



De la privatización a la mercantilización de la educación superior

Axel Didriksson Takanayagui

Alma X. Herrera Márquez

Lidia Jaqueline Villafán Aguilar

Bolívar Huerta Martínez

Dante Torres Ríos

educación

iiSUE

En México la ausencia de una política de Estado para la educación superior ha favorecido un crecimiento sin precedentes de la educación superior privada; uno de cuyos efectos más negativos es su asimilación a los sistemas comerciales como una de las industrias más competitivas y redituables del mundo.

La educación superior privada se ha convertido en un negocio de particulares que opera estrictamente con reglas del mercado y no, como dice la ley, de acuerdo con un interés público; los afectados por esta visión mercantilizada son los alumnos quienes, en su mayoría, reciben una educación de baja calidad que no los prepara para enfrentar un mundo complejo e incierto. Este libro hace un recorrido desde el contexto en que surge la educación superior privada en nuestro país hasta el balance de los nuevos procesos que la complejizan; en este marco destaca su transformación de servicio ofrecido por particulares nacionales (privatización), a una mercancía que se regula con acuerdos comerciales transfronterizos. Asimismo, propone esquemas innovadores que fortalecen la tesis de que la educación es un bien público y que tiene que distribuirse en beneficio de todos los sectores de la sociedad. La educación superior, pública o privada, debe insertarse en un círculo virtuoso en el que se impulse la formación de una nueva ciudadanía y se comprometa con la sociedad del siglo XXI.

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

De la privatización a la mercantilización de la educación superior

Axel Didriksson Takayanagui

Alma X. Herrera Márquez

Lidia Jaqueline Villafán Aguilar

Bolívar Huerta Martínez

Dante Torres Ríos



iiisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2016

ESTA FICHA CATALOGRÁFICA CORRESPONDE A LA VERSIÓN IMPRESA DE ESTA OBRA

Esta obra fue sometida a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial
Dolores Latapí Ortega

Edición
Graciela Bellon

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición impresa: 2016
Primera edición digital en PDF: 2016
Primera edición digital en EPUB: 2016

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 56 22 69 86
Fax. 56 64 01 23

ISBN (Impreso): 978-607-02-0580-4

ISBN (EPUB): 978-607-02-7964-5

ISBN (PDF): 978-607-02-7963-8



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons:
Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 2.5 (México).
Véase el código legal completo en:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode>

Hecho en México

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
La privatización de la educación superior	11
Características de la educación superior privada en México	22
El contexto de la educación superior privada	26
Panorama general de la oferta y demanda de la educación superior privada.....	29
Las instituciones privadas de educación superior en el marco jurídico nacional.....	33
Análisis estadístico de las tendencias recientes de privatización y mercantilización de la educación superior en México	54
De la privatización a la comercialización de los servicios educativos	65
La mercantilización transnacional de la educación superior	71

Internacionalización y trasfronterización de la educación superior: el debate contemporáneo	80
Conclusiones.....	93
Bibliografía.....	105
Anexo Estadístico: Tendencias en el crecimiento de las instituciones de educación superior privada.....	111

PRESENTACIÓN

El 3 de julio de 2008 la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció la clausura, a partir del 14 de julio del mismo año, de cerca de 500 las escuelas privadas de nivel medio superior a las que les revocó el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). Este asunto sería sólo una cuestión anecdótica si en México se hubiera tomado la decisión de diseñar una política de Estado para la educación superior en el marco general de un proyecto de nación que defina nuestras prioridades como punto de partida para insertarnos críticamente en la globalización; por supuesto que esta política deberá incluir tanto la especificación del importante papel que juegan la educación pública y aquella que se ofrece en instituciones particulares, como la obligatoriedad del Estado para asegurar su financiamiento.

La ausencia de esta política de Estado propició un crecimiento sin precedentes de la educación superior privada, que no se detuvo a evaluar los riesgos inherentes a su mercantilización, al incorporarla a los sistemas comerciales del mundo como una de las industrias más competitivas y redituables, y al establecer una rigurosa normatividad que asegurara su calidad.

El caso es que hoy día tanto en México como en América Latina es tarea de primer orden redefinir el papel e impacto de la educación superior privada, ya que no puede estar sujeta sólo a las reglas de la oferta y la demanda. La educación superior, ya sea pública o privada, debe insertarse en un círculo virtuoso en el que se impulse la formación de una nueva ciudadanía e incorpore la diversidad de formas de entender, vincularse y comprometerse con el mundo; desde esta perspectiva, tendrá que aportar nuevas fórmulas que permitan que nuestro país se constituya en sociedad de aprendizaje, garantice los más altos

niveles de desarrollo humano sostenible y mejore nuestra competitividad y crecimiento económico.

Es preciso señalar que no sólo es responsabilidad del Estado fortalecer la educación superior; las instituciones educativas tienen una fuerte responsabilidad y un compromiso fundamentales con los objetivos y los intereses de la sociedad que está transitando hacia la configuración de nuevos perfiles; sus funciones educativas y culturales, así como su organicidad e identidad histórica las convierte en el espacio donde podemos reflexionar acerca de la complejidad de nuestro tiempo y donde reflexionamos sobre nosotros mismos como piezas fundamentales de dicha complejidad.

Éste es el ánimo con que fue realizado el estudio que se sintetiza en este libro y que llevó a hacer un recorrido desde el contexto en que surge la educación superior privada en nuestro país, hasta el balance de los nuevos procesos que la complejizan dada la participación de actores emergentes vinculados con la dinámica económica global; en este marco destaca su transformación al pasar, en muy pocos años, de ser un servicio que se ofrecía por particulares nacionales (privatización) a constituirse en una mercancía que se regula con acuerdos comerciales transfronterizos.

El debate que arrojan las conclusiones permitirá aportar esquemas innovadores que potencien la tesis de que la educación es un bien público que tiene que distribuirse en beneficio de todos y cada uno de los sectores de la sociedad.

AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI

LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una de las tendencias más preocupantes del actual contexto de crecimiento, diversificación y expansión de la educación superior privada en el país es que muestra un modelo de búsqueda única basado en la ganancia económica, en los fines de lucro y en su mercantilización. Mientras en otros países y desde otros enfoques se busca favorecer una economía del conocimiento sustentable, democratizadora, equilibrada, entre los países del norte y del sur; en México la iniciativa privada mantiene una visión reduccionista y degradante, de beneficio excluyente, y de altos costos y riesgos sociales.

Del despegue más importante de expansión de la educación superior privada en el país, ocurrida en los años 80 a la actualidad, puede observarse un significativo cambio de rumbo: del crecimiento de la privatización, esto es, de instituciones con un enfoque educativo explícito, con un cierto contenido social de referencia a determinados segmentos de la sociedad —sobre todo orientados a cubrir distintas expectativas laborales de la clase media alta y de la burguesía empresarial—, y también económico por supuesto —la ganancia—, se está pasando rápidamente al crecimiento desmesurado de empresas educativas con fines lucrativos que cubren necesidades de un mercado en expansión, de carácter estrictamente mercantilista, y la consecuencia es la presencia de un fenómeno que transforma lo educativo en simple negocio.

¹ Véase, por ejemplo, UNESCO, *Hacia las sociedades del conocimiento*. París, 2005.

Aunque ambas tendencias tienen como objetivo la obtención de grandes beneficios financieros, sin embargo, hay diferencias que es necesario plantear. La primera, es decir, la que favorece la privatización, ha propiciado la expansión acelerada de pequeños centros de educación superior cuya oferta profesional se centra en carreras que no requieren laboratorios, talleres, ni instalaciones especializadas. La segunda tendencia ha ganado presencia en los últimos quince años y su principal característica es la mercantilización transnacional impulsada por proveedores extranjeros, que operan en el marco de los acuerdos comerciales con la Organización Mundial de Comercio.

La privatización de la educación superior es resultado del interés de ciertos grupos económicos, políticos y sociales por ofrecer un perfil de instituciones para sus hijos, o bien para vincular la formación profesional con determinados mercados laborales, pero también para definir una postura "educativa" frente al Estado mexicano (véase Recuadro 1). Asimismo, se asoció a la negativa de ingresar en determinadas universidades públicas (la frase reiterada —pero falsa— de "egresados de la UNAM o del IPN, absténganse") asociadas a ciertos puestos laborales por su carácter crítico. Sin duda, esta privatización, se relacionó con la búsqueda de la ganancia y del lucro, pero por lo menos las instituciones privadas más prestigiadas del país mantuvieron, y cifran aún su desarrollo en la diferenciación con muchas pequeñas instituciones caracterizadas por sus bajos niveles de calidad, sobre todo porque uno de sus recursos para atraer estudiantes es la ubicación exitosa de sus egresados en los puestos más altos del mercado laboral.

Recuadro 1

Génesis de las primeras instituciones privadas de educación superior en México

Maestro Dante Torres

El proceso de industrialización, el desarrollo de las funciones del Estado y la transformación política de México en la década del 40,

permitió que surgieran nuevas funciones especializadas en el ámbito laboral, que junto con la absorción de profesionales en el aparato estatal, en la industria y el comercio privados, en la banca que se desarrollaba con amplitud y en los servicios, crecieron aceleradamente y transformaron la educación (sobre todo la superior) en terreno de confrontación.

El conflicto ideológico entre los grupos proclives a la visión socialista del mundo, y aquellos que deseaban continuar con el modelo de mercado, puede comprenderse a la luz de la definición de esferas de influencia en el nivel superior de la educación. Se puede decir que este episodio dio pie a la creación de redes específicas de universidades con fines particulares relacionadas con la sociedad civil.

Durante esta época, se fundaron las más importantes universidades privadas, confesionales y empresariales, que hoy día continúan siendo representativas en el marco nacional: la Universidad Iberoamericana, en 1943; el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de México (ITESM), en 1943; el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), en 1946, y la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), en 1950.

Es importante observar que los proyectos de educación superior han diferido regionalmente, por ejemplo, la UAG del ITESM; ambos orientados a satisfacer demandas de grupos sociales localizados, pero que, desde su origen, por su historia y características sociales fueron bastante diferentes.

En el caso de la UAG, su creación fue una respuesta local a diferencias entre sectores tradicionalmente enfrentados en la región: grupos religiosos (principalmente católicos) por un lado, y los empresarios (principalmente comercial y agrícola), contra el Estado de los años 1920-1940. Esta situación dio como resultado una concepción educativa que combinaba las nociones liberales de la práctica profesional con una fuerte ideología de servicio de extracción cristiana. No así el ITESM, que al representar el producto de la lucha contra la política educativa del Estado y de la UNAM, fomentaba una educación de corte técnico y científico, ligada a las necesidades regionales del capital local.

Pueden considerarse al menos dos proyectos de corte conservador en esa época que aspiraban abiertamente a la formación de élites dirigentes del país, y una propuesta liberal que aspiraba a la constitución de las élites culturales, dirigente pero no tan nítidamente expuesta como en los otros dos casos.

En el siguiente cuadro se puede observar el comparativo o relación entre algunas características peculiares de las instituciones mencionadas.

<i>Nombre de la institución</i>	<i>Año de fundación</i>	<i>Perfil institucional</i>	<i>Sector social atendido</i>	<i>Tendencia académica</i>	<i>Propósito de formación</i>
UAG (autonomía, 1935)	1935 (institución privada)	Confesional-empresarial	Grupos católicos y empresariales	Social	Líderes sociales católicos
UTA	1943 (Centro Cultural Universitario, hasta 1953, año en que cambia a su denominación actual)	Confesional-empresarial	Clase alta y católica	Humanista	Líderes sociales jesuitas
ITESM (Estatuto de Escuela Libre Universitaria por decreto presidencial de 1952)	1943	Empresarial	Clase alta y empresarial	Técnico - científica	Cuadros empresariales
ITAM (autonomía 1963)	1946 (ITAM, hasta 1963, en que se publica en el DOF su autonomía)	Empresarial	Clase alta y media	Económico-administrativa	Cuadros empresariales

Fuente: Elaboración propia, con información documental de cada institución.

Las propuestas educativas privadas se presentaban como una defensa de las futuras élite dirigentes del país, dominadas por la ideología del profesional. Con excepción del proyecto cardenista sobre el Politécnico no existía ninguna otra propuesta sobre la educación técnica o profesional para elevar a los trabajadores a cuadros dirigentes. Cada proyecto educativo universitario estaba orientado

y sustentado por las élites religiosas, económicas o culturales para satisfacer intereses de la Iglesia, del empresariado y de las clases medias, grupos que se sintieron desplazados por el cardenismo.

La fuerza opositora del sector privado surgió de ese enfrentamiento, y su fuerza organizativa de las crecientes tendencias del sistema social para que sus miembros suministraran el liderazgo en la sociedad.

El discurso profesional suplió a la ideología, la cual les dio sentido social y un poder básico para defenderse del desplazamiento político: se trataba del arma del conocimiento y la técnica para recuperar o construir un espacio político en la sociedad.

En este periodo la ley reglamentaria de 1941 y posteriormente la misma Constitución otorgaron ciertas garantías para el funcionamiento de las escuelas privadas, aunque realmente lo que les abrió nuevas posibilidades fue la política de licitud de la administración del presidente Ávila Camacho y las sucesivas reglamentaciones.

Posterior a este proceso, el incremento de las instituciones privadas inició el crecimiento que, paulatinamente, ha convertido a este sector en un factor importante de la captación de matrícula nacional, como puede observarse en el cuadro siguiente, donde se muestra el crecimiento que ha tenido el sector privado en la captación de matrícula de educación superior.

Matrícula incorporada a IES privadas y públicas
en México de 1955 a 1980

Año	1955	1960	1970	1980	<i>Incremento absoluto 1955-1980</i>
Privada	6 338	10 689	27 276	118 999	112 661
Pública	46 605	78 599	188 011	785 419	738 814
Total nacional	62 943	89 288	215 287	904 418	861 475
% (matrícula privada respecto al total nacional)	11.97%	11.970%	12.66%	13.15%	

Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES, INEGI, SESIC y FIMPES.

La privatización de la educación superior empezó a expandirse de forma acelerada con la apertura de nuevas instituciones, el incremento en diversas entidades federativas de establecimientos de instituciones ya establecidas (el Tecnológico de Monterrey llegó a afirmar que era la única institución de educación superior nacional), y con la creación de una oferta de carreras como mercadotecnia, administración de empresas, negocios y finanzas, comunicación, e informática, que modernizó su perfil con la incorporación de tecnologías de información y comunicación innovadoras. Todo ello constituyó el inicio de un escenario propicio para que la privatización de la educación superior transitara en dos vertientes; por un lado, hacia la consolidación de importantes y reconocidas instituciones privadas y, por otro, hacia la mercantilización de la educación superior con programas de dudosa calidad.

La mercantilización se relaciona directamente con la nueva tendencia a la comercialización de los servicios educativos y con la apertura del mercado en el nivel transnacional; se relaciona con la orientación de la inversión por considerar el sector educativo como una mercancía más y como un sector que puede llegar a producir un alto nivel de ganancias. El modelo de mercantilización se caracteriza fundamentalmente por el énfasis en actividades de lucro, con el consecuente riesgo de que los recursos de los estudiantes y sus familias se vean asociados al fraude y a la ganancia sin escrúpulos, sin que medie interés alguno ni responsabilidad por garantizar la calidad de los servicios que se ofrecen.

Este enfoque que reduce el carácter de la educación a una mercancía reproduce de manera ampliada las desigualdades y las inequidades propias de nuestro sistema porque se sostiene en la segmentación social del sistema, educativo, amenazando incluso la soberanía del país y de su propio desarrollo.

En efecto, este modelo ahonda las ya de por sí pronunciadas asimetrías entre sectores, sistemas, clases sociales e instituciones (véase Recuadro 2), dado que el fraude edu-

cativo se ha extendido hacia otros sectores de clase media y baja, sin la garantía de una movilidad laboral ascendente. El resultado de todo ello es la producción de nuevas formas de exclusión social que se afianzan en los acuerdos comerciales, en una globalización neoliberal y en la ausencia de proyectos de nación firmemente consolidados.

Recuadro 2
Desigualdad e inequidad en el sistema
educativo nacional
Doctor Axel Didriksson Takayanagui

Para el año 2000, 96.9% de quienes tenían entre 15 y 29 años sabía leer y escribir, su promedio de escolarización era de casi nueve años; dato que muestra que es superior en 2% a la media nacional. Se calcula que hay 32 millones de personas mayores de 15 años que no alcanzan la escolaridad correspondiente a los nueve años, y 44 millones que no lograron terminar la educación media superior. Sólo asiste a la escuela 45% de los jóvenes de entre 15 y 19 años; de los que tienen entre 20 y 24 años, sólo poco menos de 20% asiste a una institución educativa.

La muestra de la enorme desigualdad en la distribución social de la educación es evidente en las condiciones en las que se presenta ahora la educación secundaria, como demostración de que en México no se ha cumplido el compromiso asumido en 1993 cuando, al hacerse obligatorio, este nivel educativo se convirtió *de facto* en el último tramo de escolaridad básica y se le asignó un propósito distinto: dotar a todos los ciudadanos de una formación general que les permita desarrollar las competencias básicas para enfrentarse a un mundo complejo, en constante cambio, e incorporarse a la vida social para contribuir a la construcción de una sociedad democrática.

