

# Formación de profesionales y política educativa en la década de los noventa

CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO\*

Este artículo está estructurado en dos grandes apartados: el primero da cuenta de la influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas nacionales durante la década de 1990 en México, en el marco de los procesos de globalización, así como del proceso denominado de modernización de la educación superior y, con la finalidad de contextualizar la educación superior, se realiza un análisis de la oferta de las licenciaturas en México, la matrícula y la oferta educativa; en el segundo, denominado “Modificaciones curriculares y formación de profesionales”, se aborda de manera general los orígenes y desarrollo del campo del currículo en México, los cambios curriculares realizados en la década, las exigencias y demandas del mercado de trabajo para la formación de profesionales y los estudios de egresados como un criterio para evaluar la calidad de la formación recibida.

*This article is divided into two parts: the first one deals with the influence exercised by international organizations on the national educational policies in Mexico during the last decade within the globalization processes and the so-called “higher education modernization” as well; in order to depict the context of higher education in Mexico, the author also offers an analysis of the career supply in the country, the enrollment and the educational supply; the second part tackles in general terms the origins and the development of the curriculum field in Mexico, the curriculum changes that have been implemented during the nineties, the demands of the labor market for the training of professionals and the studies about graduated students as a criterion for the qualitative assessment of the education that has been received.*

Educación superior / Formación profesional / Política educativa /  
Financiamiento / Modernización educativa / Currículo / Evaluación  
*Higher education / Professional training / Educational policies / Funding /  
Educational modernization / Curriculum / Evaluation*



Recepción: 22.01.2005 /  
aprobación: 30.03.2005

\* Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Investigadora del CESU-UNAM. Sus líneas de investigación abarcan didáctica y currículo, formación de profesionales y mercado de trabajo. Entre sus publicaciones más recientes están Concepción Barrón (coord.),

*Curriculum y actores. Diversas miradas, Pensamiento Universitario* núm. 97, México, CESU-UNAM, 2004, y *Universidades privadas. Formación en educación*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2002. Correo electrónico: barront@servidor.unam.mx

## **POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En la década de 1990 se planteó una nueva relación entre la educación superior y el Estado en México, al igual que en otros países: las orientaciones de la política educativa sufrieron un desplazamiento del ámbito de la planeación al de la evaluación. En la primera mitad de la década se perfiló mundialmente una nueva política educativa en la que se incorporaron temáticas como calidad, eficiencia, pertinencia y equidad, las cuales permearon el discurso hegemónico de los gobiernos y los proyectos de desarrollo de las instituciones de educación superior.

La educación superior en las décadas de los sesenta y setenta tuvo un pensamiento vinculado al desarrollo del país en función de la inversión que realizara el Estado, y se concebía a las instituciones educativas como un elemento clave para sacar adelante a la nación cultural y económicamente. Sin embargo, en la década de los ochenta se pudo percibir el auge de estudios que trataron de diagnosticar la crisis de la universidad latinoamericana. Abundaron los análisis regionales de organismos internacionales como la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de los Estados Americanos (OEA), así como de los expertos en educación, en los cuales se perfilaron problemáticas relacionadas con la expansión de la educación superior, con la eficiencia interna de los sistemas, con su financiamiento y calidad, con la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos de la educación, etc. Al mismo tiempo, el Banco Mundial inició estudios en torno a la eficiencia de los sistemas de educación superior, en relación con los costos, beneficios y rentabilidad de las inversiones en educación en América Latina. Lo anterior abrió el camino para reforzar la necesidad de modernizar la educación superior a partir de una racionalidad financiera y administrativa que ha buscado desregular y desburocratizar las estructuras administrativas y, a la vez, promover las privatizaciones y reducir la responsabilidad del Estado en la prestación de los servicios públicos (Mollis, 1995).

En México como consecuencia de la crisis económica de los ochenta, de la reducción del gasto educativo y de la implantación de una política educativa eficientista que promueve la racionalidad de recursos y aplica políticas de evaluación, cada vez fue

mayor el número de subsistemas e instituciones educativas que comenzaron a realizar evaluaciones (Carrión, 1984). La consigna fue “hacer más con menos”, por eso cobró prioridad fortalecer una cuidadosa administración educativa. Esta tendencia se dio con mayor celeridad en las instituciones de educación superior, donde empezaron a surgir evaluaciones generalmente en forma de autoestudios, antecedentes que condujeron a la formulación de un modelo integral de evaluación (ANUIES, 1984) y posteriormente al diseño de un documento rector con criterios, indicadores y lineamientos para guiar la evaluación (CONAEVA, 1991).

La aplicación de estos criterios condujo a la consolidación de la labor evaluativa en las instituciones de educación superior. A partir del Plan para la Modernización Educativa 1989-1994 se planteó que la evaluación constituía el medio idóneo para precisar el concepto de calidad, concepto que, pese a ser tan utilizado, se había caracterizado por su carácter más bien retórico, por su dificultad de aprehensión y por su indefinición operativa con respecto de la evaluación de la educación. Surgió entonces una nueva pauta de coordinación y regulación de la educación superior con base en diversas medidas derivadas de una redefinición del papel del Estado en el apoyo y financiamiento de la educación superior. En este contexto, adquirió relevancia el impulso a mecanismos específicos de evaluación, acreditación y certificación.

Durante la década de los ochenta también se aceptó la sugerencia de que la evaluación debía no sólo considerar los productos educativos, sino también valorar el proceso que conduce a ellos. Con esto se avanzó desde posiciones que definían la evaluación como la medición de las distancias entre lo deseable y lo existente, entre lo que se quiere y realmente hay, a otra donde se le concibe como la búsqueda de un conocimiento complejo y concreto de lo que está pasando en las instituciones (Ibarrola, 1990).

Para dar respuesta a varios de los lineamientos del Programa para la Modernización Educativa, en noviembre de 1989 se reinstauró la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en cuyo seno se instalaron diversas comisiones, una de las cuales fue la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).

Se buscó que las comisiones fueran un medio para dar cumplimiento a lo establecido en el Programa para la Modernización Educativa, a partir de la línea estratégica, apuntada en éste, de diálogo, acuerdo y concertación, y que hubiera representación tanto en el gobierno federal como en las instituciones educativas.

La evaluación en sí misma no constituyó un tema nuevo en la educación superior. Lo novedoso residía en los diversos significados que los sujetos sociales le otorgaban en el marco del proyecto de modernización educativa en un contexto político caracterizado por el establecimiento de novedosas relaciones entre los sujetos y el Estado.

La evaluación fue colocada en el centro de la estrategia para el desarrollo de la educación superior. La relación entre evaluación y poder constituye una forma nueva de dominación racional que impacta a la sociedad en su conjunto y a los actores (Díaz Barriga, 2000). El aseguramiento de la calidad educativa se constituyó en el eje orientador de las políticas institucionales y gubernamentales, para lo cual se establecieron dispositivos específicos. A lo largo del sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000), el énfasis se puso en la evaluación de resultados y en la evaluación externa de las casas de estudio, para lo cual se conformaron instancias, organismos y agencias especializadas a fin de realizar actividades de evaluación y acreditación, dado que en las universidades y en los espacios gubernamentales se insistió en que la “verdadera” evaluación era la que se practicaba desde fuera, sin la intervención del “interesado”, para evitar distorsiones y simulaciones (Mendoza, 2002, p. 268).

