views*, USA, University of California Press, Berkeley, 1984.

- , *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1983.
- Clark, Burton and Guy R. Neave (eds.), *The encyclopedia of higher education*, Oxford: Pergamon Press, 1992.
- Chavoya, María Luisa y Alicia Rivera, “La educación privada en Jalisco”, en: Margarita Noriega (coord.), *Políticas educativas nacionales y regionales* (Tomo 3), COMIE-UPN, 1997.
- Cox, Cristian, “Políticas de educación superior: categorías para su análisis”, en Hernán Courand [ed.], *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Chile, FLACSO, 1993.
- Dale, Roger, *The state and education policy*, Milton Keynes, Open University Press, 1989.
- De Alba, Alicia (coord.), *Posmodernidad y educación*, México, CESU-UNAM, 1995.
- , *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, SEDESOL/Universidad de Guadalajara, 1993.
- De Carvalho Melo Lobo, María Beatriz, *As políticas de gestão do corpo docente das IES privadas brasileiras*, Brasil, Publicações do NUPES-Universitaria Sao Paulo, 5/03, 2003.
- De Ibarrola, María, “El debate entre lo público y privado en las reformas de los noventa en la educación básica en América Latina”, en Carlos Ornelas [coord.], *Ensayos en honor a Pablo Latapí*, México, Aula XXI Santillana, 2001.
- De Leonardo, Patricia, *La educación superior privada en México*, México, ed. Línea, UAG y UAZ, 1983.
- De Moura Castro, Claudio y Juan Carlos Navarro, “¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada?”, en *Educación Superior Privada*, Philip Altbach [coord.], México, CESU/UNAM, 2002.
- Díaz Barriga, Ángel, et al., “Financiamiento y gestión en la educación superior en América Latina y el Caribe”, en *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, CESU/UNAM, México, p. 151, 2000.
- Díaz Barriga, Ángel, “Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México. 1950-1995”, en Hugo Casanova y Roberto

- Rodríguez [coords.], *Universidad contemporánea política y gobierno*, Tomo II, Centro de Estudios sobre la Universidad y ed. Porrúa, México, 1999.
- El-Khawas, Elaine, *El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar*, Los Ángeles, Universidad de California, Banco Mundial, 1998.
- Fernández, Ana Graciela, *Formación de formadores en educación superior*, documento de trabajo, ANUIES, Educación continua, 2001.
- Geiger, Roger, *Private sectors in higher education structure, function and change in eight countries (out print)*, 2000.
- , *Public and private sectors in higher education: A comparison of international patterns*. Higher Education, 1998.
- , *The dynamics of private higher education in the United States, mission, finance and public policy*, Higher Education Policy, 1990.
- , *The private alternative in higher education*. European Journal of education, 1985.
- Gibbons, Michael, *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, Banco Mundial, mimeo, 1998.
- Giesecke, Hans C., “The rise of Private Higher. Education in East Central Europe”, in *Society and Economy*, Volume XXI, number 1, Nashville, Tennessee, USA, .1998.
- Gonzalbo, Pilar, *El humanismo y la educación en la Nueva España*, México, SEP/El Caballito, 1985.
- González, Luis Eduardo, “Acreditación de la educación superior en Chile y América Latina”, en *Educación Superior Privada*, Philip Altbach [coord.], México, CESU/UNAM., 2002.
- González, Víctor Manuel, “El subsidio de la educación superior”, en Memoria del Foro: *La educación superior y la construcción del proyecto nacional*, México, LVII Legislatura de la Cámara de Diputados, 18 y 19 de junio, 1998.
- Gorostiaga, Xavier, “En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. Desafíos y potencialidades para la Universidad, en América Latina y el Caribe”, en *Educación Superior Privada*, Philip Altbach [coord.], México, CESU/UNAM, 2002.

- Grediaga Kuri, Rocío, *et al.*, *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*, México, ANUIES, 2003.
- Guevara Niebla, Gilberto, *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, SEP/Caballito, 1986.
- Hirsch, Joachim, *Globalización, capital y Estado*, UAM Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Relaciones Sociales, México, 1996.
- Hunt, Carle, *ed.*, *Strategic planning for private higher education. Haworth marketing resources*, Handcover-March, 1997.
- Kaplan, Marcos, "Crisis y reforma de la universidad", en Rodríguez Gómez Roberto y Casanova Cardiel, Hugo [coords.], *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, CESU-Porrúa, 1994.
- Kent, Rollin, *Private Sector Expansion and Emerging Policy Responses in Mexican Higher Education*, 17th Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers, Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente, The Netherlands, 17-19 September, AIHEPS (Aliance for international higher education policy studies), 2004.
- Kent, Rollin y Rosalba Ramírez, "La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación", en *Educación Superior Privada*, Philip Altbach [coord.], México, CESU/ UNAM, 2002.
- Kogan, Maurice, "The political view", in: *Perspectives on higher education. Eight disciplinary and comparative views*, USA, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.
- Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980, 105-109, 1980.
- Larain, Acuña, *Universidades católicas*, Archivo CIDOC, doc., 83, 1985.
- C., Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1986.
- Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1972.
- Ledesma, José de Jesús, *Trayectoria histórico ideológica de la Universidad Iberoamericana*, México, UIA, 1981.

- Levy, Daniel, "Cuando la educación superior privada no brinda diversidad organizacional", en *Educación Superior Privada*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa, México, 2002.
- , *Public policy and Private Higher education. International Higher Education*, 1998.
- , *Universidad y gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- , "Private Institutions of Higher Education", in Burton R. Clark and Guy Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, Oxford, Pergamon Press, 1992.
- , *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México, CESU/Miguel Ángel Porrúa, 1986.
- (ed.), *Private education: studies in choice and public policy*, Handcover, 1986.
- Mancera Corcuera, Carlos, "Financiamiento de la educación superior: compromiso con el gobierno y la sociedad", en: Memoria del Foro: *La educación superior y la construcción del proyecto nacional*, México, LVII Legislatura de la Cámara de Diputados, 18 y 19 de junio, 1998.
- Martínez Assad, Carlos, *En el país de la autonomía. La escuela moderna*, México, SEP/Caballito, 1985.
- Martínez Romo, Sergio, "La educación superior privada en México contemporáneo", en *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, Tomo I, p. 190, 2001.
- Marsiske, Renate, *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México 1918-1929*, México, CESU/UNAM, 1989.
- Mendoza Rojas, Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-UNAM/Porrúa, 2002.
- , "La educación superior privada," en Pablo Latapí [coord.]. *Un siglo de educación en México*, Tomo II, México, FCE-Conaculta, 1998.
- Meny Yves, Jean Claude Thoenig, *Las políticas públicas*, Barcelona, Ariel, 1992.
- Muñoz, Humberto (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*. Seminario de educación superior, México, CESU-UNAM, Porrúa, 2002.