En el nivel nacional, 16.8% de los jóvenes entre 12 y 15 años (1 427 118) no ha cursado un solo grado de instrucción básica o ha dejado de asistir a la escuela sin haber finalizado su escolaridad obligatoria. Casi la mitad de este rezago (48%) está conformado por egresados de primaria que no continuaron estudiando, mientras que 11% se compone de jóvenes que desertaron de la secundaria antes de terminarla. Cinco entidades presentan porcentajes de rezago superiores a 20%. Las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres de ingresar en la secundaria una vez finalizada la primaria.

De cada 100 estudiantes que ingresan a la secundaria, 22 no la finalizan en el tiempo establecido; esta baja eficiencia terminal es provocada, sobre todo, por la acumulación de asignaturas reprobadas, lo cual tarde o temprano se traduce en reprobación de grado. La probabilidad de que los jóvenes inviertan más de tres años para concluir sus estudios de secundaria es muy baja (1.5%).

Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas en 2003 indican que 24% de los alumnos de tercer grado de secundaria tienen un pobre desarrollo de sus competencias lectoras y que la mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en el área de razonamiento matemático. La media nacional de respuestas correctas en los exámenes de ingreso a la educación media superior (CENEVAL, 2001) fue de 47.5%, lo que significa que, en promedio, los casi 500 mil egresados de secundaria pudieron contestar correctamente sólo 61 de las 128 preguntas.

Las áreas en las que el rendimiento fue más desfavorable son matemáticas (43.7%) y física (43.3%). Los egresados de escuelas públicas obtuvieron un puntaje promedio inferior a los de las secundarias particulares (47.2% y 57.7% de aciertos, respectivamente), pero las mayores diferencias entre ambos sectores se registraron en español (13 puntos). Diversas investigaciones muestran que estos resultados están directamente asociados con el entorno sociocultural de los alumnos (PISA, 2000).

De acuerdo con el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), 28% de los estudiantes mexicanos de 15 años de edad sólo son capaces de completar tareas poco complejas de lectura, como localizar una pieza de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión simple con el saber cotidiano. Más grave aún, 16% de nuestros estudiantes tiene serias dificultades para utilizar la lectura como herramienta efectiva para aprender.

La escuela secundaria, a pesar de los cambios curriculares de 1993, sigue centrada en transmitir una síntesis pobre de las disciplinas que orientan a los alumnos en la elección de sus posibles estudios universitarios.

Las mediciones sobre logro educativo señaladas arriba indican también que los alumnos más pobres, entre ellos los indígenas, tienen consistentemente menos oportunidades de lograr los aprendizajes propuestos por la secundaria y, por tanto, revelan la débil capacidad de este nivel educativo para atender las diferencias y compensar las desigualdades. Así, el rezago para la población que tiene entre 12 y 15 años y que habla alguna lengua indígena se eleva a 28%, contra 16% de quienes no hablan lengua indígena.

En el año 2000, el rezago en secundaria estaba conformado por dos grupos:

los que no ingresan: 690 905 jóvenes entre 12 y 15 años que egresaron de sus estudios de primaria y no continuaron su escolaridad básica. Los que desertan: 190 120 jóvenes en esas mismas edades que abandonaron la secundaria sin concluirla.

Tal rezago equivale al 10.4% de la población total de 12 a 15 años (INEGI, 2000).

Cada año se suman a este rezago más de 500 mil jóvenes, sea porque no se matriculan en la escuela secundaria o porque la abandonan sin concluirla. Si el rezago no se abate en la población joven, aumenta el rezago de la población adulta, y abatir este rezago resulta muy complejo y poco probable.

En resumen, si tomamos en cuenta que la inversión promedio por alumno es de \$12 400.00 es posible calcular que la deserción implica 4 mil 800 millones de pesos anuales de desperdicio en recursos fiscales, como se ilustra en el siguiente esquema.

Acentuada desigualdad en la distribución en el interior de las entidades federativas

Aunque en el nivel nacional el rezago de mujeres sólo es 1,5 mayor que el de los hombres (17.6% y 16% respectivamente)

Rezago para hablantes de lengua indígena mayor que para no hablantes (28% y 16%, respectivamente).

Las mujeres presentan desventaja respecto de los hombres en 20 entidades; en siete de ellas, el índice de rezago femenino es, al menos, tres puntos mayor que el masculino.

Cuatro entidades registran diferencias mayores a 40 puntos entre los índices de rezago de entre quienes hablan y no hablan lengua indígena.

En trece entidades, la diferencia entre el índice municipal de rezago más alto y el más bajo, excede los 30 puntos (distancia máxima 55).

32 de cada 100 mujeres indígenas en situación de rezago.

Las mujeres indígenas presentan desventaja respecto a los hombres indígenas en 30 entidades.

El otro gran polo de desigualdad se presenta en la educación superior. Estudios recientes (UNAM, 2004) indican que mientras el gasto educativo federal en educación básica subió, a valor constante, entre 1980 y 2001, de 12 640 millones a 45 157 millones de pesos, el de la educación superior creció de 6 040 millones a 11 815 millones, de manera que mientras el gasto en educación básica se triplicó, el de la educación superior no llegó siquiera a duplicarse, generando

una diferencias de 33 000 millones de pesos entre ambos niveles en 2001, cuando en 1980 era sólo de 6 500.

El impacto de esta política sobre el conjunto del sistema educativo y sobre la educación superior en especial ha sido muy grave, pues el incremento en el número de estudiantes de educación básica tiende a generar mayores demandas de ingreso en las instituciones de educación superior. Atender entonces a más estudiantes con menos recursos implica necesariamente una reducción en la calidad de la educación que se imparte. Lo anterior se ve claramente en que el gasto anual por alumno se redujo, en el periodo, de 22 756 pesos a 17 482, continuando la tendencia de detrimento sin cambio alguno.

El rezago educativo permanece igual o mayor que hace tres décadas y el porcentaje de estudiantes que logra terminar sus estudios de educación superior resulta igualmente reducido en función de las oportunidades que debiera haber y menor incluso al de varios países de América Latina con población inferior a la de México. Las estadísticas educativas reflejan igualmente que de cada 100 alumnos que ingresan a primaria, sólo quince concluyen la educación media superior y seis logran terminar algún programa de educación superior; por ello, nuestro país está catalogado como uno de los que presenta más bajos índices de escolarización superior (ese índice es de 18% para El Salvador, 21 % para Perú, 33% para Bolivia, 34% para Chile y 48% para Argentina, en comparación con el 15% de México).

La gravedad del problema se hace patente a la luz de algunas estadísticas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): en 2001, México contaba con 214 científicos e ingenieros por cada millón de habitantes, frente a 582 de Costa Rica, 660 de Argentina, 2 719 de Canadá y 3 673 de Estados Unidos. Tales cifras parecieran indicar un enorme faltante de profesionistas en el país; sin embargo, un estudio reciente del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) señala que son los egresados de educación superior quienes más dificultades tienen para obtener empleo, y si bien se trata de profesionistas en general, no se dan indicios de que la situación particular de los científicos y los ingenieros pudiera ser distinta. Esta situación ha generado, durante los últimos años, un nuevo fenómeno, la migración a Estados Unidos, Canadá y Europa, de profesionistas y especialistas mexicanos en todas las ramas del conocimiento, los cuales, en la mayor parte de los casos, logran realizar carreras de éxito y son pocos los que retornan al país.

Sin importar las dimensiones del problema social, los últimos gobiernos de corte neoliberal han tratado de imponer un esquema de

colegiaturas para financiar, al menos parcialmente, a las instituciones de educación superior y reducir las aportaciones públicas, en un afán de ahorro no sólo irresponsable desde el punto de vista social, sino fuertemente agresivo contra los jóvenes y sus oportunidades de formación y superación. Al fracasar en su intento, los últimos gobiernos han optado por restringir los presupuestos destinados a las instituciones de educación superior, limitando con ello su capacidad de atención y sus posibilidades de crecimiento y de oferta de programas de alta calidad y de vigencia científica y tecnológica, y por orientar la demanda hacia instituciones privadas, abocadas a la producción de cuadros empresariales, sin ofrecerles las posibilidades de hacerse de los recursos necesarios de investigación y del personal docente calificado para impulsar alternativas de desarrollo científico y tecnológico.

La matrícula de las 37 universidades públicas del país (sin tomar en cuenta sus bachilleratos) creció de 720 000 estudiantes en 1990 a 785 000, en 2001, mientras que la de las universidades privadas pasó de 223 000 a 605 000 en ese mismo periodo. El surgimiento de las denominadas universidades tecnológicas y el crecimiento de los institutos tecnológicos permitió un incremento en la matrícula tecnológica pública mayor al de las universidades públicas, pasando, de 270 000 a 530 000 estudiantes, porcentaje inferior al de la educación superior privada. La matrícula de la educación media superior para 2001 equivale a la tercera parte del grupo de 15 a 19 años. Es en este nivel de la educación es donde se encuentra el 93.3% de aquellos que terminan sus estudios de secundaria, pero apenas 51.3% logra terminarlos. Algo semejante sucede en el siguiente nivel, el de la educación superior: ahí predominan quienes pertenecen al grupo de entre 20 y 24 años que incorporó, en el año 2001, 23.9% del total. Además, se calcula que sólo alrededor de 50% logra titularse. En términos de productividad laboral, conviene recordar el grado de instrucción considerando la población activa, remite fundamentalmente al nivel básico (65.9%). Esto comprende población juvenil con primaria incompleta (11.5%), primaria terminada (20.3%), secundaria incompleta (8.7%) y secundaria terminada (25.4%). El nivel medio representa 21.2% (subprofesional 5.7%, uno a tres años de preparatoria 13.3% y medio superior 2.2%) y el nivel superior comprende 10.4 por ciento.

Elaborado con base en datos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, "Reforma Integral de la Educación Secundaria", SEP, junio 2004.

La mercantilización es un fenómeno absolutamente nocivo para la educación superior del país, ya que por su carácter, por su orientación y por sus alcances no podrá favorecer la construcción de plataformas de aprendizaje social extensas que difundan el valor social de los conocimientos para poder integrarnos a las sociedades relacionadas con éstos.

Los datos, enfoques conceptuales y referencias estadísticas que se muestran en el presente informe dan cuenta de esta realidad cruda que está siendo motivo de gran interés por parte de los senadores y diputados, de la misma sociedad civil, de las propias instituciones privadas y públicas y de otros actores, como la UNAM y la Asociación Mexicana de Ciencias (AMC), que ven con preocupación el reciente desarrollo de esta tendencia hacia la mercantilización y que, por ende, han planteado la necesidad de ejercer acciones políticas de control y de regulación en el más corto plazo, si no es que su total detención.

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO

El crecimiento de la educación superior privada es el producto de políticas sociales y económicas orientadas a favorecer una visión de educación que privilegia al mercado, como el mecanismo por excelencia para garantizar la calidad del servicio que se ofrece; desde esta concepción, la educación es estrictamente un servicio como cualquier otro.

De acuerdo con McCowan (2004), a partir de la década de los ochenta, la educación superior privada ha tenido diversos cambios que la han beneficiado con la influencia de las políticas en educación del Banco Mundial y con el declive de la participación y fuerza de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO). Así, la oferta educativa de estas instituciones se ha incrementado notablemente.

En América Latina la tendencia hacia la privatización se ha fortalecido de manera acelerada en años recientes,

al grado de que países como Colombia que cuenta con 67% de instituciones particulares, Perú con 34%, Argentina con 25% y Bolivia con sólo 8% (Lloyd, 2005) muestran un firme crecimiento en este sector. Cabe destacar que tanto Brasil, que inició este despegue hacia la privatización de la educación desde los años cincuenta, y como Chile, cuyo origen se ubica en la dictadura de 1973-1990, tienen en la actualidad a más de 70% de su matrícula universitaria en instituciones privadas.

En México, en los últimos 20 años se ha presentado una gran expansión de instituciones particulares que participan en la oferta de educación superior para atender la demanda nacional (véase Recuadro 3). Baste con señalar al respecto que en 1985, las instituciones privadas cubrían apenas 15% de la matrícula nacional, y para 2005 alcanzaron 33%. Dada esta tendencia se espera que atiendan 40% para el año 2010.

Recuadro 3
Subsectores en la educación superior
privada mexicana

Doctor Juan Carlos Silas

La educación superior privada en México ha mostrado un importante crecimiento. En los años 2003-2004 se registran 646 000 alumnos, que representan 33.1% de la inscripción nacional en el nivel de educación superior. Este crecimiento del sector privado no ocurre en otros sectores. Algunos de los motivos por los que está creciendo el número de instituciones privadas son: a) ofrecen programas de licenciatura no caros y dirigidos a los sectores de servicios (administración, mercadotecnia y contaduría), y b) proveen de oportunidades a los alumnos que no fueron aceptados en universidades públicas.

Las instituciones privadas con bajo perfil han proliferado en años recientes y se caracterizan por: a) ser proveedores de conocimientos modestos para entrar al mercado de trabajo, y b) ser instituciones que no cuentan con buena reputación para promover una educación de alta calidad.

En el sector de la educación privada, las instituciones importantes de 25 años atrás a la fecha siguen siendo las consideradas de elite (Universidad Iberoamericana, Tecnológico de Monterrey, etc.), las

cuales se han expandido regionalmente, añadiendo componentes de investigación y posgrado a sus programas. Las instituciones religiosas de este sector se enfocaron a ingresos medios e intentaron actuar como instituciones seculares de elite.

Acreditación

Se ha observado que la acreditación se percibe como una prueba de seriedad y legitimidad de las instituciones de educación superior.

Los cuatro esquemas básicos de acreditación son los siguientes:

1. Acreditación internacional, por la Asociación del Sur de Escuelas y Colegios (SACS); sólo cuatro instituciones privadas en México cuentan con la acreditación correspondiente.
2. Pertenencia a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Únicamente 22 instituciones privadas pertenecen a la ANUIES.
3. Pertenencia a la Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior (FINPES), la cual ha afiliado a 77 instituciones privadas.
4. Contar con la acreditación de los programas y el reconocimiento oficial del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior; 32 instituciones privadas tienen al menos un programa acreditado.

Taxonomía

Dado que existe una diversidad de instituciones privadas en México, se plantea una clasificación basada en la acreditación:

1. Instituciones de alto perfil: aquellas que cuentan con dos de las cuatro acreditaciones mencionadas.
2. Instituciones de perfil medio: las instituciones que cuentan con una acreditación de las cuatro acreditaciones indicadas.
3. Instituciones de bajo perfil: aquellas no acreditadas y que sólo cuentan con licencia para operar.

Este último segmento (instituciones de bajo perfil) absorben un porcentaje importante de la demanda, como se muestra en el siguiente cuadro:

Demanda de educación superior privada en México, 2002-2003			
<i>Tipo de institución privada</i>	<i>Número de instituciones</i>	<i>Alumnos inscritos</i>	<i>Porcentaje</i>
Alto perfil	28	230 000	37.0 %
Perfil medio	63	89 000	14.3 %

<i>Tipo de institución privada</i>	<i>Número de instituciones</i>	<i>Alumnos inscritos</i>	<i>Porcentaje</i>
Bajo perfil	643	302 000	48.7 %
Total	734	621 000	100 %

Fuente: Juan Carlos Silas, "Recognizing the subsectors in Mexican private higher education, en Altbach Philip, and Levy Daniel (2005), *Private higher education: a global revolution*", EUA, Boston College–University at Albany, pp. 241-243.

El crecimiento de alto y medio perfil depende de los procesos de acreditación institucional y de la disposición de las instituciones para mejorar aspectos de su desempeño académico.

Se estima que en las dos últimas décadas, alrededor de 1 500 instituciones particulares se han establecido en el país. En contraparte, durante cuatro décadas el gobierno federal sólo abrió 57 nuevas instituciones públicas, la mayoría tecnológicas y politécnicas (que no son en realidad universidades), y creó 1 000 nuevos empleos de profesores en las ya existentes. En conjunto con el sector privado, el gobierno no alcanzó a cubrir la demanda de 2.8 millones de lugares para recibir estudiantes universitarios en 2006, por lo que se quedó muy lejos de cubrir una demanda potencial de 4 millones (Lloyd, 2005).

Estudios recientes sobre las políticas nacionales educativas y de tendencias de crecimiento de la educación superior privada, resaltan la importancia no sólo del número y tamaño de las instituciones, así como de su matrícula, sino también de otras dimensiones de las actividades del sector privado y de su impacto en la educación superior que ofrecen a un amplio sector de la población, por regiones geográficas, áreas de conocimiento y grupos socioeconómicos (Cosentino, 2003).

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

El contexto de políticas y reformas neoliberales para la educación superior ha propiciado la amplia participación del capital financiero nacional e internacional, transformando su carácter de servicio público en una de las actividades más lucrativas de la primera década del siglo XXI. Esta intervención se sustenta en el argumento de que las instituciones y organizaciones privadas contribuyen al crecimiento económico y a la eficiencia de sus procesos, además de promover el desarrollo equitativo de la sociedad al proveer a la población de posibilidades de acceso a este nivel de educación a través de becas crédito.