Los diversos organismos internacionales que ya mencionamos asocian los procesos de evaluación con el mejoramiento de la calidad y afirman que el financiamiento que el Estado debe proporcionar ha de estar en función de los logros obtenidos por las instituciones de educación. Así, en los documentos generados durante la década de los noventa por el Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la UNESCO, entre otros, se han publicado diversos estudios diagnósticos acerca de los sistemas educativos, de los cuales se han derivado recomendaciones para la implantación de varias formas de evaluación (CEPAL-UNESCO, 1992; BM, 1995), se pretende lograr una mayor eficiencia de la educación superior a un menor costo e incrementar la diferenciación de las instituciones; asimismo, se recomienda un papel más protagónico del sector productivo privado en la dinámica y el financiamiento de la educación pública superior.

A partir del documento de UNESCO (1995) se desprendieron las siguientes sugerencias: mediante procedimientos adecuados de vigilancia y acreditación habrá de reducirse la tensión provocada por la aplicación de normas referentes a la admisión de estudiantes, la enseñanza, los programas de estudio y la titulación. Asimismo, debe reconocerse la importancia de la evaluación, que

puede consistir en autoevaluación, evaluación por pares o evaluación externa como mecanismo esencial en la política global de perfeccionamiento del personal en la educación superior.

El desarrollo teórico y las prácticas de evaluación en México se estructuraron a partir de dos orientaciones básicas: la perspectiva académico-técnica y la política institucional. La primera hace referencia a la utilización de instrumentos como vía para lograr la objetividad y confiabilidad de los procesos; la segunda reconoce la evaluación como parte de las estructuras de poder (Díaz Barriga, 2000).

Al reconocer la evaluación como base de las relaciones entre universidades y Estado, ésta se convirtió en un instrumento básico de la política educativa. Se intentó, entonces, garantizar la competitividad y la competencia entre los centros de educación superior, con lo cual se promovió la competencia interinstitucional, intrainstitucional y entre sujetos. La competitividad se planteó como uno de los lineamientos para que la escuela proporcione al estudiante los conocimientos y habilidades necesarios para su inserción en el mercado laboral. La competencia se convierte en una lucha entre las instituciones escolares para sostener su jerarquía (Glazman, 2001).

Por lo tanto, la interrelación entre los estudios cursados y el mercado laboral confiere un papel social a la evaluación, a la acreditación y a la certificación más allá del ámbito escolar.

Se considera a la evaluación y a la acreditación como medios estratégicos para que las instituciones de educación superior den respuesta a los retos de un mundo globalizado. El concepto de evaluación ha sido definido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como un “proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática y explicarla mediante información relevante, y que como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones” (ANUIES, Anuario, 1994, 22). En cambio la acreditación tiene como objetivo “registrar el grado de conformidad analizado con un conjunto de normas convencionalmente definidas y aceptadas por las contrapartes involucradas: el acreditador y el acreditado” (Pallán, 1997, p. 18).

La evaluación puede ser realizada por la propia institución; la acreditación siempre la realiza un organismo especializado y externo a la institución.<sup>1</sup> La acreditación se entiende como un proceso de evaluación que

culmina con la aceptación o no de la sociedad a la labor que realiza la institución; es una manifestación de credibilidad en su quehacer y en los

1. La influencia e impacto del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) en la educación superior radica en que, en primer lugar, tal tipo de tratado, dentro de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (artículos 76, 89 y 133) tiene jerarquía o rango de Ley Federal; esto hace que la Ley de Profesiones quede a expensas de las sugerencias o solicitudes de dicho tratado. Dentro del TLC hay tres capítulos relacionados con la educación superior: el 12, sobre comercio transfronterizo de servicios; el 16, sobre entrada temporal de personas de negocios, y el 17 sobre propiedad intelectual. De estos capítulos se desprenden principios, reservas y compromisos de los tres países en relación con la educación superior, que tienen que ver con la formación, la evaluación y la acreditación de instituciones y alumnos. *Cfr.* Marum, 1997, p. 7.

recursos que se le asignan; es un proceso de dar crédito o reputación a un programa, a un grado o a una institución, asegurando que realmente es lo que ofrece y lo que dice ser (Marum, 1997, p. 36).

En México no existe un sistema nacional de evaluación y acreditación propiamente dicho, sólo se han generado los siguientes programas: *a)* evaluación institucional, *b)* acreditación de los programas de posgrado, *c)* evaluación de programas académicos, *d)* asociaciones acreditadoras de programas, *e)* acreditación de instituciones por organismos internacionales, *f)* acreditación de instituciones por organismos extranjeros y *g)* exámenes generales de calidad.

Estas acciones han permitido al Estado buscar nuevas formas de regulación de la educación superior en el país. Sin embargo, los diversos programas de evaluación establecidos para la educación superior carecieron de articulación entre sí. Es claro que aunque se está avanzando, en ocasiones varios de estos programas establecen indicadores de evaluación que son opuestos entre sí. Tal desarticulación propicia duplicación de esfuerzos, poco intercambio de información, carencia de datos sistematizados y falta de unidad en los criterios. De esta forma, cada propuesta de evaluación ha caminado por sus rutas, cada programa ha ido definiendo paulatinamente sus estrategias de acción y, en ese sentido, se ha generado un proceso de maduración, pero sin vistas a una estrategia integral para la educación superior en su conjunto.

La ausencia de una cultura de la evaluación imposibilita la necesaria discusión en relación con la dimensión técnica que subyace en cada paradigma: el debate nacional se ha concentrado mucho más en los aspectos sociológicos y políticos de la tarea de evaluar. No se logró, como en otras sociedades, una discusión suficientemente profunda sobre las llamadas “teorías de la evaluación”. En diversas ocasiones los resultados de la evaluación se vincularon a los programas especiales de financiamiento. Esto convirtió la evaluación en una puerta para la obtención de financiamientos extraordinarios, lo cual quizá fue necesario para lograr que las instituciones y los actores asumieran los proyectos de evaluación pero, a la vez, deformó la tarea misma eliminando varios aspectos sustantivos de la teoría de la evaluación tales como su carácter formativo y su función de retroalimentación (Díaz Barriga *et al.*, 2003).

## **MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: UN NUEVO PACTO**

El desarrollo de la educación superior en México a partir de la década de los noventa se asoció a los proyectos de modernización del Estado y transitó por diversas etapas de planeación, evaluación, expansión, crecimiento, diversificación de la oferta curricular, de infraestructura y financiamiento. Actualmente, ante la globalización económica, se ha planteado su internacionalización, lo que constituye un reto por las condiciones de recesión económica que amenazan al país.

En la década de los noventa la orientación de la educación superior se dirigió hacia la búsqueda de mayor eficiencia, por medio de la generación de nuevas estrategias de financiamiento y la implantación de diferentes mecanismos de evaluación, respaldado todo ello por el Programa de Modernización Educativa y por la propuesta de la CEPAL (CEPAL-UNESCO, 1992).