- Muñoz Humberto y Roberto Rodríguez, “Educación superior en México. Diferenciación y cambio hacia el fin de siglo”, en *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, CESU/UNAM, 2000.
- (coords.), *La universidad mexicana al debate*, México, UNAM-Coord. De Humanidades-Centro de Estudios sobre la Universidad, 1995.
- , “El papel de los organismos internacionales en el financiamiento de la educación”, 1995.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, “Hacia una distribución equitativa de las aportaciones al gasto y de las oportunidades de acceder a la educación superior”, en: Memoria del Foro: *La educación superior y la construcción del proyecto nacional*, México, LVII Legislatura de la Cámara de Diputados, 18 y 19 de junio, 1998.
- Munguía Espitia, Jorge, *El camino sin sentido. Tres ensayos sobre la educación técnica y formación profesional extraescolar en México*, México, UPN, 1995.
- Neave, Guy, *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. España. Gedisa editorial, 2001.
- Noriega, Margarita, *En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos*, México, UPN, 1996.
- Offe, Claus, *Contradicciones en el Estado de bienestar*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- (et al.), *Capitalismo y Estado*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- Padua, Jorge, “Algunos efectos de la crisis en la educación superior y la reforma de las universidades”, en Bracho [coord.]. *La modernización educativa en perspectiva. Análisis del programa para la modernización educativa, 1989-1994*. México, FLACSO/SEP, 1990.
- Pallán Figueroa, Carlos, “Orígenes y desarrollo de la planeación institucional”, en *Investigación y políticas educativas: ensayos en honor a Pablo Latapí*, Carlos Ornelas [coord.], México, Aula XXI Santillana, p. 309, 2001.
- Pratt, Henry, *Diccionario de sociología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

- Pérez, Germán y Rosa María Mirón, “Miguel de la Madrid: el nuevo proyecto nacional”, en *Evolución del Estado mexicano. Consolidación 1940-1983*. Tomo III [et al.], México, El Caballito, p. 254, 1989.
- Pescador, José Ángel y Torres C. A., “The higher education institutions as agents of political education. The contradictory role of the private and public university in Latin America”. Ponencia presentada en el XII World meeting of the International political Science Association, Rio de Janeiro, Brasil, Agosto, 1982.
- Popkewitz, Thomas, *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 1994.
- (ed.), *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, New York, State University of New York Press, Abany, 2000.
- Puelles, M., *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1996.
- Ramírez, Ignacio, *Obras. Plan de estudios*, Imprenta del Gobierno en Ma. Teresa, 1889.
- Readings, Bill, *The university in ruins*, USA, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts and London, England, 1997.
- Ribeiro Durkham, Eunice, *O ensino superior no Brasil pública e privado*, Brasil, A Série, “Documentos de Trabalho”, Publicações do NUPES-Universitaria Sao Paulo, 3/03, 2003.
- Ribeiro Durham, Eunice, Helena Sampaio, *O Sector Privado na América Latina: Uma Análise Comparativa*, Brasil, Publicações do NUPES-Universitaria Sao Paulo, 3/98, 1998.
- Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*. México, Siglo XXI, 1988.
- Rodríguez Gómez, Roberto, *La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI*. O EI. Septiembre-diciembre, 1999.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, CESU-Porrúa, 1994.
- , *Universidad Contemporánea. Política y Gobierno*, Vol. II, México, CESU/Porrúa, 1999.

- Sampaio, Helena, *Establecimientos de ensino superior privados: a heterogeneidad e a qualidade*, Brasil, Publicações do NUPES-Universitaria Sao Paulo, 8/98, 1998.
- , *O ensino superior privado: tendências da última década*, Brasil, Publicações do NUPES-Universitaria Sao Paulo, 6/98, 1998.
- Santos, B. S., *O Estado e a Sciedade em Portugal (1974-1988)*, Porto Edicoes Afrontamento, 1992.
- Schiefelbein, Ernesto., “Evaluar los cambios de funciones de la educación pública y privada: un tema pendiente”, En: *Investigación y políticas educativas: ensayos en honor a Pablo Latapí*, Carlos Ornelas (coord.), México, Aula XXI Santillana, 2001.
- Schugurensky, Daniel, “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo?”, En: *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, siglo XXI, 1998.
- Skirius, John, *José Vasconcelos y la cruzada de 1929*, México, Siglo XXI, 1978.
- Solana, Fernando, *Tan lejos como llegue la educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- (et al.), *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Staples, Anne, *Educación: panacea del México independiente*, México, SEP/Caballito, 1987.
- Store, *Educacao e mudanca social em Portugal 1970-1980. Uma decada de transicao*, Porto Edicoes Afrontamento, 1986
- Torres, Carlos Alberto, *Public education, teacher's organizations and the state in Latin America*, 2000.
- Torres, Jurjo, “La privatización del sistema educativo”, en *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata, 2001.
- Torres Septién, Valentina, *La educación privada en México. 1903-1977*. México, Colegio de México/Universidad iberoamericana, 1996.
- Ulloa, Berta, *Historia de la Revolución Mexicana 1914-191. La revolución escindida*, México, El Colegio de México, 1981.
- Ulloa, Manuel, “El financiamiento de la educación en la administración del presidente: Ernesto Zedillo, 1995-1999”, en *Investigación y po-*

- líticas educativas: ensayos en honor a Pablo Latapí*, Carlos Ornelas [coord.], México, Aula XXI Santillana, p. 391, 2001.
- Van Vught, F. A., *Combining Planning and the Market: An Analysis of the Government Strategy towards Higher Education in the Netherlands. Higher Education Policy*, 1997.
- Villaseñor García, Guillermo, “PLaneación, evaluación, acreditación 1978-1998: una de las trayectorias de la educación superior en México”, en *Investigación y políticas educativas: ensayos en honor a Pablo Latapí*, Carlos Ornelas [coord.], México, Aula XXI Santillana, p. 309, 2001.
- Villoro, Luis, *El proceso ideológico de la revolución de independencia*, México, UNAM/Coordinación de Humanidades, 1983.
- Weber, Max., *Economía y sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Wittrock, Björn, “Las tres transformaciones de la universidad moderna”, en Rothblatt Sheldon y Björn Wittrock [comps.], *La Universidad europea y Americana desde 1800. Las tres transformaciones de la diversidad moderna*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1993.
- , *Social Sciences and Modern Status: National Experiences and Theoretical Crossroads*, Cambridge University Press, 1991.
- Zorrilla, Juan Fidel, “El desprestigio educativo y la crítica social”, en Humberto Muñoz y Roberto Rodríguez [coords.], *La universidad mexicana al debate*, CESU/Coordinación de humanidades/UNAM, p. 89, 1995.