Del mismo modo, se postula que su nuevo papel es participar en la economía de mercado y ampliar las posibilidades de formación de cuadros humanos útiles a la sociedad (Galbraith, 2003). Además, se sostiene que, en virtud de que el financiamiento e inversión del Estado en la educación superior tienen bajas tasas de retorno y que su participación contribuye cada vez menos a la equidad social, la educación superior privada, al ofertar una mayor capacidad para la incorporación de estudiantes, amplía el acceso a la población e incrementa la equidad social; provee de una educación que corresponde a las necesidades del estudiante y, por lo tanto, la calificación entre ellos aumenta la calidad en su formación universitaria.

Estos argumentos están inspirados en los principales postulados del Banco Mundial, el cual estima que las instituciones privadas, por medio de empresarios nacionales o internacionales, capitalizan las oportunidades comerciales de la educación, al mismo tiempo que favorecen las reformas de la educación, su calidad, diversificación y eficiencia, incluyendo el aumento de su calidad (Banco mundial, 1999: 11). En la realidad, ninguno de estos argumentos se ha comprobado ni su impacto positivo puede verificarse.

En México, la mayor parte del crecimiento de las instituciones privadas se realiza por dueños de pequeñas y medianas empresas que absorben a bajo costo de inver-

sión y operación a un gran número de estudiantes que no encuentran posibilidades de estudio en universidades públicas. El aumento de este tipo de instituciones no se ha acompañado de estrategias que mejoren la calidad de la educación, por el contrario, reflejan, por un lado, una respuesta caótica y reactiva a la demanda orientada por el mercado de trabajo, y por otra, pone en evidencia la incapacidad del gobierno para dar una salida adecuada a esta demanda.²

Son tres las principales razones para invertir y crear instituciones de educación superior por parte del sector privado: 1) existe un constante incremento de la población que demanda este tipo de escolaridad, 2) ésta es un área muy atractiva de baja inversión y altas tasas de retorno, por ejemplo, en Brasil se trata de una industria de 4 billones de dólares, 3) se presentan diversos incentivos fiscales y esquemas de financiamiento accesibles para desarrollar la infraestructura necesaria para el inicio o consolidación del funcionamiento de las instituciones (McCowan, 2004).

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que incluye las funciones y actividades, los programas académicos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, la investigación y la academia, el personal académico, el perfil de los estudiantes, la infraestructura física y administrativa, los recursos tecnológicos y medios de comunicación, el equipamiento, los servicios a la comunidad, y el ambiente intelectual y académico. Por ende, un componente crítico para evaluar el desarrollo y expansión de este tipo de instituciones es la garantía de la calidad.

Al respecto, el Banco Mundial ha insistido en que las instituciones privadas favorecen la calidad de la educación superior (Banco Mundial, 2000); por lo tanto, el análisis de las políticas para incrementar la matrícula debe acompañarse de rigurosos estándares de calidad (Varela, 2006).

² Por ejemplo, en 2001 hubo 88 000 solicitantes a la Universidad Nacional Autónoma de México para ocupar 33 000 lugares de primer ingreso, mientras que para 2003 el número se incrementó a 134 000 (Lloyd, 2005). Se calcula que muchos de ellos buscaron un lugar en las instituciones privadas.

Pese a lo anterior, la gran mayoría de las instituciones privadas de educación superior muestran incipientes esfuerzos por mejorar la calidad de su oferta profesional, aunque ello represente una mayor distancia con otras instituciones, sobre todo con las de carácter público que cuentan con una mayor infraestructura para investigación, con la totalidad de las áreas del conocimiento y con programas de doctorado.

Las instituciones privadas asocian la mayoría de los aspectos de calidad a los recursos y costos con los que operan, por ejemplo, en términos de infraestructura y equipamiento, se prefiere ponderar los materiales y la tecnología en vez de la calificación de los profesores y la conducción de programas de investigación en áreas de conocimiento que requieran una infraestructura *ad hoc*; por lo tanto, se evitan gastos en proveer de condiciones para el desarrollo de la innovación académica y de la investigación, para la preparación del personal académico o para generar ambientes académicos que aseguren una adecuada relación profesor/alumno; además de ofrecer exámenes de ingreso de bajo nivel competitivo y centros de estudio cercanos a la población demandante, pero que no cuentan con la infraestructura necesaria para alcanzar una formación de excelencia en las áreas científicas y tecnológicas.

Desde el supuesto de que con el surgimiento de nuevas instituciones privadas en México se contaría con un nivel razonable de igualdad de oportunidades para acceder a este nivel de educación, la realidad provee otro escenario de inserción para la población. El sistema educativo privado cuenta con una relación directa entre el costo de la colegiatura y la cuota de inscripción, con los ingresos potenciales después del egreso y la obtención del título, lo cual en la mayoría de los casos ocurre con base en el prestigio o "marca" (labeling) de la institución. A esto se asocian las características y el perfil de las profesiones que se ofertan; es decir, programas de potencial de altos ingresos, como medicina, odontología e ingenierías son más costosas que los programas en ciencias sociales, pedagogía

y economía. La excepción serían leyes y administración de empresas que son baratas de ofrecer, con un similar potencial de altos ingresos.

Otro aspecto importante consiste en que la mayoría de las escuelas privadas se concentran en zonas geográficas de alta densidad demográfica, que son atractivas para invertir desde el punto de vista comercial, y con una población en constante demanda por este tipo de educación. Se podría esperar que las diferencias en la distribución territorial de la oferta educativa en el nivel de la educación superior agudicen las disparidades regionales y dificulten la oportunidad de los individuos para obtener ingreso en la universidad de su elección, y con ello sus aspiraciones de movilidad socioeconómica y ocupacional.

Para concluir este apartado debe señalarse una contradicción intrínseca a este modelo de privatización neoliberal, pues en un sistema de libre mercado, en la medida en que se incrementa la calidad de la educación ofrecida, aumentan los costos y cuotas, y en las condiciones de desigualdad e inequidad en las que viven las grandes mayorías del país, se excluye también a una buena parte de la población y se reduce la igualdad de acceso a la educación superior.

PANORAMA GENERAL DE LA OFERTA Y DEMANDA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

En una economía de mercado, se espera que la obtención de un título universitario corresponda a las nuevas oportunidades creadas como incentivos reales para estudiar, tener mayor movilidad socioeconómica y mayores ingresos individuales. Se espera, asimismo, que el recurso humano eleve su valor con el grado y se inserte en mercados de trabajo más lucrativos y con mayor competencia. Sin embargo, como parte del análisis del crecimiento de la matrícula en las instituciones de educación superior se puede subestimar la demanda de recursos calificados mediante el simple uso de los datos de la matrícula universitaria;

es decir, puede existir una discrepancia entre la demanda real de profesionistas por el mercado con el número de estudiantes matriculados en las instituciones de educación en ciertas áreas de conocimiento, y ello con relación a los requerimientos de un proyecto nacional de desarrollo.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes de licenciatura en instituciones de educación superior en México se concentren en las ciencias sociales y administrativas, y que la mayor tasa de crecimiento ocurra en las licenciaturas relacionadas con la educación y humanidades no significa que el mercado de trabajo requiera necesariamente estos profesionistas. Las tendencias de la matrícula superior pueden ser en relación con la información errónea que tenga el estudiante al momento de hacer su elección individual, desde el modelo del estudiante como consumidor. Más aun, el indicador de demanda no refleja, en rigor, las necesidades más profundas de la sociedad mexicana. Dado lo anterior, el incremento de las instituciones privadas de educación superior, en estas áreas de conocimiento, no es de ninguna manera una respuesta pertinente a una demanda que el sector público no puede absorber, o bien que no presenta en su oferta de carreras, grados y perfiles de egreso. El dato de la reducción en el conjunto del sistema universitario de la matrícula en ciencias agropecuarias es claramente un indicio de que en la economía de mercado esta profesión no es una oportunidad clara de empleo y desarrollo profesional, aunque es una prioridad para el desarrollo nacional.

De manera particular, en las instituciones privadas la matrícula se concentra en ciencias administrativas y en las carreras relacionadas con comunicación y ciencias sociales, aunque la tasa de crecimiento es similar para ingenierías (16%) y ciencias administrativas (14%). La mayoría de la matrícula de estas instituciones se concentra en aquellas que cuentan con mayores volúmenes de estudiantes, superiores a los 2 000 individuos (Izquierdo, Núñez y Silva, 2004). El comportamiento de las licenciaturas relacionadas con las áreas de conocimiento se describe en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Tipo de IPES por concentración y crecimiento de matrícula

<i>Áreas de Conocimiento</i>	<i>Tipo de institución donde se concentra la mayoría de la matrícula</i>	<i>Tipo de institución donde se concentra el mayor crecimiento de matrícula</i>
Ciencias de la salud	Más de 2 000 alumnos	De 1 001 a 2 000 alumnos
Ciencias naturales y exactas	Más de 2 000 alumnos	Más de 2 000 alumnos
Ciencias administrativas	Más de 2 000 alumnos	Varía
Comunicación y ciencias sociales	Más de 2 000 alumnos	Varía
Ciencias naturales y exactas	Más de 2 000 alumnos	Más de 2 000 alumnos
Educación y humanidades	Hasta 500 alumnos	De 501 a 1 000 alumnos
Ingeniería y tecnología	Varía	De 501 a 2 000 alumnos

Fuente: Izquierdo *et al.*, 2004.

Con base en Izquierdo *et al.* (2004), se observa que la mayoría de las escuelas privadas atiende a menos de 501 alumnos. Sin embargo, las que más crecieron en términos relativos fueron aquellas cuyo alumnado oscila entre 1 001 y 2 000 estudiantes.

Desde una perspectiva geográfica, en las regiones del noroeste, noreste y centro occidente, las instituciones que más crecieron fueron las que atienden entre 1 001 y 2 000 estudiantes. En la región metropolitana del México central, el crecimiento se concentró en los planteles de hasta 500 alumnos y en la región centro-sur, la mayor expansión ocurrió en aquellos cuya matrícula oscila entre 501 y 1 000 alumnos. De igual forma, la mayor concentración de planteles más pequeños (hasta 500 alumnos) se encuentra en la región centro-sur; la mayor cantidad de planteles de 501-1 000 alumnos, así como los que atienden a más

de 2 000 se encuentra en la zona metropolitana, y las instituciones cuya matrícula oscila entre 1 001 y 2 000 se localizan principalmente en la región sur-sureste.

Las carreras impartidas en la mayor cantidad de planteles son las que se relacionan con ciencias administrativas, comunicación y ciencias sociales e ingeniería y tecnología. Por otro lado, el menor número de planteles corresponde a aquellos cuyas carreras se relacionan con ciencias naturales y exactas, y con ciencias agropecuarias. El número de planteles en donde son impartidas las carreras relacionadas con las ciencias de la salud es mayor en la región noreste y en la región metropolitana, y es en la región centro-sur donde se registró el mayor crecimiento.

Los planteles se concentran, desde el punto de vista territorial, en orden decreciente como sigue: región metropolitana (171); región centro-sur (166); región noreste (134); región sur-sureste (131); región centro-occidente (106); región noroeste (84). De manera particular, las mayores tasas de crecimiento en el número de planteles en los que se imparten carreras relacionadas con ciencias administrativas, comunicación y ciencias sociales, educación y humanidades, así como ingeniería y tecnología, se registraron en la región sur-sureste que incluye los estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Por lo anterior, a pesar de contar con cierta flexibilidad y adaptación en sus programas curriculares, el sector privado no atiende áreas de conocimiento como historia del arte, estudios de género, danza, humanidades e importantes disciplinas de las ciencias sociales, y rara vez especializa sus programas en áreas críticas de la ciencia, de la tecnología o de la salud, y por ende tampoco presenta perspectivas de oferta hacia las nuevas áreas complejas, como la biotecnología, la nanotecnología, la seguridad alimentaria, las ciencias ambientales, los nuevos materiales, la robótica, etc. Asimismo, las escuelas privadas desarrollan de manera muy pobre las funciones de extensión y difusión de la cultura, propias de una concepción integral de universidad.

La mayoría de las nuevas escuelas privadas tiene que competir con las de prestigio o con las que poseen vínculos

con instituciones extranjeras. Esto significa que además de contar con un financiamiento inicial, proveniente de diversas fuentes particulares e individuales, necesitan de un tiempo de aprendizaje institucional referido a una cultura e ideología de la propia educación superior que satisfaga los nuevos requerimientos de las sociedades democráticas y de la economía del mercado. En este sentido, su crecimiento se ha sustentado en un marco de políticas y normas ambiguo, como se analiza en el siguiente apartado, que les ha permitido iniciar sus actividades y expandirse, en términos de las regulaciones flexibles existentes en México. En el fondo este proceso es resultado de una demanda creciente, de la falta de capacidad para atender las necesidades educativas por parte del sector público y de la capacidad de respuesta rápida y heterogénea para cubrir ciertas necesidades y expectativas de la población potencial, sin que ello implique ampliar sus vínculos con el desarrollo social y económico local.

Por ello es preciso un seguimiento con base en indicadores rigurosos sobre el desarrollo cuantitativo y cualitativo de estas instituciones. Le corresponde al Estado diseñar e implementar políticas que marquen las pautas y regulen este desarrollo y que promuevan a la vez la cooperación de largo plazo entre las instituciones del sector público y privado. La expansión de las escuelas privadas está ocurriendo y va a continuar sin que exista una ampliación en la igualdad de oportunidades para acceder a este nivel de educación, y más aun si no existen esfuerzos para incrementar la inversión en estas instituciones.

LAS INSTITUCIONES PRIVADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO JURÍDICO NACIONAL

El marco jurídico federal y su relación con las instituciones privadas de educación superior (IPES) a través de las instancias correspondientes, como la SEP³ y la SESIC,⁴ ha sido un tema

³ Secretaría de Educación Pública.

⁴ Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

de preocupación permanente, especialmente en los últimos años en que la matrícula de educación superior en las IPES ha tenido una expansión muy significativa.

En este sentido, la revisión del marco jurídico implica analizar las leyes y reglamentos con los que se regulan las instituciones particulares que ofrecen servicios de educación superior con fines fundamentalmente comerciales y con fines de lucro. Para ello habrá que considerar como punto de partida que en México las instituciones educativas del nivel superior tienen como función contribuir al desarrollo social y económico del país; esta contribución se realiza con múltiples acciones que abarcan desde la formación de cuadros profesionales y de investigadores del más alto nivel, hasta la generación de conocimientos pertinentes a las estructuras productivas y de desarrollo científico y tecnológico del país. Por lo cual, la reglamentación de este sector estratégico para la nación debe representar un espacio de la mayor importancia para el país.

El esquema jurídico básico en el que se pueden concentrar las facultades, características y funciones de las IPES, es el establecido en los artículos de la Constitución Mexicana referentes a la educación que, por una parte, señalan las condiciones federales o locales de observancia general y, por otro, especifican las condiciones de la enseñanza de los particulares. Estos artículos son:

1. El Artículo Tercero, fracción V, en que se señala la facultad del Estado de promover y atender todos los tipos y modalidades de educación, incluida la educación superior, haciendo referencia a la educación en general, sin hacer distinción entre sector público y sector privado, y la fracción VI, en que se hace referencia a la posibilidad que tienen los particulares de impartir educación, en todos los tipos y modalidades, mediante la obtención y el mantenimiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios

⁵ Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios que pueden otorgar tanto la Secretaría de Educación Pública (del gobierno federal) como las secretarías estatales de educación, según el Artículo 56. Las autoridades educativas publicarán, en el órgano informativo oficial correspondiente, una relación de

REVOE⁵ correspondiente a cada plan de estudios, el cual le es otorgado por el Estado, si cumple con lo referente a: A) Contar con el personal que acredite su preparación para impartir educación y cumplan con los requisitos que marca el Artículo 21 de la Ley General de Educación (LGE),⁶ referentes a las condiciones laborales; B) tengan instalaciones en condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas determinadas por la autoridad competente, y C) posean planes y programas de estudio considerados convenientes por la autoridad otorgante, y que le podrá ser retirado por el mismo Estado. Esto los incorpora en automático al sistema educativo nacional y;

2. El Artículo Treinta y uno de la Constitución Mexicana que manifiesta que son obligaciones de los mexicanos que sus hijos o pupilos, asistan a escuelas públicas o privadas.

Aunque esta fracción está dirigida esencialmente a la educación primaria, secundaria y militar, su importancia radica en el alcance que esta pueda tener en el caso de los sistemas particulares en red, que han crecido verticalmente (en diferentes niveles educativos), ya que un factor que no ha sido ampliamente estudiado (tampoco lo es en esta investigación por razones de tiempo y objetivos), lo representa, la continuidad de los estudiantes en una institución que les ofrece opciones educativas, que en ocasiones inician con servicios de preescolar y culminan con estudios superiores incluyendo el posgrado.

Desde 1974 con la Ley Federal de Educación (LFE),⁷ y hasta el día de hoy, con la Ley General de Educación (LGE),

las instituciones a las que hayan concedido autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios.