Se buscó un modelo de sociedad basado en un proyecto económico específico, condicionando los incrementos del financiamiento de las instituciones a un determinado concepto de calidad, impulsando un proceso general de la evaluación a través de diversas modalidades y dejando a los actores de la educación la ejecución de la misma. Al respecto Brunner (1994) señala dos ejes en torno a los cuales el Estado estableció las relaciones con las universidades latinoamericanas: el de evaluación y el de financiamiento, buscando la modificación de los criterios de financiamiento, así como la diversificación de fuentes de ingreso.

Durante el periodo presidencial de Salinas de Gortari (1988-1994) se intentó establecer un nuevo pacto entre la universidad y el Estado, y de fincar nuevas relaciones entre ambos. Se esperaba que mediante este nuevo contrato social se alteraría asimismo el contexto dentro del cual operarían las instituciones, y se les proporcionarían incentivos para elevar la calidad, mejorar su desempeño e introducir innovaciones (Balán *et al.*, 1993).

Las acciones concretas que se llevaron a cabo para la reestructuración de la educación superior en México, fueron:

- Incorporación de la evaluación como una medida necesaria para el mejoramiento institucional: autoevaluación institucional, evaluación de programas académicos por pares académicos, programas de posgrado y de proyectos de investigación, y asignación de recursos extraordinarios en función de los resultados de evaluación, así como el establecimiento de lí-

2. Dichas carreras son Derecho, Administración, Contaduría Pública, Ingeniería Industrial, Medicina, Informática, Arquitectura, Psicología, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería Electrónica, Ciencias de la Comunicación, Ingeniería Civil, Diseño, Odontología, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química, y Mercadotecnia, respectivamente.

- neas prioritarias de desarrollo y la formulación de proyectos para competir por una bolsa de recursos.
- Establecimiento de mecanismos de deshomologación salarial al personal académico, en función de criterios de desempeño y productividad.
  - Mejoramiento de la infraestructura académico-administrativa de las instituciones.
  - Incremento de los ingresos propios de las instituciones, principalmente por medio del aumento al cobro de servicios docentes.
  - Nueva actitud y relación entre las instituciones públicas y privadas de la educación superior.

### **ESTRUCTURA DE LA OFERTA DE LICENCIATURAS EN MÉXICO**

El sistema de educación superior mexicano se mantiene todavía hasta nuestros días con una estructura tradicional en su oferta académica: en el año 2001 la población total matriculada en México en licenciaturas de universidades e institutos tecnológicos fue de 1 660 973 estudiantes. Dentro de las 17 carreras más pobladas<sup>2</sup> en México en 2001, prevalecieron las profesiones tradicionales, aunque es de destacar la presencia cada vez más importante de las profesiones relacionadas con la informática y la computación (ANUIES, Anuario, 2001).

Para el mismo año de referencia, 69% de la matrícula total de la población inscrita en el nivel licenciatura se concentró en esas 17 carreras (ANUIES, *op. cit.*). La estructura de la oferta académica del sistema educativo mexicano ha estado dominada durante décadas por la concentración de la matrícula en cuatro licenciaturas tradicionales, a saber: Derecho, Administración, Contaduría Pública y Medicina.

Es notorio el cambio de posición de estas licenciaturas en poco más de 20 años; mientras que en 1977 Medicina ocupaba el lugar de privilegio por sus montos de matrícula, con 15.7% del total de la población escolar de licenciatura para ese año, para el 2000 cayó al quinto lugar, con 4.4% de participación. Para este último año la licenciatura en Informática tuvo un mayor primer ingreso que Medicina y una matrícula total menor en 5 189 estudiantes en relación con esa misma carrera. Por lo que se refiere a Contaduría, ésta ha mantenido sin grandes variaciones su participación en las dos últimas décadas (ANUIES, Anuario, 1998 y 2001).

La carrera de Derecho para el año 2000 tuvo los montos de matrícula más altos de la totalidad de la oferta del sistema de en-

señanza superior mexicano, con 11.9%. Sin embargo, sobresale el incremento espectacular que ha tenido la matrícula de la licenciatura en Administración en los últimos 20 años, con 369%. Las dos carreras del área administrativa, Contaduría y Administración, han elevado de modo paulatino su participación hasta llegar, en el año 2000, a tener 19.8% de la matrícula nacional total (ANUIES, Anuario, 2001).

El área que comprende las carreras de ingeniería y las relacionadas con diversas tecnologías llegó a concentrar en 2000 32.4% de la matrícula total nacional, con 514 463 alumnos (ANUIES, *op. cit.*). Esta configuración prácticamente se encontró sin variación desde principios de la década de los noventa para el área de ingeniería y tecnología, no así para el área de ciencias sociales y administrativas, que experimentó un incremento de casi tres puntos porcentuales de 1990 al 2000 (*idem*).

El sistema de educación superior mexicano permanece todavía con poca diferenciación institucional y con una diversificación de la oferta académica que se concentra principalmente en las instituciones de gran tamaño, a excepción de algunas instituciones medianas que sobresalen en ese rubro: la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Para el 2001 se contaba en México con un total de 912 instituciones de educación superior (IES), para atender un total de 1 660 973 estudiantes, y se ofrecían 7 565 opciones educativas. No obstante, es de destacar que uno de los rasgos de la educación superior mexicana es la concentración de la población en relativamente pocas instituciones: 68.5% de la población escolar de licenciatura se centró, también para 2001, en las 280 IES públicas, mientras que el 31.5% restante se ubicó en las 632 IES privadas (ANUIES, Anuario, 2002).

La planta de profesores de educación superior de tiempo completo con posgrado en 1996 constituía 25%; para 2002, como resultado de la implantación de programas para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional y de Mejoramiento al Profesorado, alcanzó 68 por ciento.

Por otro lado, las escuelas normales para la formación de profesores de educación básica, que desde 1984 fueron elevadas por decreto al tercer nivel y se encuentran separadas del ámbito universitario, en 1990 presentaban una matrícula de 1 245 532 alumnos, para el año 2001 ésta ascendió a 2 038 383 estudiantes (ANUIES, Anuario, 2001).

En años recientes se ha fortalecido el crecimiento y la diversificación del posgrado. La población total del posgrado (especia-

lización, maestría y doctorado) para 1990 era de 43 965 estudiantes, mientras que para 2002 ascendió a 132 471 estudiantes. La mayor expansión se ha producido en los programas de especialización (1 183) y de maestría (2 851), y en menor medida en el doctorado (516). El número de programas de maestría en las 181 IES públicas asciende a 1 605 con una matrícula de 49 442 alumnos, mientras que en 270 IES privadas el número de programas es de 1 246 con una matrícula de 43 569 alumnos. Situación parecida se presenta en los programas de doctorado: en 86 IES públicas se imparten 444 programas de doctorado con una matrícula de 8 521 alumnos; en 36 IES privadas se ofrecen 72 programas con una matrícula de 1 389 alumnos. Sin embargo, son pocos los programas que cumplen con los estándares de calidad establecidos por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SEP, 1991), muchos son únicamente especialidades o cursos impartidos en IES privadas que otorgan diplomas para satisfacer el credencialismo en el mercado laboral (ANUIES, Anuarios, 1990 y 2003).