Publicaciones periódicas:

- Altbach, P., “The anatomy of private higher education”, in *International Higher Education*, no. 12, 9-10, 1998.
- Boltvinik, Julio, “Economía Moral, Recula BM en educación superior”, en *La jornada*, Viernes 24 de marzo, 2000.
- Brown, Javier, “Cambio político y sistema educativo”, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. xxx, No. 3, 3º trimestre, México, Centro de Estudios Educativos, p. 5, 2000.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia, “Globalización y políticas educativas en México. 1988-1994. Encuentro de lo universal y particular”, en

- vista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. xxx, tercer trimestre. México, D. F., 2000.
- Casanova, Hugo, "Educación superior: notas para su estudio", en *Perspectivas docentes* Segunda Época, número 25, Universidad Autónoma de Tabasco, México, 2001.
- Gomes, R., *et al.*, "The Reform of Mass Schooling in Portugal, 1974-1991", *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 1, Núm. 1, 1996.
- González, Víctor Manuel y Armando Aguilar, "La moneda al aire. El financiamiento de la educación superior en México", en *Trayectorias. Revista de Ciencia Sociales*, Universidad Autónoma de Nuevo León. Año 2, Número 3. Mayo- Agosto, 2000.
- Maldonado, Alma, "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", en *Perfiles educativos* México, CESU/UNAM, número 87, enero-marzo, 2001.
- Mendoza, Javier, "Vicente Fox y la educación", en *Este país. Revista*. número 114. Septiembre, 2000.
- Moreno, Prudenciano, "Escenarios para la educación en el contexto de la globalización y la postmodernidad", en *Aportes. Revista de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, Año 4 número 16. Enero-Abril, 2001.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, "Socioeconomía de la educación privada y pública. El caso de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* volumen XI, número 1, Centro de Estudios Educativos, p. 110, 1981.
- Perfiles educativos*, "La educación superior privada en México: una aproximación", México, CESU/UNAM, números 97-98, volumen XXIV, 2002.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Armando Alcántara, "La reforma de educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales", en *Revista Española de Educación Comparada* no. 6, p. 177-207, 2000.
- Rodríguez Rejas, María José, "La reforma de la educación superior en España. La formación al servicio del mercado", en *Revista Reflexiones* Enero, 2001.

- Store, S., “O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Vol. 41, 1994.
- Ulloa I Ulloa, “Falsas cifras en el gasto educativo”, en *Educación 2001*, Año VII, número 80, enero, 2002.

Documentos

- ANUIES, *Postulados orientadores y visión al año 2020, del sistema de educación superior*. Siglo XXI. ANUIES México, Marzo, 2000.
- , *La educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México, ANUIES, 2000.
- , *El financiamiento de la educación superior. Tendencias actuales*. ANUIES, 1994.
- , *Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior*, XII Asamblea General de la ANUIES, 1970.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 2002.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 2001.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 2000.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1999.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1998.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1997.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1996.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1995.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1994.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1993.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1992.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1991.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1990.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1989.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1988.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1987.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1986.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1985.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1984.
- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1983.

- , *Anuario Estadístico de la ANUIES*, 1982.
- Banco Interamericano de Desarrollo, *Estrategia de la Educación Superior*, 1997.
- Banco Mundial, *Educación tecnológica y formación profesional. Documentos de política del Banco Mundial*, Washington, 1992.
- , *El Financiamiento de la educación superior en los países en desarrollo*, Washington, 1995.
- , *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, 1994.
- , *Prioridades y estrategias para la educación, una revisión del Banco Mundial*, Washington, 1995.
- , *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior*, Washington, 1998.
- , *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*, 2000.
- Bricall, Joseph M., Informe Universidad 2000, España, 1999.
- Código Civil, México. Ediciones Delma, 1990.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Equipo de transición del presidente, Vicente Fox Quezada, *Bases para el Programa Sectorial de Educación. 2001-2006*, Coordinación del área educativa, noviembre, 2000.
- Federación Internacional de Universidades Católicas, *La universidad católica frente a los desafíos del siglo XXI*, Actas de la 19ª Asamblea general de la Federación Internacional de Universidades Católicas, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 21-25 de octubre, 1997.
- FIMPES, Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior, 1993. *Sistema para el ingreso y permanencia en la FIMPES, a través del fortalecimiento y desarrollo institucional*, México, Comisión de Docencia y Superación Académica, Noviembre.
- Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988*, Secretaría de Programación y Presupuesto, México, 1ª. Edición, mayo, 1983.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006, Subprogramas sectoriales: Educación Superior, 2000.

Secretaría de Educación Pública, *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 13 de julio, 1993.

The World Bank and UNESCO (The task force on higher education and society), Higher education in developing countries. Peril and Promise Washington DC, 2000.

UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre educación superior París, 5 de octubre, 1998.

World Bank Group, *Hacia un mundo con equidad*. Discurso ante la junta de gobernadores James D. Wolfensohn, presidente grupo del Banco Mundial, Praga, República Checa, 26 de septiembre, 2000.

Otras fuentes

Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, Tomos I y II, México, La Jornada/ Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

Meza, Silva, Francisca Azalea, El sistema de administración educativa de una institución de educación media superior privada (Caso específico: Escuela Panamericana de Hotelería, A.C. Plantel Cd. De México, D.F.), Tesis. Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Administración Educativa. México. Julio, 1996.

Observatorio Ciudadano de la Educación, *El presupuesto educativo para el año 2000*. Comunicado 24, 25. Enero 14 y 28, 2000.

Observatorio Ciudadano de la Educación, *OCDE y las universidades*. Comunicado 32. 19 mayo, 2000.

Observatorio Ciudadano de la Educación, *La educación en el V Informe de Gobierno*. Comunicados 16 y 17. Septiembre 10 y 24, 1999.

Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 8. *La evaluación al debate*. 14 de mayo, 1999.

Observatorio Ciudadano de la Educación, *La educación en el panorama latinoamericano*. Comunicado 60. Agosto 24, 2000.

Observatorio Ciudadano de la Educación, *Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México*. Comunicado 57. Julio 2, 2001.

Olivier Téllez, María Guadalupe, *Análisis curricular de una institución privada en función del concepto de eficiencia*, Tesis. Universidad Pe-

- dagógica Nacional. Licenciada en Sociología de la Educación. México. Noviembre, 1996.
- , *Las políticas de financiamiento para la educación superior en México: elemento nodal de la expansión del sector privado en el siglo xx*, Ponencia: Congreso nacional de historia de las universidades e instituciones de educación superior en México Cátedras y Catedráticos, México, Distrito Federal, 22 de octubre, 2003.
- Rentaría Villa, Gustavo (ed.), *Guía Nacional de Universidades*, México, Libertas, 1998.
- Rodríguez Gómez, Roberto, *Transformaciones del sistema de enseñanza superior en México en la década noventa* mimeo, 2000.
- Salinas, Martha, "Entrevista a Javier Mendoza Rojas. Universidades privadas: entre la excelencia y el fraude académico", NOTIMEX, México, Mayo, 2000.

Fuentes electrónicas

1. Documentos en línea

- Instituto Tecnológico Autónomo de México *Historia y Fundadores*, 2003.
<http://www.itam.mx>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey *Cronología, 2002*, <http://www.items.mx>
- Guzmán, Bruno, *La educación privada. El negocio académico*, 2004.
<http://www.entrepreneur.com>
- Maglio, Martín, *Resumen del documento, "Opciones para reformar el financiamiento de la enseñanza superior"*, 10 de enero, 2000. <http://www.com.ar/Sisteduc/Banco/finansuperior.htm>
- Ramírez, Raymunda, *Las universidades privadas*, Universidad Veracruzana, 2000. <http://members.nbc.com/agrobiotiva/univpriv.htm>.
- Rodríguez Gómez, Roberto, "La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo". *Revista electrónica de investigación educativa*, 2000. Volumen 2, número 1, mayo 1 <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-rodgo.html>

Universidad Autónoma de Guadalajara, *Motivos fundacionales*, 2000.
<http://www.uag.mx>

Universidad Anáhuac, Surgimiento, 2003. <http://www.dcc.anahuac.mx>.