Asimismo, publicarán, oportunamente y en cada caso, la inclusión o la supresión en dicha lista de las instituciones a las que otorguen, revoquen o retiren las autorizaciones o reconocimientos respectivos.

Los particulares que impartan estudio con autorización o con reconocimiento deberán mencionar en la documentación que expidan y en la publicidad que hagan, una leyenda que indique su calidad de incorporados, el número y fecha de acuerdo respectivo, así como la autoridad que lo otorgó.

⁶ Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial* el 13 de julio de 1993.

⁷ Ley Federal de Educación de 1974.

existe una disposición jurídica que establece que la educación en cualquiera de sus niveles y modalidades es un servicio público, y como tal debe estar normada, regulada, supervisada y validada con base en criterios de beneficio social, pertinencia y corresponsabilidad con el desarrollo nacional.

Como un ejemplo de lo anterior, uno de los aspectos más importantes lo representa la capacidad de las instituciones de cumplir con el compromiso central de responsabilidad social, imputable a toda institución que brinda servicios a los ciudadanos. En ese tenor, y en el marco de la LGE (Arroyo, 1999: 235), se señala que:

Art. 1º.- Esta Ley regula la educación que imparten el Estado —Federación, entidades federativas y municipios—, sus organismos descentralizados y *los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios* (se insertaron cursivas). Es de observancia general en toda la República y las disposiciones son de orden público e interés social.

La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.

Esto trae como consecuencia que las IPES deberían acogerse a esta normatividad y evitar en la medida de lo posible romper con la estructura legal que les da origen.

Arroyo (1999) señala que en el Artículo 10 de la mencionada ley se hace referencia a que el Sistema Educativo Nacional está constituido por:

- I. Los educandos y los educadores;
- II. las autoridades educativas;
- III. los planes, programas, métodos y materiales educativos;
- IV. las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;

- V. *las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios* (se insertaron cursivas), y
- VI. las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando incorporarse a la sociedad y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar (p. 240).

En el Artículo 23 de la LGE, se señalan las condiciones a las que se obligan las organizaciones educativas particulares para poder prestar servicios educativos:

- Las negociaciones o empresas a que se refiere la fracción XII del apartado A) del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos están obligadas a establecer y sostener escuelas cuando el número de educandos que las requieran sea mayor de veinte.
- Estos planteles quedarán bajo la dirección administrativa de la autoridad educativa local.
- Las escuelas que se establezcan en cumplimiento de la obligación prevista en el párrafo anterior, contarán con edificio, instalaciones y demás elementos necesarios para realizar su función, en los términos que señalen las disposiciones aplicables.
- El sostenimiento de dichas escuelas comprende la obligación patronal de proporcionar las aportaciones para la remuneración del personal y las prestaciones que dispongan las leyes y reglamentos, que no serán inferiores a las que otorgue la autoridad educativa local en igualdad de circunstancias (aquí se observa la estrategia de las IES privadas, en atraer a los profesores formados generalmente en escuelas públicas, a sus plantas docentes, mediante el ofrecimiento de algunas condiciones laborales que mejoran la oferta de las IES públicas; como lo es el caso del pago por hora clase).
- La autoridad educativa local podrá celebrar con los patrones convenios para el cumplimiento de las

obligaciones que señala el presente artículo (Arroyo, 1999: 245).

Apoyado en lo anterior, en el Capítulo V de la LGE, que versa sobre la educación que imparten los particulares, se establecen las condiciones específicas que los particulares deben de cumplir al establecer organizaciones educativas. En primera instancia, se determina el mecanismo por medio del cual una institución privada puede ofrecer sus servicios, esto es, el primer requisito, a reserva de cumplir con lo señalado en el Artículo 23 señalado arriba y que es contar con el REVOE. Asimismo, se establece como un elemento indispensable que los particulares cumplan con la normatividad local o federal, según sea el caso, evitando transgredir las leyes que les otorgan el REVOE. Para ello, en el Artículo 57 de la LGE (1999) se especifica que:

Los particulares que impartan educación con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios deberán: Cumplir con lo dispuesto en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la presente Ley; cumplir con los planes de estudio que las autoridades educativas competentes hayan determinado precedentes; proporcionar un mínimo de becas en los términos de los lineamientos generales que la autoridad que otorgue las autorizaciones o reconocimiento haya determinado; cumplir los requisitos previstos en el artículo 55, y facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades competentes realicen y ordenen (p. 19).

Por ello, la posibilidad de supervisión y control académico administrativo que sobre este tipo de instituciones particulares está respaldada por el Artículo 58 de la LGE (1999), que a la letra dice:

- Las autoridades que otorguen autorizaciones y reconocimientos de validez oficial de estudios deberán inspeccionar y vigilar los servicios educativos respecto

de los cuales concedieron dichas autorizaciones o reconocimientos.

- Para realizar una visita de inspección deberá mostrarse la orden correspondiente expedida por la autoridad competente. La visita se realizará en el lugar, fecha y sobre los asuntos específicos señalados en dicha orden. El encargado de la visita deberá identificarse adecuadamente.
- Desahogada la visita, se suscribirá el acta correspondiente por quienes hayan intervenido y por dos testigos. En su caso, se hará constar en dicha acta la negativa del visitado de suscribirla sin que esa negativa afecte su validez. Un ejemplar del acta se pondrá a disposición de visitado.
- Los particulares podrán presentar a las autoridades educativas documentación relacionada con la visita dentro de los cinco días hábiles siguientes a la fecha de la inspección (p. 19).

Además de lo anterior, en la LGE (1999), se estipula que:

Los particulares que presten servicios por los que se impartan estudios sin reconocimiento de validez oficial, deberán mencionarlo en su correspondiente documentación y publicidad, deberán, además, contar con personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación; contar con instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad educativa determine, así como facilitar la inspección y vigilancia de las autoridades competentes (p. 19-20).

A este respecto, en la Sección II, denominada "Del recurso administrativo", en las diversas fracciones de los artículos 80 al 85, se establece el mecanismo por medio del cual las instituciones educativas (en general), pueden apelar las resoluciones de las autoridades educativas, marcando plazos, condiciones y características de los

recursos de revisión. Se debe destacar que la educación superior privada se encuentra sujeta a dos parámetros: por un lado, el estatus de institución incorporada a alguna institución pública federal o estatal de enseñanza superior y, por otro lado, el REVOE, que deriva de un acto de autoridad de la SEP. Una diferencia importante entre ambos esquemas implica que los planes y programas de estudio y las acciones que se deriven de éstos serán supervisados por la institución que incorpora en el caso del sistema de incorporación, y serán autónomos en el caso del REVOE, aunque con una supervisión oportuna por parte de la autoridad federal o estatal, como se mostró en el Artículo 58 de la LGE.

En el ámbito de la legislación actual respecto a las instituciones privadas de educación superior, se encuentran tres documentos esenciales para comprender la forma en que se enmarca la regulación que realiza el Estado; son tres acuerdos que enmarcan los "límites" en que pueden moverse las organizaciones que ofrecen servicios (en este caso, educativos):

Acuerdo para la Desregulación de la Actividad Empresarial

El primero de estos documentos es el "Acuerdo para la Desregulación de la Actividad Empresarial", publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el día 24 de noviembre de 1995, el cual abrogó el Acuerdo por el que la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial revisaba el marco regulatorio de la actividad económica nacional, publicado previamente en el *Diario Oficial de la Federación* el 9 de febrero de 1989.

En el nuevo Acuerdo se considera que, debido a la necesidad de que el sector productivo nacional alcance un nivel óptimo de competitividad e igualdad frente a sus contrapartes internacionales en el nuevo escenario del comercio internacional, así como debido al énfasis en la disminución de los requisitos y plazos que se exigen para el

establecimiento y la operación de empresas,⁸ y finalmente, debido a que de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000,⁹ se formaliza un esquema de colaboración entre la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial, y un consejo como órgano de apoyo técnico y consultivo de la Secretaría, que dará seguimiento a la normatividad específica en la que se sustenta la actuación y el cumplimiento de la ley, por parte de la denominada empresa, persona física o entidad constituida o por constituirse conforme a la legislación vigente, tenga o no fines de lucro, incluidas cualesquiera sociedades, asociaciones y fideicomisos. En el presente caso, esta regulación aplicaría a las organizaciones educativas, específicamente de educación superior de origen privado.

Se comenta que la Secretaría, con el apoyo técnico del Consejo,¹⁰ procederá a revisar la información correspondiente a los requisitos y plazos que deben cumplir dichas entidades, de acuerdo con las disposiciones legislativas y administrativas vigentes a la entrada en vigor del Acuerdo, así como a aquellas que entren en vigor con posterioridad. De igual forma, los proyectos de disposiciones legislativas o administrativas en los que se contenga la creación o modificación de requisitos o plazos, o en los que se dejen vigentes los existentes, verificando, entre otros

⁸ Para lo cual se revisarán y ajustarán, en su caso, las disposiciones administrativas de carácter federal y del Distrito Federal, cuya aplicación compete a las dependencias señaladas en el artículo 2o. de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal que aliente la constitución de nuevas organizaciones.

⁹ Donde se prevé el establecimiento de un programa de desregulación y simplificación administrativa, que tiene como objetivo fundamental eliminar el exceso de trámites burocráticos.

¹⁰ Como órgano de apoyo técnico y consultivo de la Secretaría, para el cumplimiento del presente Acuerdo, el Consejo se integrará por:

I. Los titulares de la Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo, quienes fungirán como presidente y vicepresidente, respectivamente;

II. los titulares de las secretarías de Hacienda y Crédito Público y del Trabajo y Previsión Social, y

III. al menos cinco representantes del sector empresarial y dos de cada uno de los sectores académico, laboral y agropecuario en el nivel nacional. Se invitará de manera permanente al gobernador del Banco de México. Cuando lo requieran los asuntos a tratar, el presidente del Consejo también podrá invitar a los gobernadores de las entidades federativas y a otros servidores públicos.

El secretario técnico del Consejo será el Jefe de la Unidad de Desregulación Económica y el presidente del Consejo nombrará un coordinador general.

criterios, que los plazos y trámites tengan como objetivo central minimizar el perjuicio público, de riesgo ambiental o de salud, así como el impacto negativo que pueda causar en particular sobre las micro, pequeñas y medianas empresas, buscando que generen beneficios que compensen los costos que implican para la sociedad.

Acuerdo 243 de la Secretaría de Educación Pública

El segundo de ellos es el Acuerdo 243, emitido por la Secretaría de Educación Pública el 18 de mayo de 1998 y publicado para su difusión el 27 de mayo del mismo año en el *Diario Oficial de la Federación*, en el que se establecen las bases generales (que aplican a todos los niveles educativos) de autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE).

Dicho acuerdo se basa en: el artículo 3 fracción I, V, VI y XXXI de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, además los artículos 1º 10, 11, 14 fracción IV, 16 párrafo segundo, 54, 55 y cuarto transitorio de la Ley General de Educación, 4º y 5º. Fracciones I y XI del Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública. Especifica las bases generales a las que se sujetará el trámite y otorgamiento de la autorización o el reconocimiento de validez oficial de estudios que, en la modalidad escolarizada (un espacio físico para recibir formación académica de manera sistemática, requiere de instalaciones que cubran las características que la autoridad educativa señala), impartan los particulares en cualesquiera de los tipos y niveles educativos, así como los estudios de formación para el trabajo, previstos en la Ley.

Para el caso de la autorización o el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios en las modalidades no escolarizada (la destinada a estudiantes que no asisten a la formación en el campo institucional esta falta de presencia es sustituida por la institución mediante elementos que permiten lograr su formación a distancia, por lo que el grado de apertura y flexibilidad del modelo depende de los recursos didácticos de autoacceso, del equipo de

informática y telecomunicaciones y del personal docente); y mixta (la combinación de las modalidades escolarizada y no escolarizada se caracteriza por su flexibilidad para cursar las asignaturas o módulos que integran el plan de estudios, ya sea de manera presencial o no presencial) que señala el artículo 46 de la Ley, los particulares se ajustarán en lo que corresponda a las presentes bases, así como al acuerdo específico de que se trate, que para tal efecto emita la Secretaría de Educación Pública.

En este Acuerdo, se considera al particular como la persona física o moral de derecho privado, que solicite o cuente con acuerdo de autorización o de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios. El particular que obtiene el acuerdo de autorización o de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios queda sujeto al marco jurídico previsto en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley, estas bases, el acuerdo específico de que se trate y, en lo aplicable, otras leyes, decretos y acuerdos secretariales en la materia. El particular no estará obligado a observar ningún otro ordenamiento o disposición fuera de los ya mencionados.

Asimismo, aplican los tipos educativos que se contemplan en el artículo 37 de la Ley General de Educación, y que son: a) el básico; b) el medio superior, y c) el superior, en éste se consideran: la licenciatura, la especialidad, la maestría, el doctorado, las opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura y la normal en todos sus niveles y especialidades.

El particular con autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios estará obligado a solicitar previamente el acuerdo de la autoridad educativa, cuando se realicen cambios en: el titular del acuerdo respectivo; el domicilio, y los planes y programas de estudio, con excepción de lo establecido en las fracciones V y VI del artículo 7° que hace referencia a los planes y programas de estudios, cuando se trate de la actualización y del contenido de las materias del plan de estudios respectivo.

Los planes y programas de estudio que establezca la autoridad educativa no podrán ser modificados, si así fue-

ra, las asignaturas que adicione el particular no tendrán validez oficial.

En estos casos, el particular deberá presentar ante la autoridad educativa la solicitud y los anexos que correspondan, de conformidad con lo establecido en el acuerdo específico de que se trate. La autoridad educativa resolverá sobre la procedencia de estos cambios en los plazos establecidos para tal efecto en el acuerdo específico correspondiente.

La autoridad educativa podrá realizar una visita de inspección durante el ciclo escolar, con el fin de verificar el cumplimiento de las disposiciones respectivas. Esta visita de inspección se realizará solamente en el caso de que se trate de una nueva institución o instituciones que cambien de plantel, abran nuevos planteles o adicione inmuebles. Asimismo, la autoridad educativa no podrá solicitar requisito, documento, información o trámite que no esté expresamente contemplado en el acuerdo específico de que se trate.

Si como resultado de la visita de inspección se comprueba que el particular no cumple con todos y cada uno de los requisitos exigidos en estas Bases y en el acuerdo específico de que se trate, se le otorgará un plazo de cinco días hábiles, contados a partir del día siguiente de la visita, para que cumpla con dichos requisitos. El día hábil siguiente al vencimiento del plazo a que se refiere el párrafo anterior, el particular informará a la autoridad educativa, bajo protesta de decir verdad, que ha dado cumplimiento a todos los requisitos exigidos, a efecto de que ésta realice una nueva visita de inspección para verificar ese cumplimiento. Esta visita se efectuará dentro de los quince días hábiles posteriores al informe del particular.

De no informar el particular o de constatarse en la nueva visita de inspección que no se cumple con los requisitos a que hace mención el primer párrafo de este artículo, la autoridad educativa negará la autorización o el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios. Esto sin perjuicio de las acciones que pueda emprender la autoridad educativa, con motivo de la falsedad de declaraciones en que incurra el particular.

Una vez que el particular cumpla con los requisitos necesarios, la autoridad educativa expedirá un acuerdo de autorización o de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, en el que se manifiesten las motivaciones de hecho y fundamentos de derecho por los que se resolvió otorgar el acuerdo correspondiente. Este acuerdo de autorización surtirá efecto a partir del ciclo escolar siguiente a la fecha de emisión. Los efectos serán retroactivos a la fecha de presentación de la solicitud.

Hasta en tanto el particular no cuente con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, deberá mencionar en toda la publicidad o documentación que expida por cualquier medio, que los estudios que imparte son sin reconocimiento de validez oficial, de acuerdo con lo previsto por el Artículo 59 de la Ley.

Las instituciones educativas que deseen obtener los beneficios derivados de las acciones de simplificación que establezca la autoridad educativa, deberán cumplir con lo que se prevea en el acuerdo específico correspondiente, así como en los programas que al efecto se den a conocer y publiquen en el *Diario Oficial de la Federación*, y aquellas que ya cuenten con acuerdo de autorización o de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios y que, en su caso, tengan celebrado algún convenio con la autoridad educativa, podrán sujetarse, en lo que les beneficie, a lo que disponen estas Bases y el acuerdo específico de que se trate.

Acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública

El 10 de julio de 2000 se publicaba la última de las tres fuentes señaladas, el "Acuerdo 279", que hace referencia a los trámites y procedimientos relacionados con el mismo Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, pero circunscrito únicamente a la educación superior.

Dos años después de formalizado el Acuerdo 243, se elaboró otro documento, el 279, que fue emitido por la Secretaría de Educación Pública el 16 de junio de 2000, y publicado

para su difusión el 10 de julio del mismo año en el *Diario Oficial de la Federación*, en el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, en este caso, específicamente del tipo superior, en todos sus niveles y modalidades, y que se basa en los artículos 3° fracción VI de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 38 fracciones I, V, VI y XXXI de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 1°, 10, 11, 14 fracción IV, 16 párrafo segundo, 54, 55, 58 y cuarto transitorio de la Ley General de Educación; 5°, 7°, 8°, 10, 12 fracciones I y III, 13 y 17 de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior; y 4° y 5° fracciones I y XI del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, en las que se especifican las bases generales a las que se sujetará el trámite y otorgamiento de la autorización o el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios que, en la modalidad escolarizada (que cuenten con un espacio físico para recibir formación académica de manera sistemática y requiere de instalaciones que cubran las características que la autoridad educativa señala) impartan los particulares en cualesquiera de los tipos y niveles educativos, así como los estudios de formación para el trabajo previstos en la Ley.