Se pueden destacar tres situaciones relevantes que signaron la década de los noventa:

- La primera consistió en la creación de una universidad pública en el estado de Quintana Roo, el único que no contaba con una universidad, y cuyo desarrollo reciente condujo a la exigencia de fundarla. Ésta rompe con el modelo tradicional de universidad pública mexicana, carece del nivel de bachillerato, aplica un examen de selección académica, al ingreso cobra cuotas a sus estudiantes, tiene organización departamental, y contrata personal académico de cuarto nivel.
- La segunda situación se dirigió hacia la creación de las universidades tecnológicas a partir de 1991. Se trata de instituciones que en dos años ofrecen el diploma de técnico superior. Su orientación curricular pretende atender las exigencias de las empresas locales. Su organización se distingue por incluir un patronato que incorpora tanto a los directivos institucionales como a los representantes de las empresas privadas. A diferencia de los institutos tecnológicos, que dependen de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), estas instituciones dependen de una coordinación de la Subsecretaría de Educación e Investigación Científica (SEP, 1991).
- La tercera situación fue la de inducir a las universidades estatales más grandes (con matrículas de 50 000 a 150 000 estudiantes) a restringir progresivamente su tamaño en virtud de

la autonomía universitaria y de las diferentes condiciones políticas en cada institución.

Por otra parte, el crecimiento del sector privado se debió a dos factores: en primer lugar, la huida de las universidades públicas por parte de los sectores altos y crecientemente los sectores medios, tendencia ya identificada por Levy (1995). En segundo término, se puede decir que la regulación laxa ejercida por los gobiernos federal y estatales ha representado un factor facilitador en la creación de instituciones privadas, muchas de las cuales carecen de sustento académico. Sin embargo, conviene hacer notar que la mitad del crecimiento privado se ha producido en las llamadas universidades consolidadas.

Esta diferenciación se ha producido por dos vías: las políticas gubernamentales enfocadas explícitamente en este sentido y los movimientos del mercado privado de las IES, que muestran un sostenido dinamismo en un marco de permisividad gubernamental.

## **MODIFICACIONES CURRICULARES Y FORMACIÓN DE PROFESIONALES**

### **Orígenes y desarrollo del campo del currículo en México**

El campo del currículo se establece en México a principios de la década de los años setenta, vinculado a la expansión, de alguna forma hegemónica, del pensamiento educativo estadounidense que se dio en esos años. Se destinaron recursos, mediante diversas agencias, para que varias editoriales latinoamericanas, particularmente argentinas, tradujeran, pusieran en circulación y repartieran gratuitamente en bibliotecas estratégicas diversos autores de la denominada corriente técnica del currículo, tales como Ralph Tyler, Benjamin Bloom, Robert Mager y James Popham. En varias bibliotecas de ministerios de educación o de centros de investigación educativa se encuentran libros con la leyenda “Ejemplar gratuito, distribuido con financiamiento de la OEA, de la OIT” (Díaz Barriga y Barrón, 2004).

El campo del currículo se concibió en un inicio estrechamente vinculado a los planes y programas de estudio. Si bien afectó a todo el sistema educativo, que inició un proceso de reforma bajo la perspectiva de la elaboración de objetivos conductuales, fue más fuerte la influencia en la educación superior. Eso se debe a que los planes de estudio de los niveles de educación elemental y secundaria en México son centralizados, esto es, se elabo-

ran desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) para todo el país, mientras que para la universidad, cada institución tiene la obligación de elaborar sus propios proyectos curriculares.

Esto explica que la investigación y el desarrollo del currículo en México se encuentren estrechamente vinculados a la educación superior. En dos investigaciones (Díaz Barriga *et al.*, 1993, y Díaz Barriga (coord.) 2003) se ha encontrado que cerca de 80% de la producción curricular mexicana se halla vinculada con este nivel.

La incorporación y el desarrollo del campo del currículo se manifestaron en la adopción de dos perspectivas, la técnica y la crítica. Inicialmente, a principios de los años setenta y como resultado del manejo de autores de lo que se denominó la perspectiva técnica del currículo, se centró en la elaboración de planes y programas de estudio en los cuales se delimitaban los objetivos de aprendizaje (como metas conductuales), el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la definición de sistemas de evaluación. Muy pronto, a menos de cinco años de la incorporación de esta perspectiva, se iniciaron desarrollos propios. El concepto diagnóstico de necesidades y el de fuentes para la elaboración del currículo fueron reemplazados por conceptos como marco de referencia para la elaboración de planes de estudio y, con una perspectiva marxista, se estudiaron los desempeños profesionales con el concepto práctica profesional construido con perspectivas del pensamiento althusseriano. En algunos diseños curriculares se estableció el concepto objeto de transformación como elemento integrante de un programa de estudios que reorientara la perspectiva de objetivos conductuales (Díaz Barriga y Barrón, 2004).

Así, el campo del currículo en México permitió incorporar la perspectiva técnica con elementos conductuales e, inmediatamente, empezó a generar perspectivas vinculadas con las necesidades del sistema de educación superior nacional, pero por mucho tiempo se mantuvo ceñido al problema de la elaboración de planes y programas de estudio, ámbito donde ha conservado su presencia y su dinámica.

A finales de la década de los años setenta se inició la incorporación de otra perspectiva curricular relacionada con el denominado currículo oculto, empleando incluso la expresión “vida cotidiana”. Aunque un conjunto de académicos ha impulsado el desarrollo de esta perspectiva, su evolución en México es distinta a la que se observa en otros países, ya que no es tan numerosa como la anterior, lo cual no significa que no cuente con resultados relevantes e incluso con elaboraciones propias. En 1993 la comisión que analizó la situación de la investigación curricular

en el país (Díaz Barriga *et al.*, 1993) consideró que en el caso nacional se había elaborado el concepto “currículo en proceso” para dar cuenta de un conjunto de situaciones escolares que no se limitan sólo a los aspectos del currículo formal, ni responden únicamente a lo que se suele denominar currículo oculto.

Estas dos miradas en el campo del currículo han tenido, en los más de 30 años de desarrollo en el ámbito educativo nacional, un importante desarrollo. Si su inicio respondió a las temáticas y planteamientos originales del debate estadounidense de los años cincuenta, hoy podemos reconocer que tiene un perfil propio. Más aún, en virtud de un análisis en el seno del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se pudo reconocer desde 1993 que la investigación curricular en México se encuentra en proceso de consolidación.

Las principales temáticas que se estudian son la conceptualización del campo en la cual se reconstruyen los paradigmas que le dieron origen a principios del siglo XX, y la forma como han evolucionado las ideas sobre currículo en relación con planes y programas de estudio y con el currículo en proceso, el currículo vivido y el oculto; se realizan diversas disecciones de los principales temas que han sido objeto de los procesos de desarrollo curricular, tales como la flexibilización curricular, la educación por competencias, la formación en la práctica, la formación centrada en el alumno desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje basado en problemas, los que se consideran las propuestas “sello” de la década de los noventa.