Universidad de las Américas, *Cronología*, 2004. <http://www.udla.mx>

Universidad del Valle de México, *Historia de la UVM y semblanza*, 2004.
<http://www.uvm.mx>

Universidad Iberoamericana, *Sinopsis cronológica de la UIA Centro Cultural Universitario (1943-1953)*. Universidad Iberoamericana, 2003.
<http://www.uia.mx>

Universidad La Salle *Reseña histórica*, 2003. <http://www.ulsal.mx>

2. Direcciones electrónicas

<http://www.observatorio.org>

<http://www.suc.unam.mx/riseu>

<http://www.anuies.mx>

<http://erichie.org/publications/index.html>

<http://ericae.net/search.htm>

<http://www.bib.uia.mx>

<http://www.usp.br/nupes/doc.htm>

<http://www.fimpes.ur.mx>

<http://www.sesic.sep.gob.mx>

<http://www.dcc.anahuac.mx>.

<http://www.itam.mx>

<http://www.items.mx>

<http://www.uag.mx>

<http://www.ulsal.mx>

<http://www.uvm.mx>

<http://www.udla.mx>

<http://www.uia.mx>

<http://www.spin.com.mx/libertas/>

ANEXOS

Cuadro A. Distribución de establecimientos de educación superior privada en la República Mexicana entre 1982 y 1991 sobre datos disponibles en la ANUIES*				
A1. Distribución de establecimientos de educación superior privada en la República Mexicana en 1982				
Entidad	Universidades	Instituciones	Otras	Total
Aguascalientes	0	0	0	0
Baja California	0	1	3	4
Baja California Sur	0	0	0	0
Campeche	0	0	0	0
Coahuila	1	5	3	9
Chiapas	0	0	0	0
Chihuahua	0	2	9	11
Colima	0	0	0	0
Durango	0	1	0	1
Distrito Federal	17	14	19	50
Estado de México	4	2	0	6
Guanajuato	4	2	2	8
Guerrero	0	0	0	0
Hidalgo	0	0	0	0
Jalisco	2	1	0	3
Michoacán	0	2	0	2
Morelos	0	1	0	1
Nayarit	0	0	0	0
Nuevo León	5	2	3	10
Oaxaca	1	0	0	1
Puebla	4	1	0	5
Querétaro	0	1	0	1
Quintana Roo	0	0	0	0
San Luis Potosí	0	2	1	3
Sinaloa	1	1	6	8
Sonora	3	2	1	6

* Elaboración propia con datos de la anuiés entre 1982 y 1991.

Tabasco	0	0	0	0
Tamaulipas	0	2	1	3
Tlaxcala	0	0	0	0
Veracruz	4	0	1	5
Yucatán	0	0	1	1
Zacatecas	0	0	0	0
	Total de entidades: 11 Total de universidades: 46	Total de entidades: 17 Total de instituciones: 42	Total de entidades: 12 Total de otros establecimientos: 50	
Número de entidades que ofrecen alguna modalidad de educación superior: 20				

A2. Distribución de establecimientos de educación superior privada en la República Mexicana en 1983				
Entidad	Universidades	Instituciones	Otras	Total
Aguascalientes	0	0	0	0
Baja California	1	1	3	4
Baja California Sur	0	0	0	0
Campeche	0	0	0	0
Coahuila	2	5	3	10
Chiapas	0	1	0	1
Chihuahua	0	4	9	13
Colima	0	0	0	0
Durango	0	1	1	2
Distrito Federal	17	12	19	48
Estado de México	5	3	1	9
Guanajuato	4	2	2	8
Guerrero	0	0	0	0
Hidalgo	0	0	0	0
Jalisco	2	1	0	3
Michoacán	0	2	0	2
Morelos	0	1	1	2

Nayarit	0	0	0	0
Nuevo León	5	2	3	10
Oaxaca	1	0	0	1
Puebla	4	2	1	7
Querétaro	0	1	1	2
Quintana Roo	0	0	0	0
San Luis Potosí	0	2	1	3
Sinaloa	1	1	4	6
Sonora	2	2	2	6
Tabasco	0	0	0	0
Tamaulipas	0	3	1	4
Tlaxcala	0	0	0	0
Veracruz	7	0	1	8
Yucatán	0	0	1	1
Zacatecas	0	0	0	0
	Total de entidades: 11 Total de universidades: 51	Total de entidades: 17 Total de instituciones: 45	Total de entidades: 17 Total de otros establecimientos: 54	
Número de entidades que ofrecen alguna modalidad de educación superior privada: 21				

A3. Distribución de establecimientos de educación superior privada en la República Mexicana en 1984				
Entidad	Universidades	Instituciones	Otras	Total
Aguascalientes	0	0	0	0
Baja California	0	0	4	4
Baja California Sur	0	0	0	0
Campeche	0	0	0	0
Coahuila	3	5	5	13
Chiapas	0	2	0	2
Chihuahua	0	4	9	13
Colima	0	0	0	0
Durango	0	1	0	1

Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002

Distrito Federal	18	12	18	48
Estado de México	5	3	1	9
Guanajuato	4	2	2	8
Guerrero	0	0	0	0
Hidalgo	0	1	0	1
Jalisco	2	1	0	3
Michoacán	0	2	0	2
Morelos	0	1	0	1
Nayarit	0	0	0	0
Nuevo León	5	2	3	10
Oaxaca	1	0	1	2
Puebla	4	2	1	7
Querétaro	1	1	2	4
Quintana Roo	0	0	0	0
San Luis Potosí	0	2	1	3
Sinaloa	1	2	7	10
Sonora	2	3	2	7
Tabasco	0	0	0	0
Tamaulipas	5	3	1	9
Tlaxcala	0	0	0	0
Veracruz	5	0	0	5
Yucatán	0	0	1	1
Zacatecas	0	0	0	0
	Total de entidades: 12 Total de universidades: 55	Total de entidades: 18 Total de instituciones: 49	Total de entidades: 15 Total de otros establecimientos: 57	
Número de entidades que ofrecen alguna modalidad de educación superior privada: 22				