Para la elaboración de este Acuerdo, se consideraron algunos documentos básicos como el "Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000",¹¹ el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000¹² y el Acuerdo para la Desregulación de la Actividad Empresarial, que como se recordará, promovió la simplificación de las reglas administrativas y de operación en el ámbito federal, que alentaba a las autoridades estatales a impulsar las mismas acciones. Los particulares que imparten educación del tipo superior con fundamento en decretos presidenciales o acuerdos secretariales podrán sujetarse, en lo que les beneficie, a lo establecido en este Acuerdo.

¹¹ Que proponía una cruzada permanente por la educación, basada en un contrato nacional, mediante la participación de los órganos de gobierno y de la sociedad.

¹² El cual reiteraba que la presencia de los particulares en la educación influyó de manera positiva en el proceso educativo.

En los artículos 4º, 5º y 10º se señalan los términos en que los particulares podrán solicitar el reconocimiento de los siguientes estudios: técnico superior universitario o profesional asociado; licenciatura y posgrado con los siguientes niveles: especialidad, maestría y doctorado. También incluye el señalamiento de que el particular no estará obligado a proporcionar datos o documentos entregados previamente, siempre y cuando se haga referencia al escrito en el que se citaron, y finalmente, se hace referencia al personal académico de asignatura y de tiempo completo, se incluye el porcentaje mínimo de cursos que en cada programa debe estar a cargo de profesores de tiempo completo, que se puede observar en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Personal académico a cargo de los programas de estudio

<i>Personal académico</i>	<i>Tipo de programa</i>			
	<i>Práctico</i>	<i>Práctico individualizado</i>	<i>Científico práctico</i>	<i>Científico básico</i>
Para profesional asociado o técnico superior universitario	0	0	12	0
Para licenciatura	0	7	12	30
Para especialidad	0	7	12	30
Para maestría	0	7	30	30
Para doctorado	50	50	50	50

Fuente: *Diario Oficial* (Primera Sección), lunes 10 de julio de 2000.

En este Cuadro se puede observar la importancia de los profesores de tiempo completo para cada uno de los niveles educativos, sobre todo en los programas de tipo básico científico en todos sus niveles, donde se destaca el nivel de doctorado, en el que cada uno de los tipos de pro-

grama, se requiere del concurso de profesores de tiempo completo en los cursos que componen el mapa curricular del programa de que se trate. No es gratuito que a mayor complejidad y profundidad del conocimiento en el tipo de programa específico se precise de la participación cercana de un número mayor de profesores de tiempo completo, dedicados a las tareas de docencia, investigación y difusión del conocimiento, así como a la tutoría de estudiantes de manera individual o en pequeños grupos. Es pertinente hacer notar que en este rubro se hace mención a la necesidad de que en cada plan de estudios los profesores de tiempo completo impartan los cursos básicos en ciencias y humanidades.

La presentación de los planes y programas de estudio propuestos deberán cumplir con los criterios descritos en el cuadro 3,

Cuadro 3. Orientación profesional de los planes y programas

<i>Título</i>	<i>Orientación</i>	<i>Créditos</i>
Profesional asociado o técnico superior universitario	Desarrollar habilidades y destrezas relativas a una actividad profesional específica	mínimo 180
Licenciatura	Desarrollar conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y métodos de trabajo para el ejercicio de una profesión	mínimo 300
Posgrado general	Profundizar conocimientos en un campo específico. En el caso de las especialidades estar dirigidos a la formación de individuos capacitados para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un área particular de una profesión, pudiendo referirse a conocimientos y habilidades de una disciplina básica o a actividades específicas de una profesión determinada	mínimo 45

<i>Título</i>	<i>Orientación</i>	<i>Créditos</i>
Maestría	Formar individuos capacitados para participar en el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances de un área específica de una profesión o disciplina	mínimo 75, después de la licenciatura o 30 después de la especialidad
Doctorado	Formar individuos capacitados para la docencia y la investigación, con dominio de temas particulares de un área	150, después de la licenciatura, 105 después de la especialidad o 75 después de la maestría

Fuente: Elaboración propia con datos del Acuerdo 279.

Nota: En el artículo 14, se señala que, para los efectos del Acuerdo en cuestión, por cada hora efectiva de actividad de aprendizaje se asignarán 0.0625 créditos.

Los planes y programas de estudio en la modalidad escolarizada deberán establecer, como mínimo, un número de horas, dependiendo del nivel, y relacionado con las actividades de aprendizaje, bajo la conducción de un académico, como se muestra en el Cuadro 4:

Cuadro 4. Número mínimo de horas en los planes y programas

<i>Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>
1440 horas	2400 horas	180 horas	300 horas	600 horas

Fuente: *Diario Oficial* (Primera Sección), lunes 10 de julio de 2000.

En el cuerpo de dicho Acuerdo, se señala también que los planes y programas de estudio de la modalidad no escolarizada se destinarán a estudiantes que adquieren una formación sin necesidad de asistir al campo institucional, y serán considerados como planes y programas de estudio en

la modalidad mixta aquellos que requieran del estudiante formación en el campo institucional, pero el número de horas, bajo la conducción de un académico, será menor al señalado en el Cuadro 4. Asimismo, se muestra un tipo de clasificación de los programas existentes, que se puede observar en el Cuadro 5, donde se determinan los rasgos del tipo de programa y los requisitos que deben cubrirse. Estos programas se muestran a continuación:

Cuadro 5. Clasificación de los programas de estudio

<i>Programas</i>			
<i>Prácticos</i>	<i>Prácticos-individuales</i>	<i>Científico-prácticos</i>	<i>Científico-básicos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Enfermería y obstetricia • Administración • Archivonomía y biblioteconomía • Arquitectura • Medios de comunicación e información • Trabajo social • Comercio internacional • Contaduría • Derecho y ciencias jurídicas • Finanzas y banca • Ingenierías industriales • Ingenierías textiles • Odontología • Optometría 	<ul style="list-style-type: none"> • Administración pública • Licenciatura en artes • Licenciatura en artes visuales • Relacionados con las letras • Relacionados con la música • Básicos relacionados con la computación y los sistemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias agropecuarias • Ciencias forestales • Relacionados con la horticultura • Ingeniería agroindustrial • Química agropecuaria • Veterinaria y zootécnica • Medicina • Nutrición • Química • Ciencias técnicas del mar • Ecología • Actuaría • Sociología y ciencias políticas • Economía • Geografía • Psicología • Ingenierías en biotecnología • Ingenierías en ciencias de la tierra • Ingeniería ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias biomédicas • Biología • Bioquímica • Física • Matemáticas • Relacionados con la antropología y arqueología • Relacionados con la educación y docencia • Relacionados con la filosofía • Relacionados con la historia

<i>Programas</i>			
<i>Prácticos</i>	<i>Prácticos-individuales</i>	<i>Científico-prácticos</i>	<i>Científico-básicos</i>
• Relacionados con el diseño		<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería bioquímica • Ingeniería civil • Ingenierías eléctricas y electrónicas • Ingeniería en control, instrumentación y procesos • Ingeniería en telecomunicaciones • Ingeniería en telemática • Ingenierías extractivas y metalúrgicas • Ingenierías químicas • Tecnologías de los alimentos 	

Fuente: *Diario Oficial* (Primera Sección), lunes 10 de julio de 2000.

En los artículos 18 al 21, 22, 24 y 25, se describen de manera tácita las visitas de inspección que la autoridad educativa puede realizar conforme a lo previsto en el artículo 58 de la Ley, en las Bases y en el capítulo décimo primero de la Ley Federal de Procedimiento Administrativo. Estas visitas se realizarán conforme a lo previsto, aunque no se descartan las visitas de inspección extraordinarias. Asimismo, se describen las acciones por realizar para el caso de cambio de titular, o el caso de cambio o ampliación de domicilio del plantel educativo, o para el establecimiento de un nuevo plantel. También se hace referencia a los cambios al plan y programas de estudio, las modificaciones que se refieran a la denominación del plan de estudios, a los objetivos generales, al perfil del egresado, a la modalidad educativa y a la actualización de planes y programas de estudio. Finalmente, se señala que los particulares con reconocimiento deberán conservar, en sus instalaciones, a disposición de la autoridad educativa, la siguiente documentación:

- I. Listado que incluya el nombre y el total de alumnos inscritos, reinscritos y con cambios de carrera, actualizado al inicio de cada ciclo escolar.
- II. Listado que incluya el nombre y total de alumnos inscritos por plan de estudios en cursos de regularización o de verano, actualizado permanentemente.
- III. Relación de asignaturas en las que se imparte el servicio educativo, indicando para cada grupo el académico responsable, actualizada al inicio de cada ciclo escolar.
- IV. Listado permanentemente actualizado que incluya el nombre y total de alumnos que presentan materias libres, exámenes extraordinarios, a título de suficiencia y profesionales.
- V. Actas de calificaciones ordinarias de los grupos abiertos en cada ciclo escolar, permanentemente actualizadas, con la firma autógrafa del profesor responsable de la asignatura.
- VI. Listado que incluya el nombre y total de alumnos a los que se otorgó beca, así como el porcentaje otorgado, en términos de lo previsto en el capítulo VII de este Título.
- VII. Acervo bibliográfico de los ciclos escolares que se estén desarrollando y por lo menos del siguiente, conforme al listado descrito en el anexo 3 de este Acuerdo. Dicho listado deberá considerar por lo menos tres apoyos bibliográficos por asignatura o unidad de aprendizaje del plan de estudios y podrán consistir en libros, revistas especializadas, o cualquier otro apoyo documental para el proceso enseñanza-aprendizaje, bien sean editados o bien contenidos en archivos electrónicos de texto, audio o video.
- VIII. Calendario escolar de la institución, donde se incluyan las fechas de inicio y conclusión de las actividades de aprendizaje, así como los periodos vacacionales y los días no laborables.
- IX. Libros de registro de títulos, diplomas o grados, conforme al modelo señalado en este Acuerdo.
- X. Expediente de cada alumno, que contenga:

- a) Copia certificada del acta de nacimiento.
- b) Original del documento que acredite los estudios inmediatos anteriores al nivel que cursa.
- c) Historial académico permanentemente actualizado, donde se incluyan las asignaturas o unidades de aprendizaje cursadas, así como las calificaciones obtenidas.
- d) En su caso, original de las resoluciones de equivalencia o revalidación.
- e) En su caso, copia de los documentos que acrediten la estancia legal en el país.
- f) En su caso, constancia de prestación del servicio social.
- g) Duplicado del certificado parcial o del certificado total que en su momento otorgue la institución.
- h) En su caso, duplicado del acta de titulación, empleando como modelo el formato 3 de este Acuerdo.
- i) Copia del título, diploma o grado académico que, en su caso, haya otorgado la institución respectiva.

En conclusión, la constitución y las leyes, tanto federales como locales, establecen una regulación general; los reglamentos vigentes no proveen en la esfera administrativa lo suficiente para lograr una observancia exacta de las leyes, o bien porque su elaboración es anterior, o bien porque reglamenta sólo aspectos colaterales y no sustantivos; existe, pues, una verdadera laguna que permite, dicotómicamente, el exceso en el ejercicio de sus facultades a las autoridades educativas y la laxitud en la aplicación de las reglas y, por el otro, pretender llenar esa laguna sin contar con fundamentación constitucional y legal para ello, mediante circulares, manuales y otras disposiciones administrativas a las que se quiere dar eficacia normativa plena, como si de leyes se tratara, lo que representa un vacío legal, aprovechado por las IPES para flexibilizar sus obligaciones.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS TENDENCIAS RECIENTES
DE PRIVATIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN MÉXICO

El presente estudio sobre la reciente evolución histórica de la educación superior privada en México tiene como punto de partida 1994, cuando las políticas educativas de la administración salinista fueron adoptadas y llevadas a su máxima expresión por el modelo neoliberal que funcionó como eje de la economía nacional durante los gobiernos de Ernesto Zedillo y Vicente Fox. Para éstos, la educación en general y particularmente la superior debían regirse por las leyes de la oferta y la demanda del mercado, puesto que la demanda educativa en educación media superior y superior crecía drásticamente, la oferta tenía también que crecer. Sin embargo, el abandono al que, *de facto*, se dejó al sistema público de educación superior, sujeto a restricciones presupuestales cada vez mayores, fue propiciando un crecimiento desmedido y poco regulado de las instituciones de educación superior privada.

Según la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO),¹³ en 2003 menos de 10% de las IES privadas estaban acreditadas y los fraudes de las llamadas universidades patito crecían día con día. En la actualidad, según la misma dependencia, la proliferación de estas instituciones de dudosa calidad no se ha revertido. Pero lo más importante de esta situación es el hecho de que la vigilancia en la calidad educativa de éstas recaiga en una instancia que protege al consumidor y no en la dependencia gubernamental encargada de la educación refleja de concepción educativa mercantil en la que los imprevistos deben resolverse entre particulares: el consumidor y el proveedor.

El estudio consta de un anexo estadístico con diferentes cuadros y gráficas que muestran la evolución histórica del crecimiento de las IES privadas en los niveles nacional y estatal, de la matrícula a la que atienden, de las áreas en

¹³ *Revista del Consumidor*, México, PROFECO, 26 de diciembre del 2003.

las que está concentrada mayormente su población escolar y de ciertas características de su personal docente. Contiene, además, un análisis de las fuentes que documentan el número de IES privadas. Para tener una visión más completa del fenómeno, cada temática abordada presenta una comparación respecto al sistema público.

Fuentes consultadas y analizadas

- a) Los Anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de 1994 a 2003.
- b) El Quinto Informe de Gobierno de la Presidencia de la República 2005.
- c) La base de datos actualizada de la SEP sobre la IES privadas existentes en México.

De las fuentes consultadas, los Anuarios estadísticos de la ANUIES presentan los datos más rigurosos, confiables y detallados de la educación superior en México; por tanto, la mayor parte de las cifras y análisis presentados provienen de estos materiales. Cabe destacar que las cifras del 2004 y 2005 son estimadas y por verificar.

Análisis estadístico

En el periodo de 1994 a 2005, la tasa de crecimiento de las IES privadas fue 3.5 veces mayor que la de las IES públicas. Por cada nueva institución superior pública se crearon 3.5 nuevas particulares. En diez años, en promedio, las instituciones públicas se han duplicado, mientras que las privadas se han sextuplicado.

Aunque inicialmente se observa un crecimiento más o menos constante de las IES públicas, en realidad la tasa de crecimiento anual de estas instituciones según el régimen específico (universidad o tecnológico, etc.) presenta una disparidad gigante; es decir, nos encontramos con tasas

de crecimiento que oscilan entre cero y 65%. Lo mismo ocurre con la tasa de crecimiento anual de las instituciones particulares, para las cuales tenemos tasas de crecimiento desde 11% hasta 50%.

Ello da muestra de un escenario educativo en el que no existe, por parte del gobierno, planeación estratégica o alguna regulación o control que fije metas en el crecimiento de la educación superior. Se trata de un crecimiento anárquico, caótico y sin dirección alguna de las IES tanto públicas como privadas.

La revisión del crecimiento de la IES privadas por entidad federativa confirma que el desordenado crecimiento antes referido. Existen entidades federativas como Campeche, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Nayarit y Quintana Roo en los que la tasa de crecimiento en diez años es mayor al 1000%. Al mismo tiempo, estados como Baja California Sur, el Distrito Federal, Sonora y Tlaxcala presentan tasas de crecimiento menores al 200%.

En el periodo del 2000 a 2001 se presenta la única caída en la tasa de crecimiento de las IES privadas, esto puede relacionarse con la reapertura en el 2000 de la Universidad Nacional Autónoma de México después de diez meses de huelga estudiantil. La demanda educativa en ese nivel disminuyó, pues más de 250 mil alumnos regresaron a la Máxima Casa de Estudios, por consiguiente, la oferta también se redujo.

Por lo que respecta a la evolución de la matrícula, entre 1994 y 2005, en términos generales, la población escolar en instituciones privadas creció tres veces más que en las instituciones públicas. Es importante señalar que, mientras se sextuplicaron las IES privadas, la población escolar en éstas sólo se triplicó. Lo mismo en el caso de las instituciones públicas, ya que se duplicó su número y la población sólo creció 50%. Datos que arrojan una relación que opera tanto para la educación superior pública como la privada: por cada 100% de crecimiento en número de instituciones hay un 50% de crecimiento en la matrícula. En el mismo lapso la participación relativa de las IES públicas sobre el total de la población escolar cayó de 79.2% a

68.3%, mientras que la de las IES privadas creció de 20.8% a 31.7%. Hace diez años, uno de cada cinco alumnos de licenciatura estudiaba en una institución particular; hoy acude a éstas uno de cada tres.