### **Currículo, formación profesional y mercado de trabajo**

A partir del reconocimiento de la noción de currículo como proceso surge “una línea de investigación que centra sus esfuerzos en el estudio de la formación y del ejercicio social del profesional universitario” (Díaz Barriga *et al.*, 1995, p. 34). Las investigaciones sobre formación profesional en la década de los ochenta abordaron el currículo en relación con la problemática de las profesiones en México y la búsqueda de modelos alternativos para la formación de los estudiantes de educación superior.

En la década de los noventa se ha avivado el debate en torno a las características de los perfiles profesionales que ofrecen las IES en esta época de mundialización, de hiperdesarrollo de las tecnologías y de cambios notables en las formas de organización del trabajo en las esferas de la producción y los servicios. A diferencia de la década anterior, en la que la formación de profesionales se regía por los avances disciplinarios y por las exigencias del mer-

cado de trabajo a partir de una política nacionalista, en los últimos años imperan los principios de eficiencia, eficacia y calidad, que se expresan en el ámbito curricular mediante la búsqueda de la polivalencia, del dominio de estrategias cognitivas, de la aplicación de herramientas conceptuales y metodológicas, del desarrollo de un pensamiento anticipatorio y propositivo y de un sentido emprendedor. De esta manera se pretende garantizar la pertinencia de la formación en relación con las exigencias y demandas de la globalización y con las tendencias educativas emanadas de los organismos internacionales. Asimismo, el establecimiento de tratados comerciales con otros países, fundamentalmente el TLC en el caso de México, establece la necesidad de que los países participantes generen mecanismos equivalentes de evaluación profesional para proporcionar garantías de la calidad del comercio transfronterizo de servicios profesionales. Esto ha obligado a México a desarrollar sistemas de acreditación de programas educativos y certificación de egresados en distintas profesiones (Barrón e Ysunza, 2003).

En este contexto, la formación de profesionales se ha centrado en nuevas exigencias de recursos humanos, así como en la configuración de perfiles profesionales “acordes” al marco de este nuevo orden mundial. Los organismos y las agencias internacionales, al hacer un balance de los saldos educativos, han incorporado en sus agendas como tema relevante la cuestión de los perfiles profesionales adecuados a la llamada “sociedad del conocimiento”.

Las repercusiones de estas exigencias y estas transformaciones en el campo de la investigación y la práctica curricular son importantes: el tema remite de manera directa a la discusión sobre las finalidades educativas, culturales, económicas, políticas e ideológicas de los establecimientos escolares, a las intenciones educativas presentes en los procesos de formación profesional y a su pertinencia en relación con los requerimientos y necesidades de los distintos sectores de la sociedad. Encontramos, entonces, una preocupación por la conceptualización y las estrategias para la formulación del perfil profesional; también se identifica un campo de problemas que toca tanto la pertinencia actual de las estructuras curriculares de las IES para soportar y facilitar la formación que “se exige” en la denominada sociedad del conocimiento, como las características específicas que deberá tener dicha formación en términos de preparación para el desempeño de ciertas profesiones que se expresan en determinadas ocupaciones.

En el campo de la investigación educativa se pueden identificar otras investigaciones que abordan las exigencias del mundo

del trabajo y su impacto en la formación de profesionales, desde perspectivas económicas o sociológicas y que tratan indirectamente los temas curriculares.

El debate iniciado en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, acerca de la profesión y de la práctica profesional como referentes para el diseño curricular, permitió incorporar al campo las perspectivas de la economía de la educación y la sociología de las profesiones. La primera señala que en el siglo XX el debate en torno a la educación tomó una modalidad particular, “ya que se empezó a vislumbrar el acto educativo como un sistema de inversión y costos económicos, cuyos resultados merecen ser confrontados en términos de eficiencia y productividad” (Díaz Barriga *et al.*, 1993). Este tipo de estudios se apoyó en la teoría del capital humano y en las denominadas corrientes alternativas (Gómez y Munguía (coords.), 1981; Ibarrola y Reynaga, 1983; Dettmer y Estenou, 1983).

Por su parte, el enfoque teórico de la sociología de las profesiones también fue utilizado para apoyar la fundamentación del currículo y abordar, de manera indirecta, la formación profesional. Este enfoque permite ubicar su origen y desarrollo en el contexto económico y político de un país dado, en función de la estructura ocupacional, de las formas gremiales de promoción y de la historia particular de cada profesión

El mercado de trabajo actual exige un profesionista con características distintas a las del pasado inmediato. La preferencia de una formación eminentemente teórica, o bien práctica, viene a sustituirse por aquella que valora más la adquisición de ciertas habilidades para el trabajo.

El discurso actual ya no concibe únicamente el aprovechar el conocimiento adquirido para su traducción en resultados; dado el vertiginoso avance del mismo, adicionalmente se busca el desarrollo de ciertas habilidades que permitan incorporar, en cualquier momento histórico y contexto geográfico o virtual, los conocimientos que los individuos requieran para su inserción en las actividades de vida o de las funciones laborales. A principios de la década de los noventa se inició el planteamiento de las reformas estructurales de las instituciones de educación superior, en los planes y programas de estudio y en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de formar profesionales en función de los requerimientos de la globalización. Algunas temáticas importantes fueron: el mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados educativos; la sustitución del modelo escolarizado y concentrado en un lapso para estudiar y aprender por un modelo de aprendizaje permanente; una mayor organi-

zación flexible que se apoye en las nuevas tecnologías de la información; el desarrollo de capacidades intelectuales de los estudiantes que los provea de condiciones para enfrentar el cambio tecnológico, económico y cultural, el desarrollo de competencias laborales, profesionales y académicas, con la finalidad de establecer una mayor vinculación de los estudiantes con los escenarios reales de trabajo.

Las investigaciones realizadas en la última década en México sobre la relación profesión-formación profesional-mercado de trabajo, orientadas al conocimiento explicación, caracterización y diagnóstico de los modos de interacción entre estas esferas, se organizaron en torno a los siguientes rubros: *a)* aquellos que realizan estudios sobre una profesión específica, *b)* los que profundizan en la influencia que los nuevos procesos de industrialización y de reestructuración productiva están ocasionando en la empleabilidad de los profesionistas, *c)* los que tienen como principal sujeto de análisis a los empleadores, *d)* estudios analíticos en los que se discuten y conceptúan los factores de orden institucional, económico y educativo (Reynaga y Ruiz, 2003). Paralelamente se realizaron otras investigaciones cuyo objetivo fue el de caracterizar desde una perspectiva económica los efectos que ocasiona la escolaridad en la inserción laboral con un predominio del uso de la información censal sobre el comportamiento de la población económicamente activa y, en menor grado, de la Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo de 1993 (Reynaga y Ruiz, 2003).