A4. Distribución de establecimientos de educación superior privada en la República Mexicana 1985*				
Entidad	Universidades	Instituciones de educación tecnológica	Otras	Total
Aguascalientes	0	0	0	0
Baja California	0	0	6	6
Baja California Sur	0	0	0	0
Campeche	0	0	0	0
Coahuila	5	1	9	15
Chiapas	1	0	1	2
Chihuahua	1	0	11	12
Colima	0	0	0	0
Durango	0	0	1	1
Distrito Federal	6	0	57	63
Estado de México	3	0	7	10
Guanajuato	2	0	5	7
Guerrero	0	0	0	0
Hidalgo	1	0	0	1
Jalisco	1	0	2	3
Michoacán	0	0	2	2
Morelos	1	0	0	1
Nayarit	0	0	0	0
Nuevo León	4	0	6	10
Oaxaca	1	0	1	2
Puebla	3	0	8	11
Querétaro	1	0	0	1
Quintana Roo	0	0	0	0
San Luis Potosí	1	0	2	3
Sinaloa	1	0	7	8
Sonora	3	0	5	8
Tabasco	0	0	0	0

Tamaulipas	6	0	3	9
Tlaxcala	0	0	0	0
Veracruz	1	0	6	7
Yucatán	0	0	2	2
Zacatecas	0	0	0	0
	Total de entidades: 18 Total de universidades: 42	Total de entidades: 1 Total de instituciones: 1	Total de entidades: 19 Total de otros establecimientos: 141	
Número de entidades que ofrecen alguna modalidad de educación superior privada: 22				

* En este año se presentan cambios en los criterios de clasificación de la ANUIES, cambiando el rubro de *Instituciones* al de *Instituciones Privadas de Educación Tecnológica*, de esta manera el ITESM y el ITAM, que se clasificaban en el rango Instituciones o Institutos, cambia al de Universidad. En el rango *Otras Instituciones* se da una incorporación muy amplia. Bajo los nuevos criterios hay cambios importantes, por ejemplo, la Universidad del Valle de México, la Universidad Chapultepec o la Universidad Simón Bolívar, por señalar algunas, aunque se denominan universidades, en este año cambiaron de ese rubro al de *otras instituciones*, aproximadamente 40 instituciones autodenominadas universidades cambiaron de rango. Por otro lado, el Colegio de México se siguió conservando, como desde 1982, en el rubro de *otras instituciones*.

A5. Distribución de establecimientos de educación superior privada en la República Mexicana en 1986				
Entidad	Universidades	Instituciones de educación tecnológica	Otras	Total
Aguascalientes	0	0	0	0
Baja California	0	0	3	3
Baja California Sur	0	0	0	0
Campeche	0	0	0	0
Coahuila	7	1	10	18
Chiapas	1	0	1	2
Chihuahua	1	0	13	14
Colima	1	0	0	1
Durango	0	0	0	0
Distrito Federal	6	0	52	58
Estado de México	3	0	11	14
Guanajuato	3	0	6	9
Guerrero	0	0	0	0
Hidalgo	1	0	0	1

Jalisco	1	0	3	4
Michoacán	0	0	2	2
Morelos	1	0	0	1
Nayarit	0	0	0	0
Nuevo León	4	0	6	10
Oaxaca	1	0	1	2
Puebla	3	0	10	13
Querétaro	1	0	0	1
Quintana Roo	0	0	0	0
San Luis Potosí	2	0	3	5
Sinaloa	2	0	11	13
Sonora	3	0	3	6
Tabasco	0	0	0	10
Tamaulipas	6	0	4	10
Tlaxcala	0	0	0	0
Veracruz	1	0	6	7
Yucatán	0	0	3	3
Zacatecas	1	0	1	2
	Total de entidades: 20 Total de universidades: 49	Total de entidades: 1 Total de instituciones: 1	Total de entidades: 19 Total de otros establecimientos: 149	
Número de entidades que ofrecen alguna modalidad de educación superior privada: 20				

A6. Distribución de establecimientos de educación superior privada en la República Mexicana en 1987				
Entidad	Universidades	Instituciones de educación tecnológica	Otras	Total
Aguascalientes	0	0	0	0
Baja California	0	0	3	3
Baja California Sur	0	0	0	0
Campeche	0	0	0	0
Coahuila	5	1	8	14

Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002

Chiapas	1	0	1	2
Chihuahua	1	0	13	14
Colima	1	0	0	1
Durango	0	0	0	0
Distrito Federal	8	0	45	53
Estado de México	4	0	7	11
Guanajuato	4	0	5	9
Guerrero	0	0	0	0
Hidalgo	1	0	1	2
Jalisco	1	0	3	4
Michoacán	0	0	3	3
Morelos	1	0	0	1
Nayarit	0	0	0	0
Nuevo León	5	0	5	10
Oaxaca	1	0	1	2
Puebla	4	0	10	14
Querétaro	1	0	0	1
Quintana Roo	0	0	0	0
San Luis Potosí	2	0	2	4
Sinaloa	2	0	10	12
Sonora	3	0	4	7
Tabasco	0	0	0	0
Tamaulipas	7	0	2	9
Tlaxcala	0	0	0	0
Veracruz	1	0	7	8
Yucatán	0	0	3	3
Zacatecas	1	0	1	2
	Total de entidades: 20 Total de universidades: 54	Total de entidades: 1 Total de instituciones: 1	Total de entidades: 20 Total de otros establecimientos: 133	
Número de entidades que ofrecen alguna modalidad de educación superior privada: 23				

A7. Distribución de establecimientos de educación superior privada en la República Mexicana en 1988				
Entidad	Universidades	Instituciones de educación tecnológica	Otras	Total
Aguascalientes	0	0	0	0
Baja California	0	0	3	3
Baja California Sur	0	0	0	0
Campeche	0	0	0	0
Coahuila	5	1	9	15
Chiapas	1	0	1	2
Chihuahua	1	0	13	14
Colima	1	0	0	1
Durango	0	0	0	0
Distrito Federal	8	0	44	52
Estado de México	4	0	7	11
Guanajuato	4	0	6	10
Guerrero	0	0	0	0
Hidalgo	1	0	0	1
Jalisco	1	0	3	4
Michoacán	0	0	3	3
Morelos	1	0	0	1
Nayarit	0	0	0	0
Nuevo León	5	0	5	10
Oaxaca	1	0	1	2
Puebla	4	0	11	15
Querétaro	1	0	0	1
Quintana Roo	0	0	0	0
San Luis Potosí	2	0	2	4
Sinaloa	2	0	10	12
Sonora	3	0	4	7
Tabasco	0	0	0	0

Tamaulipas	7	0	2	9
Tlaxcala	0	0	0	0
Veracruz	1	0	8	9
Yucatán	0	0	3	3
Zacatecas	1	0	1	2
	Total de entidades: 20 Total de universidades: 54	Total de entidades: 1 Total de instituciones: 1	Total de entidades: 19 Total de otros establecimientos: 136	
Número de entidades que ofrecen alguna modalidad de educación superior privada: 23				

A8. Distribución de establecimientos de educación superior privada en la República Mexicana en 1989				
Entidad	Universidades	Instituciones de educación tecnológica	Otras	Total
Aguascalientes	0	0	0	0
Baja California	0	0	3	3
Baja California Sur	0	0	0	0
Campeche	0	0	0	0
Coahuila	5	1	9	15
Chiapas	1	0	3	4
Chihuahua	1	0	12	13
Colima	1	0	0	1
Durango	0	0	0	0
Distrito Federal	8	0	45	53
Estado de México	4	0	8	12
Guanajuato	4	0	8	12
Guerrero	0	0	0	0
Hidalgo	1	0	0	1
Jalisco	1	0	3	4
Michoacán	0	0	3	3
Morelos	1	0	0	1
Nayarit	0	0	0	0