A la fecha hay avances incipientes en la regulación del crecimiento de este tipo de instituciones como es el cierre por parte de la Secretaría de Educación Pública, de escuelas de nivel medio superior que no alcanzaban los más mínimos estándares de calidad en el ciclo escolar 2008. Sin embargo, de no tomarse medidas más firmes será muy difícil revertir esta tendencia que de mantenerse provocaría que en menos de 20 años el número de estudiantes inscritos en las IES privadas alcance al de las IES públicas, lo que podría considerarse como un hecho negativo si se mantiene el estado actual de que sólo 10% de las IES privadas cuenta con una certificación de calidad por parte de la SEP. En este escenario cerca de 40% de la matrícula estudiantil de licenciatura sería objeto de un fraude educativo. Los estados que tienen la mayor cobertura estudiantil en el nivel privado son el Distrito Federal, Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Nuevo León, Puebla y Sinaloa, siete estados que concentran casi 50% de las de IES privadas del país.

Si se observa la evolución de la población escolar según el área de estudio en las instituciones particulares, es posible determinar que alrededor de 90% de la matrícula se concentra en sólo dos áreas: ciencias sociales y administrativas —65%—, e ingeniería y tecnología —25%. Otras dos áreas se reparten el 9% de los alumnos: ciencias de la salud —4% y educación y humanidades 5%. Menos de 1% de los estudiantes matriculados en una IES privada estudian ciencias agropecuarias o exactas. Aunque sólo se analizó el periodo de 1999 a 2002, se puede prever que esta tendencia no variará significativamente en los siguientes años, puesto que las áreas con mayor concentración estudiantil de estas instituciones incluyen las carreras más demandadas en México. En este caso la lógica que privaría es exclusivamente la rentabilidad, pues no parece importar que las licenciaturas que se imparten alcancen o no

los requisitos mínimos de calidad, basta con ofrecer una oferta adecuada a la demanda del mercado.

En cuanto a la planta docente, en la IES privadas se observa una tasa global de crecimiento similar al de la población escolar. Al mismo tiempo, es posible advertir que la tasa de crecimiento anual presenta igualmente disparidades importantes respecto a la tasa de crecimiento de la matrícula estudiantil.

Las diferencias entre el sistema privado y el público en cuanto a nivel docente radican en dos elementos principales. El más destacado consiste en que cerca de 80% de los maestros que imparten clases en instituciones particulares son contratados por horas, mientras que en las instituciones públicas esta cifra es de 50%. En el caso de contratos de tiempo completo, sólo 10% de los académicos de las IES privadas cuentan con un contrato de este tipo, mientras que en las IES públicas lo tiene el 40%. Los contratos de medio tiempo representan en los dos sistemas cerca del 10% restante.

Este dato no es insignificante, puesto que es obvio que los maestros que cuentan con un contrato de tiempo completo disponen de más horas para preparar sus tareas docentes. Otro dato que se puede destacar del sistema privado en comparación con el público es que un profesor contratado por una institución pública tiene en promedio once alumnos, mientras que los que laboran en instituciones privadas tienen ocho. Esto significa que un docente del sistema público tiene bajo su responsabilidad sólo tres alumnos más de los que los tiene un profesor del sistema público, dato que acaba con el mito de que en la educación superior privada existe una atención más personalizada por parte de los académicos a sus alumnos.

En cuanto a los grados académicos de los docentes, encontramos en ambos sistemas condiciones similares no significativas.

De acuerdo con los datos que reporta la ANUIES y comparados con los Informes de Gobierno expedidos por Presidencia, basados a su vez en los datos proporcionados por la SEP, se observa una disparidad muy marcada en el

número de IES tanto públicas como privadas. Pero al hacer la misma comparación respecto a la matrícula escolar total es posible observar que los datos son esencialmente los mismos en ambos reportes. La diferencia podría estribar en el hecho de que los criterios de los que parte la ANUIES para computar la totalidad de instituciones públicas o privadas son mucho más rigurosos que los de la SEP (véase Recuadro 4).

Recuadro 4
La educación superior privada de acuerdo
con la UNESCO¹⁴

El financiamiento privado fue apareciendo progresivamente, de forma un tanto marginal en Europa y, de manera mucho más abierta, en América del Norte. La mayoría de las universidades norteamericanas públicas o privadas han adoptado un sistema de organización de tipo empresarial con aspectos sumamente competitivos. En esas universidades, el estudiante es un cliente que exige una formación a la altura de los costos, a menudo muy elevados, que debe sufragar personalmente.

La competencia en este mercado a veces es feroz. Para atraer a los investigadores y educadores más célebres, las universidades rivalizan en la oferta de remuneraciones y condiciones de trabajo sumamente ventajosas. La gestión de estos centros de enseñanza superior supone igualmente que se recaben medios financieros en el sector privado. Esta organización de tipo mercantil ha desembocado en la existencia de una gran variedad de instituciones de enseñanza superior —unas 3000 en los Estados Unidos—, que van desde las universidades con mayor reputación hasta los colegios de enseñanza superior más elementales. Las modalidades de gestión se inspiran en técnicas mediáticas y publicitarias, por ejemplo, el financiamiento de un equipo deportivo puede contribuir tanto al prestigio de una institución universitaria como a su calidad científica.

La apertura de centros de enseñanza superior con modalidades de organización mercantil y la comercialización de los servicios educativos se han hecho tanto más necesarias cuanto que hoy en día estamos presenciando un cuestionamiento al financiamiento público

¹⁴ Informe Mundial de la UNESCO (2005), "Hacia las sociedades del conocimiento", Capítulo 5, pp. 97-100., París, UNESCO.

generalizado de la enseñanza superior, al que no se considera capaz de responder adecuadamente al aumento del número de estudiantes. Sin un incremento del apoyo financiero, los centros de enseñanza superior no podrían responder a los desafíos planteados por la aparición de las sociedades del conocimiento. La necesidad de realizar un esfuerzo en este ámbito obedece tanto a la obsolescencia de algunas infraestructuras como a los costos de renovación de las prácticas en materia de enseñanza e investigación. Algunos expertos, sin embargo, han señalado los peligros que entraña una “mercantilización” de la enseñanza superior. Es innegable que los servicios educativos han colaborado una importancia económica considerable: en 2002, el mercado mundial de la enseñanza superior representaba más de 3% de la totalidad del mercado de los servicios, y en algunos países los servicios de este nivel de enseñanza constituyen incluso una de las principales partidas de exportación.¹⁵

La OCDE ha calculado que en el año 2000 los ingresos obtenidos por Estados Unidos con la aceptación de estudiantes extranjeros en sus universidades ascendieron a 10 290 millones de dólares, esto es, una cifra muy superior a la de toda América Latina.¹⁶ Estados Unidos es, además, el país del mundo que atrae al mayor número de estudiantes extranjeros. Vienen después del Reino Unido, Alemania, Francia y Australia. El Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda son países en los que se ha registrado un mayor aumento de estudiantes extranjeros gracias a las decididas políticas de internacionalización de sus centros de enseñanza superior. Hasta la fecha, los países en desarrollo sólo se han limitado al papel de consumidores en el mercado mundial de la enseñanza superior.¹⁷ Si bien es cierto que la importancia del sector privado en estos países es todavía marginal a causa de su retraso, o de su subdesarrollo en el caso de los países menos adelantados, es muy probable que en pocos años los países del Sur, al ser una presa fácil del mercado de servicios educativos y al disminuir en muchos de ellos el compromiso del Estado con la enseñanza superior, se hallarán ante el mismo dilema que los países industrializados, sin que muchos de ellos puedan beneficiarse de la presencia de las instituciones prestigiosas

¹⁵ Véase C. García Guadilla, “Access to Higher Education: between global market and international and regional cooperation”, UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy, 1-3 de diciembre de 2004, p.11.

¹⁶ Véase C. García Guadilla, “Access to Higher Education: between global market and international and regional cooperation”, UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy, 1-3 de diciembre de 2004, p.11.

¹⁷ Véase C. García Guadilla, “Access to Higher Education: between global market and international and regional cooperation”, UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy, 1-3 de diciembre de 2004, p.11.

que podrán contribuir a la elaboración de políticas equilibradas en materia de financiamiento de la enseñanza superior.

La privatización de la enseñanza superior es producto de la aparición de una serie de nuevos protagonistas en este ámbito. Es muy posible que en 2010 las universidades empresariales (*corporate universities*), creadas en un principio para actualizar las competencias de los empleados, sean más numerosas que las universidades tradicionales.

El primer objetivo de las universidades comerciales es obtener beneficios, y esto es lo que las distingue de las universidades clásicas, cuya motivación principal es el prestigio académico. En las primeras, se concede más importancia a los conocimientos aplicados que a la producción de nuevos conocimientos.

Por lo que respecta a las universidades virtuales —que alcanzaban la cifra de 1180 en 2001— es muy posible que en 2020 cuenten con más estudiantes que las universidades tradicionales en las que se exige presencia física en las aulas.¹⁸ El grado de penetración de estos nuevos protagonistas en los mercados educativos de los distintos países del mundo dista mucho de ser uniforme, tal como puede advertirse en el siguiente cuadro.

La función del sector privado en la enseñanza superior	
Países con una enseñanza superior privada de volumen importante (más de 50% de la matrícula).	Antillas Neerlandesas, Bangladesh, Bélgica, Bermuda, Botswana, Cabo Verde, Chile, Chipre, Colombia, El Salvador, Eslovenia, Estonia, Filipinas, Indonnesia, Irán, Islas Turcas y Caicas, Israel, Japón, Letonia, Luxemburgo, Namibia, Países Bajos, Palau, Paraguay, Reino Unido, República de Corea, Santa Sede, Territorios Autónomos Palestinos, Tonga.
Países con una enseñanza superior privada de volumen medio (entre 25% y 50% de la matrícula).	Angola, Armenia, Burundi, Cote d'Ivoire, Ecuador, Estados Unidos de América, Jamaica, Jordania, Kenya, Líbano, Malasia, México, Mongolia, Nepal, Nicaragua, Perú, Polonia, Portugal, República Democrática Popular Lao, Rwanda, Santa Lucía, Venezuela.

¹⁸ En un estudio reciente del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO se distinguen diversos tipos de universidades virtuales: las recién creadas sobre la base de un modelo de campus completamente virtual

Países con una enseñanza superior privada de volumen reducido (entre 10% y 25% de la matrícula).	Argentina, Aruba, Azerbaiyán, Belarrús, Bolivia, Bulgaria, España, Etiopía, Finlandia, Francia, Georgia, Honduras, Hungría, Iraq, Islandia, Jamahiriya, Arabe Libia, Mauricio, Noruega, Panamá, Papua Nueva Guinea, República de Moldova, Senegal, Suiza, Tailandia, Uruguay.
Países con una enseñanza privada de volumen mínimo o inexistente (menos de 10% de la matrícula).	Alemania, Arabia Saudita, Australia, Austria, Camerún, Chad, Congo, Costa Rica, Croacia, Cuba, China, Dinamarca, Eslovaquia, Federación de Rusia, Ghana, Irlanda, Kirguistán, ex República Yugoslava de Macedonia, Madagascar, Marruecos, Nueva Zelanda, Pakistán, República Checa, República Unida de Tanzania, Serbia y Montenegro, Suecia, Trinidad y Tobago, Túnez, Turquía, Uganda, Vietnam, Yemen.
Fuente: Base de datos sobre educación del IEU, mayo de 2005 y C. García Guadilla, 2004.	

La tendencia a la privatización de la enseñanza superior podría a la vez fomentar y frenar la aparición de una economía global del conocimiento. Teniendo en cuenta que los centros de enseñanza superior han cobrado un interés estratégico importante en la competencia internacional estamos presenciando hoy una serie de reestructuraciones cuyas consecuencias apenas se empiezan a evaluar: concentración de recursos en las universidades o departamentos con mejores resultados o incluso separación de las funciones de investigación y enseñanza, en nombre del principio de la rentabilidad de la inversión; promoción de las disciplinas

(Unitar de Malasia, Universitat Oberta de Catalunya en España y el Campus Francophone de Dakar en Senegal); las que han modificado su organización para integrar un aprendizaje a distancia (Universidad Virtual de Quilmes en Argentina, Atabasca University en Canadá, African Virtual University-Kenyatta University en Kenya, University of Maryland-University College en Estados Unidos, etc); las que se apoyan en un consorcio de asociados que tiene por objetivo fomentar una enseñanza a distancia y, por último, las empresas comerciales especializadas en servicios educativos que suelen realizar actividades en el campo de la educación a distancia, por ejemplo la NetVarsity en la India. Véase S. D'Antoni, "The Virtual University and E-learning" (a web publication), IIEP, 2003, www.unesco.org/liep/virtualuniversity/.

más avanzadas, especialmente en el sector clave de la ciencia y tecnología (nuevas tecnologías de la información y la comunicación, biotecnologías y nanotecnologías), en detrimento de las humanidades y fomento de modalidades de gestión más empresariales, como se advierte en el siguiente cuadro.

La competencia internacional entre las universidades

Sólo un número reducido de universidades de vanguardia en un número restringido de países puede pretender acceder a la condición de "universidad de rango mundial" (*world-class university*). La mayoría de los centros de enseñanza superior procura ante todo consolidar su especificidad e incrementar su atractivo para captar a una clientela estudiantil muy específica. Por eso, esos centros tienen que satisfacer a menudo demandas contradictorias: responder adecuadamente a la "masificación" de la enseñanza superior, garantizando al mismo tiempo la calidad de los títulos académicos; establecer procedimientos de control de la calidad, sin menoscabar la libertad académica de los docentes; diversificar los programas, haciendo frente al mismo tiempo a las consecuencias de la disminución considerable del financiamiento público; conservar su autonomía, sin perder el sentido de la responsabilidad y la ciudadanía, y combinar la excelencia de la investigación con la excelencia de la enseñanza ofrecida.

Este modo de proceder ya está en marcha en algunos países de la OCDE (Australia, Dinamarca, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda y Reino Unido, por ejemplo) y se ha iniciado recientemente en otros Estados, por ejemplo Sudáfrica o Hungría, e incluso en China con el Programa 2011.¹⁹

La convergencia de estas iniciativas merece ser destacada, sobre todo por las consecuencias importantes que puede tener una mayor liberalización de los servicios educativos como la que actualmente se debate en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS). Esas consecuencias podrían resultar contraproducentes a falta de un esfuerzo real para evaluar las experiencias en curso, en un

¹⁹ E. Hazelkorn, "Accesing the knowledge society: intended and unintended consequences of Higher Education Policy Reviews", UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy, 1-3 de diciembre de 2004. <http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php>

ámbito en el que las consideraciones ideológicas privan a veces sobre el pragmatismo. Algunas encuestas realizadas en las instituciones de los países interesados para calibrar el impacto de las políticas aplicadas reflejan una preocupación creciente al respecto.

En efecto, algunas instituciones temen que la diferenciación cada vez mayor dentro de un mismo sistema de enseñanza superior —unida a la creación de polos de excelencia— conduzca a que determinados centros docentes, sobre todo los más recientes, renuncien a la aplicación de un auténtico programa de investigación, con lo cual dejarían de ser competitivos. Además no se puede minimizar el riesgo de que el surgimiento de sistemas de enseñanza superior muy poco igualitarios en el plano social y geográfico acentúe aún más la estratificación social y territorial.

Aunque pueda parecer utópico, sobre todo en países en desarrollo, se pueden concebir sistemas de financiamiento que combinen la igualdad de oportunidades en materia de educación —en un marco cultural determinado— con la responsabilidad de los beneficiarios de la educación, concepto éste que parece más pertinente que el de la eficacia.²⁰

Entre los sistemas propuestos, conviene destacar el “crédito-tiempo para la educación” formulado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

Este tipo de derecho a la educación podría ser financiado por la colectividad durante un número determinado de años de educación gratuita, que sería idéntico para cada alumno y promovería así la igualdad de oportunidades. Los créditos de este tipo podrían permitir que cada estudiante presentara su candidatura en el centro docente de su elección. En caso de que éste diese su acuerdo, la colectividad financiaría el costo real de la formación, que variaría según la rama disciplinaria por la que se optase.

Esta forma de “mercado” de la enseñanza superior, en la que los consumidores serían los estudiantes, y los productores, los profesores, podría funcionar con arreglo al siguiente esquema: la colectividad no tendría que imponer ni restringir con reglas burocráticas, centralizadas y generales el reparto de los estudiantes entre los distintos docentes. Se evitaría también la identificación entre selección y exclusión, atenuando así el penoso debate entre los partidarios de una enseñanza directamente financiada por los particulares y los que propugnan un financiamiento centralizado y estatal.

²⁰ Véase también a este respecto el Capítulo 4 del Informe Mundial de la UNESCO, 2005, “Hacia las sociedades del conocimiento”. Anteriormente se habían formulado otras propuestas, por ejemplo, la relativa a los “derechos a una enseñanza postsecundaria”.