El análisis de los modelos y las tendencias de formación profesional encontrados en la década de los noventa se ha organizado a partir de un eje continuo en uno de cuyos polos pueden ubicarse aquellos modelos que ofrecen propuestas que podrían denominarse como “economicistas”, en el sentido de que proponen un tipo de formación que responde de manera más directa a los requerimientos del aparato productivo y del mercado de trabajo, tales como el modelo basado en competencias, la orientación hacia la práctica o modelo *in-service* y el modelo de formación basado en la solución de problemas. En el otro extremo pueden ubicarse modelos y tendencias caracterizados como “humanistas”, en cuanto incluyen propuestas dirigidas no sólo a la formación científica y la capacitación para el trabajo, sino que hacen énfasis en los valores y la formación del estudiante para la vida de manera más integral. Entre éstos se identificaron el modelo modular y las tendencias de formación orientadas hacia el aprendizaje interdisciplinario, las tutorías, la perspectiva del profesional reflexivo, los temas transversales y la formación valo-

ral. Asimismo se identificaron la permanencia y revitalización de modelos surgidos en décadas pasadas, como el modelo modular, en coexistencia con tendencias más recientes, tal como la orientación hacia el aprendizaje interdisciplinario (Barrón e Ysunza, 2003).

Desde la década de los ochenta se identificaron, en el análisis de los contenidos de los planes de estudio, temas emergentes ligados al estudio de los derechos humanos, a la dimensión ambiental y a la cultura. En la década de los noventa, éstos aparecieron asociados a la tendencia basada en los temas transversales cuya preocupación ha sido vincular la educación con la vida, e incluir aspectos éticos que garanticen el desarrollo integral de la persona. De igual forma se hace énfasis en la organización curricular basada en valores, cuya intención es hacer frente a los retos más importantes de la humanidad, tales como la paz, el desarrollo sustentable y la cooperación internacional basada en el respeto, la democracia y la valoración cultural.

Los modelos y tendencias identificados muestran, en ocasiones, fronteras difusas o yuxtaposiciones evidentes, lo que dificulta la ubicación inequívoca de los trabajos revisados. En la década se identificaron tanto trabajos que orientan el sentido de la formación acotado al desarrollo de habilidades técnico-profesionales, como propuestas dirigidas al desarrollo de un pensamiento crítico y con conciencia social. Sin embargo, ni unas ni otras abordan la dimensión pedagógica de la formación. Esta preocupación por lo pedagógico está ausente desde la década de los ochenta, en la que el discurso estuvo fuertemente atravesado por las perspectivas sociológicas y de planeación de la educación. En los noventa, el énfasis del discurso aparece matizado por las perspectivas de la psicología educativa y continuó la preocupación por la planeación estratégica, pero prevaleció la ausencia de la dimensión pedagógica (Barrón e Ysunza, 2003).

## **CALIDAD Y FORMACIÓN DE PROFESIONALES**

La calidad también se ha convertido en preocupación fundamental en el ámbito de la educación superior, ya que la satisfacción de las necesidades de la sociedad y el cumplimiento de las funciones de este nivel educativo dependen, en última instancia, de la calidad del personal docente, de los estudiantes, de la infraestructura y, desde luego, de los programas educativos para la formación de profesionales. El interés por la calidad predomina en el debate sobre políticas de educación superior desde hace ya varios años y no cabe duda de que esta tendencia se mantendrá,

dada su importancia para el desarrollo educativo y, aunque aún no hay acuerdo en torno a la forma de alcanzar la calidad, las IES se encuentran hoy fuertemente comprometidas con este desafío. (Barrón e Ysunza, 2003).

La evaluación de egresados radica principalmente en la evaluación llamada de resultados, la cual es una “evaluación de la formación integral que tienen los estudiantes cuando concluyen sus programas de estudios con el objeto de medir y evaluar los conocimientos y habilidades de su formación académica y profesional” (ANUIES, 1993, p. 13).

Esta evaluación busca informar a la sociedad, a las instituciones y, en especial, al egresado de licenciatura acerca de la calidad de la formación recibida. En México se realizan dos tipos de evaluaciones de los egresados que aportan, además de la mayoría de la información que se requiere para llegar a juicios que permitan tomar decisiones, un panorama sobre cuál es la calidad de los planes de estudio en educación superior que se lleva a cabo:

- Seguimiento de egresados, que son un valioso elemento para evaluar la calidad de la educación, pues específicamente aportan información fundamental sobre la pertinencia social y económica de los programas de educación superior.
- Los exámenes generales, que constituyen un instrumento de evaluación de carácter extrainstitucional.

Los estudios de seguimiento de egresados constituyen una de las estrategias seguidas en el proceso de evaluación curricular para retroalimentar los programas de formación de profesionales y a los investigadores en las instituciones educativas, también para identificar nuevas necesidades sociales y nuevas formas del ejercicio profesional y mercados de trabajo. La obtención de la información acerca de las bondades o debilidades del currículo facilita la tarea de los expertos de revisar, comparar, mantener o modificar sus actividades y programas.

A partir de nociones tales como calidad, eficiencia, pertinencia y relevancia, los procesos de evaluación han constituido la fuente principal de información para la toma de decisiones de las autoridades y de los grupos académicos, con lo que se busca orientar las acciones hacia el mejoramiento de las tareas académicas sustantivas de las universidades. La evaluación abarca desde el diseño de los planes de estudio y su puesta en marcha hasta sus productos, los egresados, mediante los estudios de seguimiento. Lo anterior se ilustra de manera clara a partir de que, en 1990, la SESIC hizo de la autoevaluación institucional

fuera el elemento central de la modernización educativa (SEP, 1991). El desarrollo sistemático de estudios sobre egresados de las instituciones de educación universitaria ha sido considerado como un elemento muy importante para apreciar el rendimiento externo de tales instituciones y promover cambios internos sobre bases más sólidas. Desde esta perspectiva se plantea que el seguimiento de egresados sirve para una revisión cuidadosa de los cambios significativos en una profesión y para identificar el perfil del profesionista y el tipo de habilidades y conocimientos que se solicitan en el mercado de trabajo (Todd y Gago, 1990).

La evaluación de egresados de la licenciatura es necesaria para el sistema de educación superior, si partimos de que el avance científico, económico, social y productivo que se vive en la sociedad actual requiere de que los profesionales que están próximos a ingresar al sistema laboral tengan nuevos conocimientos, competencias y habilidades que les permitan enfrentar su nueva posición dentro de la sociedad, y se toma en cuenta, además, que los egresados son la principal fuente de información para poder saber si un plan de estudios de licenciatura es eficaz, eficiente y trascendente, con el fin de evaluar y mejorar su calidad.

Pero más allá de la información que se puede recoger de la evaluación de los egresados y de cómo ésta permite tomar decisiones para mejorar la calidad, es preciso que recordemos que, en la actualidad, entregar cuentas a la sociedad de lo que se realiza en la educación superior es algo cada vez más exigido por la misma, lo cual ha puesto en tela de juicio la formación profesional, con conclusiones tales como que ésta no está respondiendo a las necesidades, problemas y compromisos que tiene la sociedad mexicana.

En México los estudios sobre egresados de las IES datan de la década de 1970, aunque sólo en la de 1990 cobraron importancia los procesos de evaluación de la formación que ofrecen estas instituciones, lo que sirvió para que se diseñaran nuevas políticas de financiamiento que parecen ir de la mano.