Nuevo León	5	0	6	11
Oaxaca	1	0	1	2
Puebla	4	0	12	16
Querétaro	1	0	0	1
Quintana Roo	0	0	0	0
San Luis Potosí	2	0	2	4
Sinaloa	2	0	9	11
Sonora	3	0	4	7
Tabasco	0	0	0	0
Tamaulipas	7	0	2	9
Tlaxcala	0	0	0	0
Veracruz	1	0	8	9
Yucatán	0	0	3	3
Zacatecas	1	0	1	2
	Total de entidades: 20 Total de universidades: 54	Total de entidades: 1 Total de instituciones: 1	Total de entidades: 19 Total de otros establecimientos: 142	
Número de entidades que ofrecen alguna modalidad de educación superior privada: 23				

A9. Distribución de establecimientos de educación superior privada en la República Mexicana en 1990				
Entidad	Universidades	Instituciones de educación tecnológica	Otras	Total
Aguascalientes	0	0	0	0
Baja California	0	0	3	3
Baja California Sur	0	0	0	0
Campeche	0	0	0	0
Coahuila	6	1	9	16
Chiapas	1	0	2	3
Chihuahua	1	0	10	11

Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002

Colima	1	0	0	1
Durango	0	0	0	0
Distrito Federal	8	0	51	59
Estado de México	4	0	9	13
Guanajuato	5	0	8	13
Guerrero	0	0	0	0
Hidalgo	1	0	0	1
Jalisco	2	0	2	4
Michoacán	0	0	4	4
Morelos	1	0	0	1
Nayarit	0	0	0	0
Nuevo León	6	0	8	14
Oaxaca	1	0	1	2
Puebla	4	0	17	21
Querétaro	2	0	0	2
Quintana Roo	2	0	0	2
San Luis Potosí	2	0	1	3
Sinaloa	2	0	9	11
Sonora	3	0	4	7
Tabasco	0	0	0	0
Tamaulipas	7	0	6	13
Tlaxcala	0	0	0	0
Veracruz	2	0	5	7
Yucatán	0	0	3	3
Zacatecas	1	0	1	2
	Total de entidades: 20 Total de universidades: 61	Total de entidades: 1 Total de instituciones: 1	Total de entidades: 19 Total de otros establecimientos: 153	
Número de entidades que ofrecen alguna modalidad de educación superior privada: 23				

A10. Distribución de establecimientos de educación superior privada en la República Mexicana en 1991				
Entidad	Universidades	Instituciones de educación tecnológica	Otras	Total
Aguascalientes	1	0	0	1
Baja California	0	0	3	3
Baja California Sur	0	0	0	0
Campeche	0	0	0	0
Coahuila	6	1	9	16
Chiapas	1	0	3	4
Chihuahua	2	0	10	12
Colima	1	0	0	1
Durango	0	0	0	0
Distrito Federal	9	0	50	59
Estado de México	4	0	9	13
Guanajuato	5	0	8	13
Guerrero	0	0	0	0
Hidalgo	1	0	0	1
Jalisco	3	0	1	4
Michoacán	0	0	6	6
Morelos	1	0	0	1
Nayarit	0	0	0	0
Nuevo León	6	0	7	13
Oaxaca	1	0	3	4
Puebla	4	0	15	19
Querétaro	2	0	0	2
Quintana Roo	0	0	0	0
San Luis Potosí	2	0	1	3
Sinaloa	2	0	8	10
Sonora	3	0	4	7
Tabasco	0	0	0	0

Tamaulipas	7	0	3	10
Tlaxcala	0	0	0	0
Veracruz	2	0	8	10
Yucatán	0	0	4	4
Zacatecas	1	0	1	2
	Total de entidades: 1 Total de universidades: 63	Total de entidades: 1 Total de instituciones: 1	Total de entidades: 19 Total de otros establecimientos: 153	
Número de entidades que ofrecen alguna modalidad de educación superior privada: 24				

Elaboración propia sobre datos de los Anuarios Estadísticos de la ANUIES: 1982-2002.* Datos manejables

Cuadro B. Comparativo del personal docente por categoría. Distribución nacional por régimen privado y número de planteles en los años 1983-1984 y 1993-1994**				
Años	Número de entidades con instituciones superiores privadas reportadas	Número de planteles reportados	Total del personal docente de instituciones privadas por categoría reportado	Total del personal de instituciones públicas por categoría reportado
1983-1984	21	160	Tiempo completo= 2 283 Medio tiempo= 805 Por horas= 12 499	Tiempo completo= 14 357 Medio tiempo= 5 921 Por horas= 44 069
1993-1994	30	223	Tiempo completo= 3 626 Medio tiempo= 2 224 Por horas= 22 986	Tiempo completo= 32 180 Medio tiempo= 9 766 Por horas= 78 237

Elaboración propia basada en datos de los Anuarios estadísticos de la ANUIES 1983, 1984, 1993 y 1994.

** Los datos que se consideran son los que reportaron las instituciones, lo cual no significa que sean la totalidad de las instituciones privadas existentes en esos años.

Cuadro C. Número de carreras ofrecidas en instituciones de educación superior privada por entidad federativa en 1994**			
Entidad federativa	Número de instituciones	Número de carreras	Tronco común
Aguascalientes	3	21	1
Baja California	7	55	0
Baja California Sur	0	0	0
Campeche	0	0	0
Coahuila	14	115	3
Colima	2	24	2

Anexos

Chiapas	6	45	1
Chihuahua	8	33	2
Distrito Federal	74	379	7
Durango	4	23	1
Guanajuato	13	93	0
Guerrero	1	7	0
Hidalgo	1	18	0
Jalisco	6	104	0
México, Estado de	17	129	5
Michoacán	6	35	1
Morelos	4	22	1
Nayarit	1	5	0
Nuevo León	11	159	4
Oaxaca	3	20	0
Puebla	29	191	24
Querétaro	4	49	0
Quintana Roo	1	4	0
San Luis Potosí	5	42	0
Sinaloa	12	63	7
Sonora	6	89	4
Tabasco	0	0	0
Tamaulipas	14	184	4
Tlaxcala	3	16	2
Veracruz	4	32	2
Yucatán	14	26	2
Zacatecas	2	21	2
Total	275	2 004	75

Elaboración propia basada en datos del anuario estadístico de la ANUIES 1994.