Este capital de formación —que comprendería un número determinado de años de enseñanza gratuita— se podría consumir de forma continua o acumular para reemprender ulteriormente los estudios, asistir a cursos de formación profesional o efectuar reciclajes. Una vez agotado ese capital de años gratuitos de enseñanza, el costo de los estudios posteriores correría a cargo del estudiante que deseara proseguirlos. Esta limitación en el tiempo fomentaría así la responsabilidad de los estudiantes, ya que en caso de no aprobar un examen serían ellos quienes tendrían que sufragar el costo suplementario.

DE LA PRIVATIZACIÓN A LA COMERCIALIZACIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

Desde principios de la década de los 90 se agregó a la privatización creciente de la educación superior, un factor que está imprimiendo una nueva dinámica en todos los países de la región y particularmente en México, Chile, Brasil y Colombia, pues tanto en este nivel educativo como en el conocimiento producido en las instituciones de educación superior, se les ha conferido un valor económico adicional, y con ello la posibilidad de que se les asuma como una mercancía sujeta a las estrictas reglas del mercado.

En este contexto, está tomando cada vez más fuerza una tendencia hacia la comercialización de los servicios de educación superior, y como se verá más adelante, se sostiene con la firma de acuerdos de apertura comercial. Cabe destacar que esta tendencia se concreta con a) la presencia de nuevos vínculos entre agencias internacionales con fines de lucro y el sector privado nacional, b) la emergencia de nuevos proveedores, y c) el avance de las negociaciones que la Organización Mundial de Comercio ha impulsado para asegurar la apertura de las fronteras nacionales.

Hay razones objetivas para considerar que la educación superior puede generar conocimiento con alto valor económico agregado; las más visibles son su impacto positivo en el crecimiento económico, en la elevación del índice de competitividad internacional y en el significativo mejoramiento de la productividad.

De esta forma, las referencias sobre la relación directa y positiva entre la educación superior y el factor institucional académico en la producción de nuevos conocimientos se han convertido en un referente paradigmático que comprende una multiplicidad de enfoques y análisis, lo cual se expresa de manera consistente en los estudios sobre la universidad contemporánea, el capital humano, el capitalismo académico,²¹ y las sociedades del conocimiento.²²

Diversos autores, entre ellos García Guadilla (2005), han apuntado un importante conjunto de consideraciones relacionadas con los múltiples efectos comerciales de la globalización del conocimiento en la educación superior; efectos que se reflejan en el surgimiento de nuevos actores, procesos y mecanismos de intercambio desigual que tienden a reducir el conocimiento a una mercancía sujeta a reglas comerciales descontextualizadas y a acotar su carácter como bien público.

Las diversas formas de comercio tienen la finalidad de superar las barreras nacionales, de manera unidireccional, ya que los países en desarrollo enfrentan problemas relacionados con la “falta de transparencia en los marcos regulatorios, de política y de financiamiento de los gobiernos; demoras injustificadas en las aprobaciones de parte de los gobiernos; discriminación desde el punto de vista fiscal y tratamientos diferenciados de instituciones extranjeras” (García Guadilla, 2002: 2). El problema es que desde este marco el financiamiento público o el otorgamiento de becas pueden ser interpretados como una violación a los acuerdos internacionales, o bien como competencia desleal y amenaza a los proveedores extranjeros, tal como sucede en el sector agrícola.

Hoy día, el panorama institucional es impresionantemente complejo, pues se encuentra conformado por una variedad muy amplia de entidades, mecanismos, procesos,

²¹ Véase Sheila Slaughter and Gary Rhoades, *Academic capitalism and the new economy, markets, state and higher education*, Baltimore/Londres, the Johns Hopkins University Press. 2004.

²² Véase UNESCO (2005), *Las sociedades del conocimiento*, París.

agentes y programas: instituciones tradicionales, conglomerados internacionales; cursos impartidos vía satélite; nuevas asociaciones y redes entre instituciones públicas y privadas; modalidades no tradicionales; instituciones que establecen campus más allá de sus fronteras geopolíticas, entre otros; todos ellos forman parte de los sistemas nacionales de educación superior e incorporan a la agenda educativa asuntos de atención inmediata como es la garantía de calidad.

Entre los rasgos a destacar en algunos países latinoamericanos, se encuentra la presencia de universidades extranjeras que ya cuentan con instalaciones y permisos para operar con la figura de personalidad jurídica de propiedad internacional, con ello evitan la aplicación de normas y procedimientos nacionales. Por ejemplo, en el caso de Chile destaca la presencia de la Universidad de California, Harvard University, Heidelberg Universität, University of Michigan, Stanford University, State University of New York, Tufts University y University of Wisconsin.

Del mismo modo, en México este escenario ha propiciado un avance significativo de la presencia de universidades extranjeras, que por diversas negociaciones con universidades privadas mexicanas adquieren una participación destacada; ejemplo de ello son los siguientes casos (Nivón Bolán, 2002):

- Pacific Western University, con sede en Hawai. Es una universidad especializada en educación no presencial o a distancia; actualmente tiene oficinas en Argentina, México, Malasia y otros países. En México dos "concesionarios" ofrecen el servicio a través de internet. La Pacific Western University no imparte cursos propios, su estrategia consiste en diseñar cursos *ad hoc* para cada alumno de acuerdo con su experiencia profesional. La calidad académica de esta universidad es dudosa, ya que no es reconocida por ninguna agencia acreditada por los responsables de educación de Estados Unidos.

- La Atlantic International University ofrece diplomas de grado y posgrado certificados por el estado de Florida mediante la revalidación de la experiencia académica y profesional.
- Una versión diferente es el caso de la Sylvan International Universities (actualmente Laureate International Universities), consorcio fundado en 1999 que compró la Universidad del Valle de México, y que imparte educación superior universitaria a más de 215 000 estudiantes en todo el mundo a través de sus redes internacionales.

Por otro lado, Didou (2002) señala que en México los nuevos proveedores pueden ubicarse en cuatro modalidades:

- a. La instalación de campus foráneos por parte de universidades extranjeras, en el territorio nacional, sobre todo procedentes de Estados Unidos y de Canadá.
- b. El desarrollo de alianzas universitarias que ofrecen una formación en alternancia o bien otorgan doble título mediante acuerdos interinstitucionales; esta modalidad se encuentra en universidades públicas y privadas.
- c. La consolidación de una oferta transnacional de licenciaturas y posgrados a través de programas de educación a distancia y virtual.
- d. El desarrollo de arreglos entre instituciones para que una universidad mexicana privada sea huésped de una institución extranjera en un sistema de franquicia.

Sin embargo, ante las dificultades objetivas por instalar nuevos establecimientos en países sede, tanto las grandes multinacionales como diversas empresas nacionales, han diseñado infinidad de programas virtuales y a distancia empleando Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) para comercializar servicios educativos que generan abundantes beneficios económicos. El uso extenso e intensivo de las TIC's ha facilitado la introducción de nuevos

esquemas que amplían la cobertura de las instituciones educativas ya existentes, modernizando sobre todo sus programas de educación a distancia; el desarrollo tecnológico ha hecho posible la provisión de muchos servicios a distancia, en línea y en tiempo real.

De acuerdo con García Guadilla (2005:5) el desarrollo de las TIC's ha favorecido el surgimiento de tres nuevos tipos de proveedores:

1. Las universidades corporativas, las cuales forman parte de importantes conglomerados empresariales (Motorola, Toyota, General Electric, General Motors, Shell, Coca Cola, Marlboro, MacDonal'd's, American Express), que para satisfacer su necesidad de contar con personal actualizado y altamente capacitado generan sus propios esquemas formativos, sobre todo de educación a distancia, reconocidos mediante convenios o alianzas estratégicas con instituciones educativas que pueden otorgar títulos y grados.
2. Las instituciones que operan con un modelo empresarial o lucrativo, cuyo objetivo explícito es la obtención de fuertes ganancias comerciales y que ofrecen cursos aislados a distancia con una variedad muy extensa de tópicos.
3. Las universidades virtuales, que por sus características pueden combinar otros esquemas, en particular el empresarial, y que ofrecen desde cursos de educación continua hasta programas de posgrado por internet. En México el caso más notorio es el del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, que cuenta con más de 80 000 estudiantes al año en poco más de diez países de América Latina.

Sin embargo, pese a que hay un enorme interés económico hacia ofertas educativas a distancia se ha favorecido la formación de un mercado de proveedores de programas y contenidos (*e-learning*), esta tendencia es todavía marginal en el terreno de la educación superior, pero con la desigualdad e inequidad con la que operan los sistemas de educación superior de

América Latina, se presenta el fenómeno de un consumo cada vez más amplio de servicios educativos extranjeros.

Con estos ejemplos es evidente que el desarrollo de la educación superior privada está cada vez más vinculado con procesos de comercialización transnacional de servicios y está surgiendo por ello un nuevo fenómeno, diferente al que ocurrió años atrás, pues se está transitando de un esquema de privatización fundamentalmente nacional a otro que beneficia a proveedores extranjeros.

Dada la trascendencia y las múltiples implicaciones políticas, económicas, sociales, educativas y culturales que conlleva la apertura de los servicios de educación superior, no sólo debería ser conveniente sino imprescindible la participación de las instituciones educativas en la toma de decisiones sobre el futuro de este sector educativo y su eventual regulación oficial.

En el escenario actual la liberalización de los servicios educativos ha generado respuestas de total acuerdo por algunos sectores, pero también fuertes respuestas de resistencia,²³ que enfatizan el hecho de que la educación superior debe seguir siendo considerada como un bien público y por ende ser responsabilidad del Estado y estar coordinada por instituciones gubernamentales. En este sentido, los planteamientos críticos cuestionan la perspectiva que pretende reducir los sistemas públicos nacionales a oportunidades comerciales, y al mismo tiempo a convertir a proveedores extranjeros en fábricas de diplomas.

²³ En el rechazo a considerar la educación como un servicio susceptible de ser comercializado se encuentran la Internacional de la Educación; la American Council on Education (cuenta con 1 800 universidades y escuelas de nivel superior acreditadas); el Council for Higher Education Accreditation (agrupa a 3 000 instituciones acreditadas en Estados Unidos); la III Reunión Cumbre de Universidades Públicas Iberoamericanas; la Associação Brasileira de Universidades Estaduales y Municipales; la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo; la Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior, el Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica, el Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo; la Organización Universitaria Interamericana; la Asociación Internacional de Universidades (AIU), la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y las Cumbres Iberoamericanas de Rectores de Universidades Públicas (Bizzozero, 2003; Tünnermann, 2005).

El tema de la mercantilización de la educación superior está empezando a cobrar notoriedad, y hace referencia a un fenómeno que debe analizarse en esta perspectiva, la de una tendencia en conformación, a pesar de todos los antecedentes que puedan verificarse. Es decir, se trata de un giro cualitativo en el fenómeno y no una simple agregación de acontecimientos. Sobre todo porque deben destacarse los nuevos cambios y aspectos que irán surgiendo en los próximos años, incluyendo sus propios límites y las resistencias que se tengan al respecto (véase Recuadro 4).

Es un hecho que el conocimiento juega un papel central en el desarrollo de los países por ser fuerza motriz para la innovación, y en los años recientes incluso para la integración de los pueblos en un contexto de irreversible globalización; en consecuencia, un mayor nivel educativo de los países se constituye como el factor crucial que transforma y genera conocimiento. Por esta razón, la educación superior no puede ser reducida a una dimensión meramente económica, cuyos beneficios se valoren en función de ganancias comerciales; por el contrario, es uno de los principales mecanismos que tienen las naciones para alcanzar los más altos niveles de desarrollo humano sostenible.

LA MERCANTILIZACIÓN TRANSNACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

México inició, en 1994, un camino hacia su inserción subordinada a un bloque comercial, con la firma del Acuerdo de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá (TLC). Este acuerdo fue la piedra angular que abrió la posibilidad para que la educación superior adquiriera una nueva fisonomía, al ser considerada como mercancía sujeta a las leyes de la oferta y de la demanda.

A partir de ese momento se han realizado cambios en la legislación de educación y de la economía que tienden a facilitar la comercialización de la educación, entre los que destacan la nueva Ley General de Educación (1994) y la nueva Ley de Inversión Extranjera (1993), la cual

establece que la educación es una más de las áreas de inversión extranjera. Pero de manera particular, el antecedente más directo es el Capítulo X del TLC, referido al Comercio Transfronterizo de Servicios,²⁴ el cual, después de más de una década de haberse aprobado, abrió un camino seguro para la mercantilización y transnacionalización de la educación superior.

Este proceso se ha ido reafirmando desde el ingreso de nuestro país al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT) en 1986. La inclusión de los servicios en las negociaciones del comercio internacional fue la agenda que propusieron los países altamente desarrollados en la Ronda de Uruguay del GATT. En 1994 los estados miembros de la Organización Mundial del Comercio (OMC) lo aprobaron y crearon el Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS). En 1999 la OMC incluyó la educación entre los servicios regulados por el GATS; en el año 2000 inició el proceso de liberalización de los servicios, y desde ese momento la educación forma parte de los doce amplios sectores contemplados en el Acuerdo.²⁵

Para 2001 se realizó la Ronda de Doha, en la que se fijó un calendario que estableció las fechas en que deberán realizarse todas las etapas de las negociaciones y que culminaron en México en el año 2005. La agenda se encuentra abierta para futuras negociaciones y puede representar un grave riesgo para la defensa de la educación superior como un bien público. Cabe destacar que el GATS²⁶ es el

²⁴ El capítulo define al comercio transfronterizo de servicios como el suministro de un servicio: a) del territorio de una Parte al territorio de otra Parte; b) en el territorio de una Parte a un consumidor de servicios de otra Parte, y c) por un proveedor de servicios de una Parte mediante la presencia de personas físicas de una Parte en el territorio de otra Parte.

²⁵ Estos sectores son administrativos (*business*), incluyendo servicios profesionales y de computación; comunicacionales; construcción e ingenierías relacionadas con la distribución; educacionales; ambientales; financieros; relacionados con la salud y con los servicios sociales; turismo y servicios relacionados con los viajes; recreación, cultura y deporte; de transporte; otros servicios no incluidos.

²⁶ Es administrado por la Organización Mundial de Comercio (OMC), la cual está constituida por 145 países miembros. El GATS tiene como objetivo intensificar la privatización de la educación superior y requiere que los países establezcan compromisos comerciales en los servicios educativos, abriendo los mercados a todos los proveedores, incluyendo a las empresas con fines de lucro (Robinson, 2005).

primer acuerdo legal enfocado exclusivamente al comercio internacional de servicios, todos los acuerdos anteriores cubrían únicamente el comercio de productos.

El GATS funciona con una agenda donde cada ronda de negociaciones propicia una mayor liberalización, cubre más sectores y elimina mayores restricciones.²⁷ El proceso se realiza mediante un mecanismo en el que cada país determina el tipo y alcance de sus compromisos en cada sector, dentro de un contexto de liberalización progresiva. Esta dinámica se concreta por medio de una figura emergente en el discurso educativo: los nuevos proveedores,²⁸ quienes han introducido a la educación superior un modelo empresarial con fines de lucro, “es una inversión privada de capital con accionistas como en las empresas, orientado a un mercado y en busca de consumidores de un producto que no siempre tiene la calidad requerida y que no se plantea ninguna responsabilidad social” (López Segre, citado por Tünnermann, 2005).

El GATS incluye dos procesos complementarios, la ampliación de la cobertura de los servicios y la disminución de los obstáculos que puedan limitar su comercialización y liberación. De este modo, como señala Knight (2005), a pesar del derecho que tiene cada país para determinar los límites de sus compromisos se ven presionados por la OMC a ampliarlos en cada nueva ronda de negociaciones, a incluir cada vez más subsectores considerados estratégicos y a remover las limitaciones legales que pudieran existir. Los servicios que están considerados en este Acuerdo son:

²⁷ Las fechas clave de esa agenda son 2000: las negociaciones comienzan oficialmente; marzo 2001: el Consejo de Comercio de Servicios establece las directrices y procedimientos para las negociaciones; noviembre 2001: Declaración de Doha, que reafirma las directrices y procedimientos para las negociaciones y establece algunos elementos clave del calendario, incluyendo el plazo para la conclusión de las negociaciones; junio 2002: peticiones de acceso a los mercados; marzo 2003: ofertas iniciales de acceso a los mercados; 2003: Balance: Quinta Conferencia Ministerial (en México); enero 2005: fue la fecha límite para la firma del GATS (García Guadilla, 2002).

²⁸ Entre ellos se encuentran la Disney University, Motorola y General Electric. Pero también consorcios con universidades virtuales como los siguientes: Canadian Virtual University, Finnish Virtual University, African Virtual University, Indira Gandhi National Open University (IGNOU).

- a. Servicios aéreos, incluidos los de transporte aéreo nacional e internacional, con y sin itinerario fijo, así como las actividades auxiliares de apoyo a los servicios aéreos, salvo los servicios de reparación y mantenimiento de aeronaves durante el periodo en que se retira una aeronave de servicio; los servicios aéreos especializados, y los sistemas computarizados de reservación.
- b. Servicios financieros.
- c. Subsidios o donaciones otorgados por una Parte o una empresa del Estado, incluidos los préstamos, garantías y seguros apoyados por el gobierno.
- d. Servicios o funciones gubernamentales no limitados a la ejecución de las leyes, los servicios de readaptación social, la seguridad o el seguro sobre el ingreso, la seguridad o el seguro social, el bienestar social, la educación pública, la capacitación pública, la salud y la atención a la niñez.