Este tipo de estudios ha enfatizado dos aspectos: obtener datos sobre la inserción de los egresados en el mercado de trabajo e indagar la opinión de los egresados sobre la formación recibida. Hacia finales de la década de 1990 los estudios de seguimiento de egresados recibieron un impulso adicional: la ANUIES, el órgano que agrupa a la mayoría de las IES públicas del país, y el más influyente por su importante papel mediador entre las autoridades educativas y las instituciones del sector, hizo públicas su posición y su concepción sobre los estudios de seguimiento de egresados. Al principio el Consejo Nacional de la

3. La evaluación extrainstitucional no sólo permite evitar una visión limitada y circunscrita al control interno sino que también se traduce en incentivos de superación y proporciona referencias y parámetros para guiar los esfuerzos de mejoramiento.

ANUIES aprobó el *Esquema básico para estudios de egresados* (ANUIES, 1998) que posteriormente se plasmó en el documento “La educación superior en el siglo XXI”, donde se establece que “las IES deberán considerar la realización permanente de estudios de seguimiento de egresados, con propósitos de retroalimentación curricular y de evaluación institucional” (ANUIES, 2000, p. 65).

Desde la perspectiva de la ANUIES estas evaluaciones son el procedimiento por medio del cual una institución identifica la actividad profesional que sus egresados desarrollan, su campo de acción, su nivel de ingresos, las posibles desviaciones profesionales que ha tenido, así como sus causas, su ubicación académica y su formación académica posterior (ANUIES, 1998, p. 179).

Con esto se marcó una nueva época en los estudios de seguimiento de egresados de las universidades públicas en la cual el objetivo fue evaluar la calidad educativa de tales instituciones. A partir de entonces, la pertinencia de los planes educativos se estudió con base en el vínculo entre la formación y los requerimientos de los mercados laborales. De hecho, a esta articulación se le vio como una limitación para que los egresados se incorporaran al mundo del trabajo.

Los resultados de los estudios de egresados realizados por diversas instituciones han permitido identificar los requerimientos actuales de la formación profesional, los estándares de calidad, de productividad y de competitividad; las demandas específicas de los empleadores, los requerimientos para los nuevos perfiles profesionales y las sugerencias específicas para la modificación de planes de estudio, así como el interés por detectar problemas técnicos en la formación y requerimientos específicos de la formación inicial y permanente, antes que desarrollar ciertas tesis académicas o proponer modelos explicativos. Actualmente, en los estudios de seguimiento se puede apreciar el tránsito de un enfoque interpretativo a un enfoque de corte evaluativo, desde la perspectiva de la planeación educativa, inserta ésta en las políticas educativas emanadas del Estado.

De estos dos enfoques se desprende gran parte de la evaluación de egresados en México, la cual es realizada en su mayoría por las mismas instituciones de educación superior, mientras que en los exámenes generales la evaluación es realizada por un organismo externo,<sup>3</sup> es de carácter voluntario e intenta dar una visión comparativa de los fenómenos que se presentan en la formación profesional en la licenciatura; es decir no está dada a partir de una visión institucional.

Para la evaluación de la formación de profesionales se ha propuesto el examen general de calidad profesional, cuyos objetivos

son determinar si los egresados de la educación superior poseen los conocimientos y habilidades mínimas para el adecuado ejercicio de la práctica profesional, e informar a la sociedad sobre la calidad en la formación académica de los profesionales que las IES preparan. El examen general de calidad profesional se elabora por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), organismo no gubernamental que actualmente aplica diversos exámenes a egresados de carreras profesionales –como Administración, Contaduría, Ingeniería Civil, Medicina, Medicina Veterinaria, Enfermería, Odontología, Químico Farmacéutico Biólogo y Turismo– aunque, hasta el momento, éstos no constituyan una condición para el ejercicio profesional.

Así, lo más importante para las dos partes involucradas en la evaluación de egresados (IES y CENEVAL) es que ambas deben tener la capacidad de aceptar que la responsabilidad es mutua y que este tipo de evaluación deje de verse como una exigencia de organismos internacionales o como una obligación del gobierno para financiar la institución, sino que debe ser un elemento de trascendencia que arroje resultados confiables y válidos para la toma de decisiones.

Si bien es cierto que la evaluación de egresados se circunscribe a la evaluación de aprendizajes, cada día se insiste más en la importancia de realizar los exámenes generales con el fin de que los egresados tengan un referente que les permita evaluarse a sí mismos. Esto ha suscitado una gran polémica en las universidades públicas pues se pregunta cuál ha de ser la finalidad de formar profesionistas: ¿el aseguramiento de que los alumnos respondan adecuadamente un examen, o bien prepararlos para la vida académica, laboral y social?

La complejidad que reviste este tipo de evaluación reside en lograr acuerdos para la elaboración de los exámenes generales entre las diversas instituciones que imparten licenciaturas con la misma denominación y con diferentes planes de estudios.

## **CONCLUSIONES**

Las IES juegan un papel estratégico en el desarrollo tecnológico y cultural del país y, por lo mismo, se convierten en las responsables de la formación de los nuevos profesionales que incentivarán dicho desarrollo. Es claro que las exigencias y demandas actuales requieren de modificaciones curriculares, fundamentadas conceptualmente, pero ancladas en realidades concretas, de tal manera que influyan de modo determinante en las prácticas

escolares y en las intencionalidades formativas de las carreras. Los nuevos perfiles generados por las innovaciones tecnológicas requieren, a su vez, de una reorientación y redefinición de carreras y lineamientos curriculares. No se trata de desconocer las carreras vigentes sino de actualizar sus contenidos, así como de adaptar e innovar metodologías y formas de trabajo en el aula, y establecer una mayor vinculación con las exigencias y demandas de la sociedad. Como parte imprescindible de esta formación, la UNESCO señala que la educación superior del futuro deberá integrar valores como la solidaridad, la mística del trabajo humano, la responsabilidad, los derechos humanos, el respeto a la paz y al entorno, y la consolidación de la identidad cultural y social (Pallán, 1997).

Se pueden señalar algunas limitaciones para el cambio en las IES que van desde la inercia que ha significado una oferta y una demanda educativas centradas durante décadas en carreras tradicionales, y que en su estructuración actual cada vez responden menos a las exigencias del mundo del trabajo, de los cambios tecnológicos y de las nuevas configuraciones sociales, hasta otras que se presentan en la organización académica, como es el caso de la educación tecnológica, que se presenta como una propuesta de formación unidisciplinaria y unicultural, lo que la aísla de los escenarios reales. Además, hay que considerar que para lograr una transformación-innovación se requieren modificar las bases éticas.

En México la política educativa oficial pasó de un Estado benefactor a un Estado evaluador, que se rige por la lógica de la eficiencia y eficacia de las instituciones educativas y por la rendición de cuentas claras con la finalidad de continuar otorgándoles un financiamiento en función de la productividad y de la eficiencia terminal.

Las IES tanto públicas como privadas han entrado en la lógica de la evaluación y viven sujetas a diversos tipos de ésta, con la mira de obtener una acreditación internacional y ser competitivas. La lucha se torna desigual ante la reducción del gasto público y de la aceptación de estudiantes en las instituciones públicas: en la actualidad la exigencia para el ingreso ha aumentado, se piden puntajes altos en aras de la calidad, acompañada de los bajos recursos con los que operan.