** Sobre datos disponibles sólo en ese año.

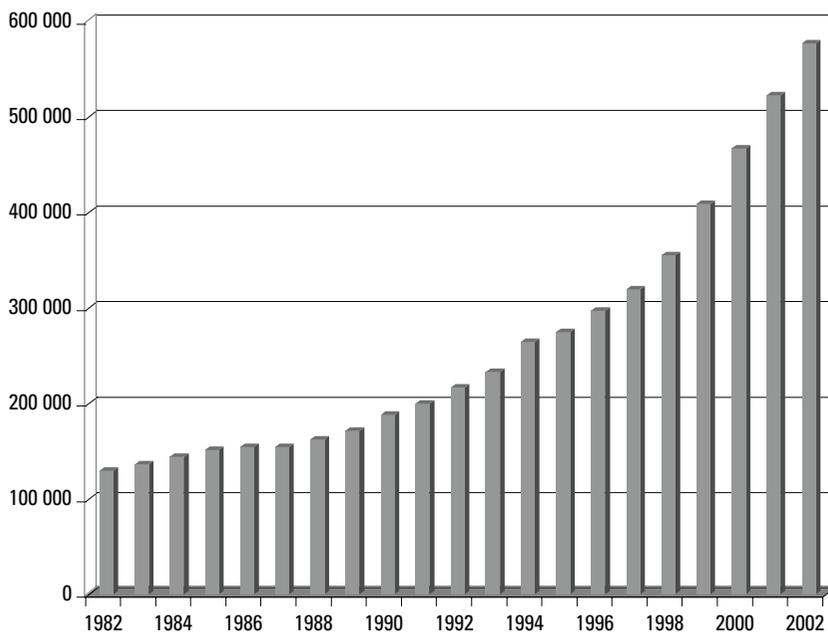
Cuadro D. Personal docente de licenciatura por tiempo de dedicación y régimen, 1998								
Régimen	Total		Categoría					
			Tiempo completo		Medio tiempo		Por horas	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
Públicas*	74040	62	29727	25	7534	6	36779	31
Privadas	44969	38	5823	5	3388	3	35758	30

*Por desconocer su nivel no se incluyen 11 122 368 profesores.

Cuadro E. Personal docente de licenciatura por tiempo de dedicación, según nivel de estudios y régimen 1998																
Régimen	Total	Nivel de estudios														
		M. Profesional		Licenciatura		Especialización		Maestría		Doctorado						
		TC	PH	MT	TC	PH	TC	PH	TC	PH	TC	PH	TC	PH		
Publico*	96408	517	1156	272	16377	5312	26917	1941	581	3958	8694	1220	4042	2198	149	706
Privado	44989	51	748	18	3072	2530	26774	202	184	1814	1931	576	5561	567	80	861

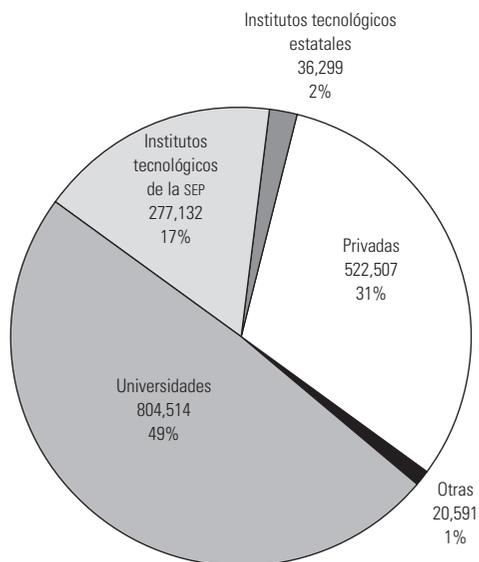
* Por desconocer su nivel de estudios no se incluyen a 22 368 profesores.

Gráfica 1
Población escolar de nivel licenciatura
en instituciones privadas (1982-2002)



Fuente: elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos de la ANUIES de 1982 a 2002.
Nota: no se incluye educación Normal.

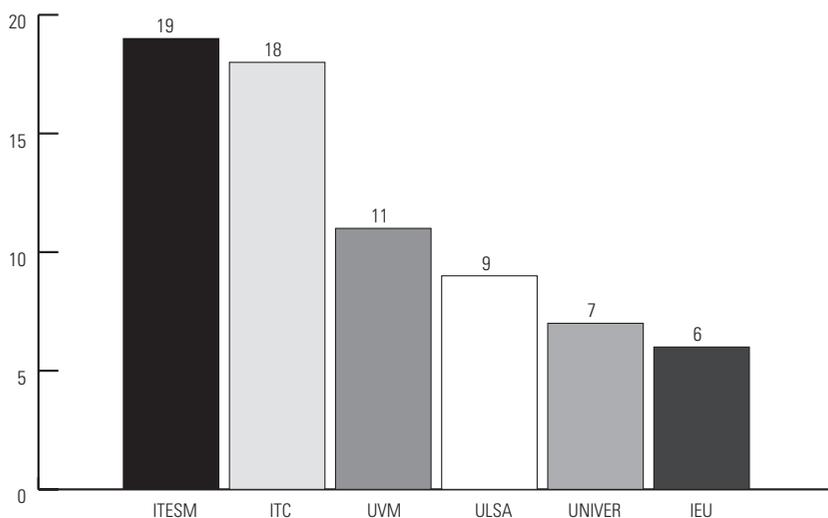
Gráfica 2
Población escolar de licenciatura
en instituciones públicas y privadas (2001)



Fuente: Anuarios estadístico de la ANUIES de 2001.

Gráfica 3

Universidades privadas con mayor cobertura a nivel nacional (2002)



Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM)*

Instituto Tecnológico de la Construcción (ITC)

Universidad del Valle de México (UVM)

Universidad La Salle, A. S. (ULSA)

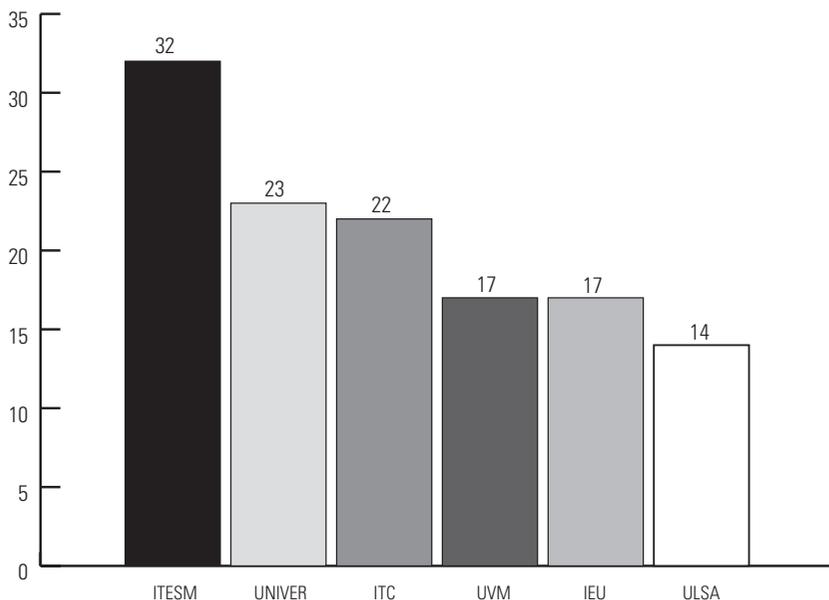
Centro de Estudios Universitarios Veracruz (UNIVER)

Instituto de Estudios Universitarios A.C. (IEU)

Fuente: elaboración propia con datos de la ANUIES de 2002-2003.