Sin duda, el incremento del capital privado contribuye a la satisfacción de diversas necesidades educativas, si se parte de visiones desprovistas de maniqueísmos ya que, en las décadas pasadas, el discurso alrededor de la participación de la esfera privada en la educación se caracterizaba por una interpretación sim-

plista: identificar todo proyecto privado en educación con los intereses de las clases o sectores dominantes.

El fenómeno de la diversificación de la oferta educativa que se presenta en México da cuenta de que la participación privada tiene una gama de intereses y de intenciones de diversos grupos con distintas capacidades financieras, con estatus y reconocimiento académico variado y posiciones diversas frente al poder.

Empero, aún quedan cabos sueltos que entretrejer, no se puede reducir su estudio a la descripción de diversas tendencias y de algunas interpretaciones que acuden a categorías de análisis de orden funcional. Por el contrario, se requiere de análisis de más largo aliento histórico-estructural que conecten el fenómeno de la educación superior privada en el marco de los procesos económicos, políticos, culturales y, particularmente, ideológicos. Esto se puede ejemplificar cuando se argumenta que parte del crecimiento de la educación superior privada se ha debido a las incapacidades de los estados para hacer frente a una cada vez más creciente demanda de la población para los estudios superiores. Dicha interpretación elude las intenciones explícitas que han estado presentes en las últimas décadas en los proyectos estatales, los cuales, al retirar paulatinamente los apoyos a los diversos programas de bienestar social, han fomentado la participación de los particulares y los procesos de privatización. Por lo tanto, una línea de reflexión que se puede desprender de este trabajo es la necesidad de efectuar estudios comparados entre la educación superior pública y privada.

En cuanto a la internacionalización de los procesos formativos, se han destacado algunas tendencias y posibilidades de transferir programas de excelencia entre países y regiones; no obstante, se hace caso omiso de las implicaciones ideológico-políticas y de la adopción acrítica que conlleva la incorporación de dichos programas realizados en otros contextos.

Es evidente que las exigencias y demandas del mercado de trabajo han influido la formación de profesionales, la organización y estructura curricular, el tamaño de la matrícula, el nivel educativo de los profesores, entre otros, sin dejar de reconocer las diversas problemáticas que cada institución enfrenta en la carrera por dar respuesta a los diversos programas de evaluación emanados del Estado mexicano a través de la SEP. Sin embargo, el gran problema que no se ha solucionado, y que no hay visos de que se pueda resolver, es el alto índice de desempleo en el país y especialmente —en lo que concierne a este trabajo— es el del subempleo del sector educado.

## REFERENCIAS

- ASOCIACIÓN Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1990-2003), *Anuario estadístico 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 y 2003. Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*, México, ANUIES.
- (2000), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES.
- (1998), *Esquema básico para estudios de egresados*, México, ANUIES (Colección Biblioteca de la Educación Superior).
- (1993), “Examen general de calidad profesional”, documento de trabajo presentado por el Consejo Nacional de la ANUIES, para su revisión por la Asamblea General de la propia Asociación, en su XXV Sesión Ordinaria, celebrada en Mérida, Yucatán, los días 28, 29 y 30 de abril de 1993”, véase <http://www.uam.mx>
- (1984), “La evaluación de la educación superior en México”, ponencia aprobada en la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, Culiacán, Sinaloa, México, ANUIES, febrero.
- BALÁN, Jorge *et al.* (1993), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Hernán Courad Editor.
- BANCO Mundial (BM) (1995), *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, BM.
- BARRÓN, Concepción y Marisa Ysunza (2003), “Currículo y formación profesional”, en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 125-164.
- BRUNNER, José Joaquín (coord.) (1994), *Educación superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000. Proyecto de políticas comparadas de educación superior*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- CARRIÓN, Carmen (1984), “Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional”, en *Perfiles Educativos*, núm. 6, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México, julio-septiembre, pp. 43-48.
- COMISIÓN Económica para América Latina-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO) (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO.
- COMISIÓN Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) (1991), *Evaluación de la educación superior*, México, Secretaría de Educación Pública (Cuadernos de Modernización Educativa, núm. 5).
- DETTMER, G. y M. Estenou (1983), *Enfoques predominantes en la economía de la educación*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco-División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Educación y Comunicación-Taller de Investigación para la Comunicación Masiva (Cuadernos del TICOM, núm. 27).
- DÍAZ Barriga, Ángel (coord.), (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- (2000), “Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos”, en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, México, CESU-UNAM /Fondo de Cultura Económica, pp. 11-31.
- DÍAZ Barriga, A., *et al.* (2003), “La investigación curricular en México. La década de los noventa”, en *La investigación educativa en México*, México, SEP/ CESU-UNAM.
- DÍAZ Barriga, A., *et al.* (1995), “La investigación en el campo del currículo 1982-1992”, en Ángel Díaz Barriga (coord.), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Colección La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectivas para los Noventa), pp. 23-172.
- DÍAZ Barriga, A., *et al.* (1993), *Curriculo. Estados del conocimiento*, núm. 14, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- DÍAZ Barriga, Ángel y Concepción Barrón (2004), “Curriculum, labor market and professional training”, ponencia presentada en la Conferencia Internacional auspiciada por la American Association for the Advancement of Curriculum Studies, University of San Diego, 10 de abril.
- GÓMEZ Campo, Daniel y Jorge Munguía Espitia (coords.) (1981), “Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México”, en *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos base*, vol. I, México, SEP.

- GLAZMAN, Raquel (2001), *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós.
- IBARROLA, María de y Sonia Reynaga (1983), "Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XIII, núm. 3, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 11-83.
- IBARROLA, María de (1990), "Evaluación curricular entre la realidad y el modelo", en *Evaluación curricular. Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Cuadernos de Planeación Universitaria, núm. 4).
- LEVY, D. (1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Miguel Ángel Porrúa/CESU-UNAM.
- MARUM Espinoza (1997), "Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana", en *Perfiles Educativos*, vol. XIX, núms. 76-77.
- MENDOZA Rojas, Javier (2002), "La evaluación como directriz de la política de modernización: actores y acuerdos", en Javier Mendoza Rojas, *Transición de la educación superior contemporánea en México de la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-UNAM /Miguel Ángel Porrúa.
- MOLLIS, Marcela (1995), "En busca de respuestas a la crisis universitaria: historia y cultura", en *Perfiles Educativos*, núm. 69, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM, julio-septiembre, pp. 34-40.
- REYNAGA, Sonia y Estela Ruiz Larraguivel (2003), "Estudios de educación y trabajo", en Sonia Reynaga (coord.), *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- PALLÁN, C. (1997), "Impacto de la innovación curricular en la organización académica", en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Innovación curricular en las instituciones de educación superior* (Memoria del Foro Nacional sobre innovación curricular en las instituciones de educación superior, celebrado en mayo de 1997, en Culiacán de los Rosales, Sinaloa), México, ANUIES.
- SECRETARÍA de Educación Pública (SEP) (1991), *Evaluación de la educación superior: lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior*, México, SEP (serie Modernización educativa 1989-1994, núm. 5).
- TODD, E. y A. Gago (1990), *Visión de la universidad mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública.
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1995), "Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior", París.