* Número de entidades donde se oferta.

Gráfica 4
Universidades privadas con el mayor número de planteles en la República Mexicana (2002)



Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM)
Centro de Estudios Universitarios Veracruz (UNIVER)
Instituto Tecnológico de la Construcción (ITC)
Universidad del Valle de México (UVM)
Instituto de Estudios Universitarios A.C. (IEU)
Universidad La Salle, A. S. (ULSA)

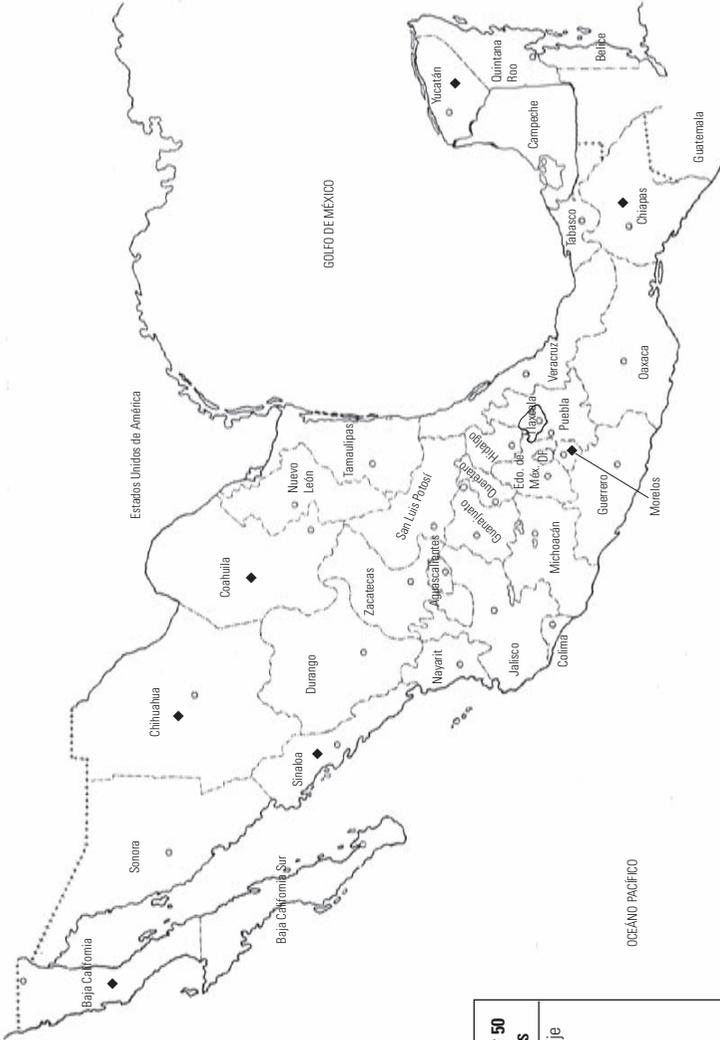
Fuente: elaboración propia con datos de la ANUIES de 2002 a 2003.

Agrupación 1
DISTRIBUCIÓN DE PLANTELES PRIVADOS LOCALIZADOS POR LA ANUIES QUE OFRECEN EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO (AGRUPACIÓN CUANTITATIVA)



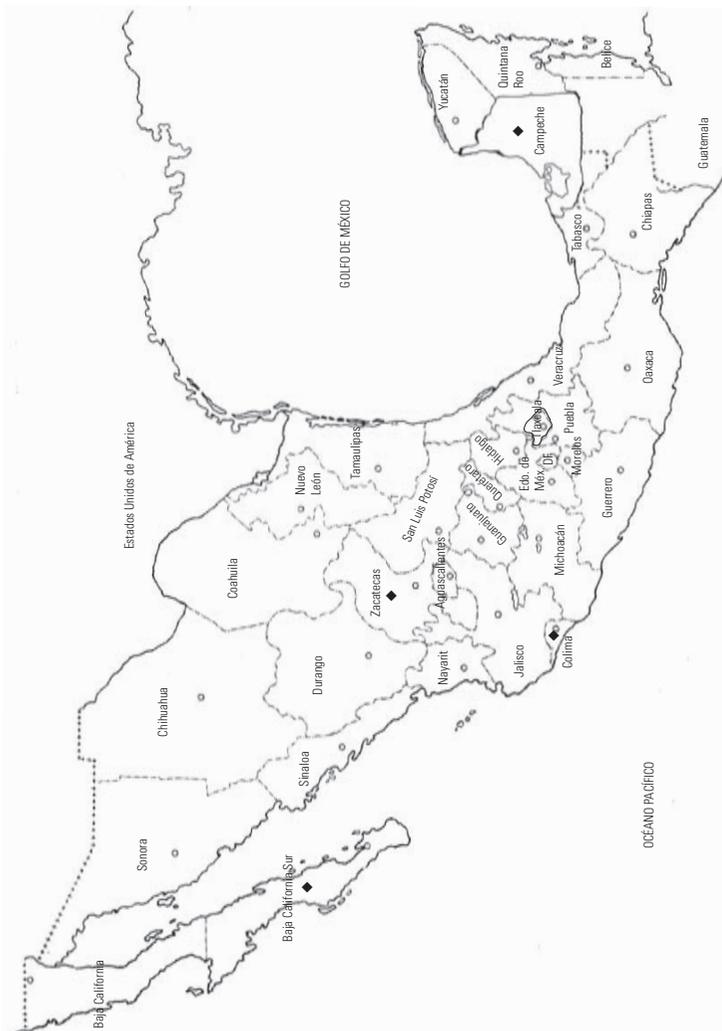
RANGO DE ENTIDADES CON UN NÚMERO MAYOR A 100 PLANTELES SUPERIORES PRIVADOS	
Entidad	Porcentaje del total nacional
Distrito Federal	17.73
Puebla	10.07
Estado de México	8.59
Veracruz	8.59
Guerrero	6.78

Agrupación 2
ENTIDADES QUE TIENEN ENTRE 30 Y 50 PLANTELES SUPERIORES PRIVADOS



ENTIDADES QUE TIENEN ENTRE 30 Y 50 PLANTELES SUPERIORES PRIVADOS	
Entidad	Porcentaje
B.C.	3.02
Morelos	2.95
Chiapas	2.88
Coahuila	2.75
Yucatán	2.55
Chihuahua	2.21

Agrupación 3
ENTIDADES CON MENOS DE 10 PLANTELES SUPERIORES PRIVADOS



ENTIDADES CON MENOS DE 10 PLANTELES SUPERIORES PRIVADOS	
Entidad	Porcentaje
Campeche	0.60
B.C.S.	0.53
Colima	0.47
Zacatecas	0.47

Esta primera edición de *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir en octubre de 2007 en los talleres gráficos de XXXXXXXXXX. El tiraje fue de XXXXX ejemplares más sobrantes para reposición.