En sus capítulos de servicio, el GATS identifica diferentes modalidades de suministros, aplicables al servicio educativo (Knigt, 2002):

1. Suministro a través de las fronteras que no requiere el desplazamiento físico del consumidor (educación a distancia). Este mercado tiene un enorme potencial por el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación.
2. Consumo en el extranjero (estudiantes que van a estudiar a otro país). México participa de este mercado muy activamente y es el suministro más importante en la actualidad.
3. Presencia comercial (el proveedor establece instalaciones comerciales en otro país para prestar el servicio, puede ser mediante sede local o campus satélite, instituciones gemelas, o acuerdos de franquicia con instituciones locales)
4. Presencia de personas naturales (personas que viajan temporalmente a otro país a prestar servicio, como profesores o investigadores). Su importancia se ha

traducido en estructuras académicas y financieras que impulsan la movilidad de estudiantes y académicos.

Entre los casos que han despertado mayor debate en México está el de universidades extranjeras y corporaciones que se instalan en el país para ofrecer sus servicios educativos a nacionales, con lo que se hace presente una fuerza comercial de proveedores transnacionales que cuentan con un gran poder comercial como la *Sylvan International University* (actualmente *Laureate Inc.*) y la *Corporación Apolo*, y cuyo propósito central es el lucro y la ganancia.

Los términos en los que se elaboran las reglas respecto a la liberalización de los servicios educativos han sido abordados de forma pormenorizada por distintos autores. En especial *Jane Knight*, ha puesto el acento en las implicaciones que tienen para países, como los latinoamericanos, y en la capacidad de sus gobiernos para supervisar sistemas destinados a establecer reglas claras de juego a los “nuevos proveedores”, sobre todo porque existen serias dudas respecto a la benevolencia con la que se actúa en la garantía del otorgamiento de facilidades de empresas de dudosa calidad y que funcionan con un interés absolutamente comercial. Así, esta autora señala que:

En general, el tema de reglamentar y autorizar a proveedores que ofrecen educación a través de las fronteras requiere mayor atención. La consideración de qué políticas y marcos legales nacionales son necesarios y factibles a la luz de las nuevas reglas comerciales merece ser analizada por el sector educativo en los ámbitos tanto nacionales como internacionales, y se vuelve un tema complejo y cada vez, más urgente de abordar.²⁹

Es evidente un interés comercial derivado de los beneficios económicos que deja la compra de servicios educativos, sobre todo en regiones como América Latina y el Caribe,

²⁹ *Jane Knight*. “El comercio de la educación superior, nuevas oportunidades y riesgos potenciales”, en *Foreign Affairs* en español, vol. 5, núm. 2, 2005, pp. 34-51.

donde el crecimiento de la población en edad de demandar educación superior es creciente y la infraestructura física y humana no puede cubrirla, lo que garantiza un enorme mercado potencial. Este fenómeno presenta rasgos preocupantes dado que se puede empezar a observar la compra de franquicias con este sistema de corporaciones que, como en México, han llegado a adquirir instituciones enteras, como la Universidad del Valle de México. Hay también otras empresas extranjeras que se han establecido en nuestro país con inversión extranjera mayoritaria y que ofrecen grados promovidos, compartidos, avalados u otorgados por un socio del extranjero.

Todo ello ha provocado que América Latina se haya convertido en un espacio potencial de consumo más que de provisión de servicios comerciales de educación superior y que la tipología regional de servicios se concentre fundamentalmente en la explosión de alianzas virtuales o presenciales y en educación continua, más que en el establecimiento de universidades corporativas (Didou, 2005).

Por ello Ramos (2003: 5) señala que pese a la fuerte presión que se ha ejercido por parte de multinacionales y gobiernos, “el intercambio a nivel internacional aún es marginal para la mayoría de los países. Los estudiantes extranjeros representan cerca de 5% del total en sólo ocho de los 30 países miembros de la OCDE (Australia, Austria, Dinamarca, Francia, Alemania, Luxemburgo, Suiza y el Reino Unido)”. Sólo algunos países han tenido éxito en el incremento de estudiantes que reciben o en los programas que colocan en el exterior; ejemplo particular es Australia.

Por su parte, García Guadilla (2005) agrega que el avance de esquemas vinculados con la compra de franquicias o con la creación de universidades virtuales es muy lento, por lo que el mayor porcentaje de nuevos proveedores se realiza a través de convenios, seguido por franquicias y programas gemelos.

Estas modalidades son paralelas a la creciente privatización de los sistemas educativos en la gran mayoría

de los países de América Latina y que, por lo menos en México, han alcanzado una gran expansión en las últimas tres décadas, mayor de la que se observa en otros países como Colombia, Chile o Brasil, y que son más bien complementarios y facilitadores del proceso de comercialización transnacional.

En este marco, la inserción de procesos de transnacionalización en la educación superior de nuestro país incorporó nuevos conceptos y mecanismos de gestión y de comercio más apegados a la lógica empresarial que a la académica, entre los cuales Rodríguez Gómez (2005) enuncia los siguientes: modelo distribuido; misión académica orientada por demandas del exterior; autosostenimiento financiero; currículum orientado al mercado laboral; métodos de enseñanza enfocados al aprendizaje individual; preferencia por contratos temporales (académicos y administrativos); subcontratación para algunas funciones, y control de procesos administrativos mediante ISO-9000, entre otros.

La respuesta política en contra de esta tendencia mercantilista se ha traducido en la exigencia a los gobiernos de respetar los acuerdos alcanzados en la Conferencia Mundial de Educación Superior y en la demanda de que no firmen ningún compromiso con el GATS. Cabe destacar que quienes han suscrito los documentos son organizaciones nacionales y regionales; uno de los documentos que mayor alcance regional alcanzó en esta materia fue la carta de Porto Alegre, suscrita por organizaciones universitarias de América Latina, España y Portugal.

Estas manifestaciones críticas de carácter regional han resultado de importancia primordial, porque el impacto de expresiones críticas por parte de países aislados es prácticamente nula. El esfuerzo en la redefinición del sentido de la transnacionalización debe seguir siendo regional.

Ahora bien, el enorme desafío para interpretar y afrontar los retos asociados a la transnacionalización han dificultado su caracterización; al respecto, Tünnermann (2005: 24) advierte sobre el riesgo de aceptar que la educación superior sea un bien público global, pues el calificativo de global se presta a que no esté sujeta, en cada Estado,

a las normas y regulaciones que soberanamente establezca cada país, y es una manera sutil de empujar a la educación superior a la órbita de la OMC, dejándola fuera de la jurisdicción de los estados nacionales, para evitar o regular su libre circulación y comercio.

Para concluir este apartado es preciso señalar que esta tendencia a la mercantilización está impactando de forma desfavorable al entorno de desarrollo de la educación superior en el nivel nacional y, sobre todo, está impulsando cambios estructurales como los siguientes:

- *De la autonomía universitaria a su mercantilización como dominio imaginario de la sociedad.* La universidad pública aparece como problemática o conflictiva y de una calidad dudosa por lo que debe evaluarse de manera constante, mientras que la privada lo hace como una suerte de modelo de excelencia, pero también de control y disciplina que garantiza la devolución del pago en caso de insuficiencias. Pero el asunto va más allá, pues está asociado a la idea de que lo que se cobra tiene un mayor beneficio y calidad porque compromete una mayor responsabilidad de profesores, estudiantes y directivos a cambio de dinero. Este planteamiento llega incluso a penetrar diversos servicios de las instituciones públicas que mejoran sólo aquellos aspectos o programas (educación continua) sujetos a pagos extraordinarios. En este sentido, se abandona la importancia de que los bienes públicos como la educación deben estar sujetos a los más altos niveles de excelencia, independientemente de si media o no un pago.
- *De lo educativo como bien público al sentido de bien comercial y de mercancía.* Cuando se hace posible cambiar, con la aceptación de un número cada vez mayor de sectores de la sociedad, el valor de lo educativo por el de su precio, la innovación del currículum, la formación del carácter ciudadano, la visión crítica que se expresa en los conocimientos y el sentido mismo de aprender para transformar el propio entorno, para mejorar las condiciones de vida y de trabajo, se convierte en un

proceso y un producto a la venta, en correspondencia con un determinado precio. No es posible asumir que una universidad es buena si cobra más y organiza algunos de sus elementos para expresarse en la lógica del mercado; no puede ser que una institución de educación superior se presente como una mercancía atractiva porque tiene mobiliario ergonómico, instalaciones deportivas, maestros puntuales y una buena presentación y, a la vez, sea secundaria la pertinencia o la calidad social del valor de los conocimientos que allí se producen o distribuyen.

- *De la gestión comunitaria a la gestión global o transnacional.* El eslogan de una educación global o el de una institución escolar relacionada comercialmente con alguna empresa transnacional, particularmente de habla inglesa, surge como un modelo de excelencia *per se*. Se redefine por completo el sentido de una comunidad académica en donde se estudia o se trabaja de manera autogestiva, y se transita hacia una concepción donde se diluye el sentido de pertenencia para dar lugar a la idea de que “entre más lejos” se pueda llegar mejor, o que lo externo o extranjero es por sí mismo de mejor calidad.
- *De la centralidad nacional a la descentralización global.* Se favorece el planteamiento que disminuye la importancia del Estado y defiende su transformación como un alejamiento y, a menudo, como un retiro absoluto de las tareas educativas, en la perspectiva de su desarrollo como sector de dominio social; por ende, se abandonan o se ven como superfluos la formación cívica, los valores nacionales o la identidad. Lo importante en un mundo global es internet y las telecomunicaciones, y lo superior es estar en medio de este espectro de forma descentralizada.
- *De la cultura simbólica del espacio público al vacío individualista de la competitividad.* La seguridad de mantenerse en un espacio universitario como derecho y como identidad de ser parte de un conglomerado académico nacional, en donde se aprende a ser uno mismo en esta identidad, o el espacio público como uno en donde

se puede expresar libremente la crítica, la lucha por la emancipación, o la formación de un carácter liberador contra la injusticia, el racismo, la desigualdad o la homofobia, surgen como valores de lo educativo secundarios o hasta ridículos; frente a ello se exagera el afán por la ganancia, la diferencia de clases o de segmentos socio-económicos o culturales, las distinciones de color o de género y la legitimación de la iniquidad.

INTERNACIONALIZACIÓN Y TRASFRONTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL DEBATE CONTEMPORÁNEO

Como ya se ha planteado, en el caso de México, las negociaciones con la OMC tuvieron como base las condiciones de apertura a la inversión del servicio previstas en el TLC (Rodríguez Gómez, 2004). En los hechos han bastado quince años para que México se incorpore a un mercado global, cuyos rasgos corresponden a los lineamientos establecidos por la Organización Mundial de Comercio, pese a haber suscrito también los acuerdos alcanzados en 1998 en la Conferencia Mundial de Educación Superior, la cual conceptuó a la educación superior como un bien público. Esta situación deja a nuestro país en una condición de fuerte vulnerabilidad, porque se encuentra entre los países que han firmado acuerdos completos en tres modalidades de suministro definidos por la OMC: consumo en el extranjero, suministro a través de fronteras y presencia comercial.

En América Latina sólo han concertado compromisos en el sector educación México, Panamá y Costa Rica, y en el subsector de educación superior solamente México y Panamá, a diferencia de la Unión Europea que sólo firmó compromisos a servicios en el sector privado y de Estados Unidos que no ha contraído compromisos en la educación superior ni ha presentado propuesta al respecto (Bizzozero,³⁰ 2003: 34).

³⁰ Mientras que México y Panamá no establecen ninguna limitación al Acceso al Mercado y al Tratamiento Nacional, los países de la Unión Europea imponen como condición la nacionalidad en ambos casos (García Guadilla, 2002).

Por este motivo, tanto la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior han sido enfáticas acerca de la necesidad de revisar la aplicación de los acuerdos, establecer normas operables en el reconocimiento de los estudios y participar en las negociaciones.

En este contexto es urgente llevar a cabo iniciativas que superen al menos seis importantes conjuntos de problemas que la transnacionalización ha generado en nuestro país y para los que no se tienen respuestas concretas.

En primer lugar, se encuentra el problema de la calidad, pues el enfoque economista de la transnacionalización provoca que los intereses comerciales subordinen a los académicos, por lo que no se compromete con la calidad educativa. En este sentido, países como México se encuentran en una condición de gran desventaja, pues su vulnerabilidad en el terreno económico propicia la autorización para operar, en el territorio nacional, a instituciones que emiten títulos y que no tienen ninguna garantía de calidad.

Esto se complica porque de acuerdo con Didou (2005: 4) hay una evidente ausencia de voluntad política para regular el fenómeno, en cuanto a: a) los requisitos de implantación y evaluación de la calidad de los servicios educativos, b) la planeación de la oferta, c) la protección del consumidor, d) formación de profesores, d) las posibilidades de obtener la revalidación de los estudios en México, y e) la ausencia de políticas tanto en relación con la posibilidad de que instituciones mexicanas provean este tipo de servicios como con la actividad de prestadores internacionales en México.

La presencia comercial de firmas extranjeras (incluida la compra de franquicias de algunas universidades) podría favorecer el sistema educativo de países en desarrollo, si el principio sobre el que operaran fuera el apego a estándares de calidad internacionales. Sin embargo, el problema es que las tendencias mercantilistas someten a los países en desarrollo a una agenda comercial de gran incertidumbre

y vulnerabilidad, pues se aplican las mismas reglas entre desiguales, con lo que aumentan las brechas con los países desarrollados.

Cabe destacar, como señala García Guadilla (2005), que en los últimos quince años del siglo XXI la mayoría de los países latinoamericanos han venido creando sistemas nacionales de evaluación o acreditación de sus programas de educación superior; incluso varios de ellos, cuando las instituciones alcanzan los estándares de calidad definidos por los organismos acreditadores, obtienen financiamientos extraordinarios destinados a consolidarlas; sin embargo, tales estándares sólo cubren las instituciones nacionales, dejando fuera la evaluación de la calidad de proveedores extranjeros, y peor aún, no hay regulaciones que establezcan su obligatoriedad. Éste es el caso de Argentina, Brasil y México, que pese a sus esfuerzos por regular la oferta extranjera, sobre todo la que se imparte vía internet, no han podido evitar la matriculación de estudiantes en programas de baja calidad.

Por otro lado, es preciso señalar que para evitar un sistema global de regulación y garantía de calidad arbitrario, deberán considerarse las necesidades y condiciones de los países en desarrollo, pues parte del problema es contar con esquemas de regulación y acreditación dinámicos, que más que excluir, tengan como propósito detectar las deficiencias e impulsar cambios que aseguren la calidad. De ahí que la determinación de una agenda implica fortalecer el trabajo de los organismos reguladores y de las agencias de acreditación de la educación superior, para establecer y aplicar marcos regulatorios y de aseguramiento de la calidad de los programas educativos que ofrecen los nuevos proveedores externos.

En segundo lugar, pero derivado del punto anterior, los intereses comerciales de las empresas multinacionales provocan el fácil

establecimiento en nuestros países de filiales de universidades extranjeras, de una cooperación dominada aún por criterios asistenciales, así como la venta de franquicias

académicas, la creación de universidades corporativas, auspiciadas por las grandes empresas transnacionales, los programas multimedios y las universidades virtuales, controladas por universidades y empresas de los países más desarrollados (Tünnermann, 2005: 21).

Este proceso ha dado lugar a la creación de programas que ofrecen doble título y a la expansión de socios comerciales, franquicias y campus virtuales, pero ha generado importantes repercusiones en los siguientes aspectos Didou (2005):

- a. Nuevos criterios de legitimación de los grupos académicos (desinstitucionalización y desterritorialización).
- b. Volatilidad de las inversiones.
- c. Acentuación de los desequilibrios disciplinarios.
- d. Alto costo de las carreras.

El tercer grupo de problemas asociados a la educación transnacional se vincula con su natural propensión a la exclusión de grandes sectores de la población, pues su estrategia es atraer a los sectores más acomodados, dado que éstos son los únicos que pueden pagar los altos costos con que se asocian los servicios ofrecidos. La educación se dirige a una elite, lo que exacerba las asimetrías, sobre todo en aquellos países donde la atención a la demanda es poco satisfactoria.

Sumado a lo anterior se encuentra un cuarto grupo de problemas derivados de la transformación de la educación superior en una industria multimillonaria que incluye la movilidad internacional de estudiantes, el establecimiento de campus universitarios en el extranjero, el otorgamiento de franquicias y la enseñanza en línea. Cálculos conservadores estiman el valor de este comercio en cerca de 30 mil millones de dólares, cifra equivalente a 3% del total de servicios comercializados por los países miembros de la OCDE (Medina, 2003; Bizzozero, 2003).

El volumen de estas ganancias explica por qué Estados Unidos ha sido especialmente agresivos en sostener y am-

pliar la liberalización del tratado de servicios de la educación superior. Este país posee el primer lugar del mundo en oferta de servicios de educación superior por consumo extranjero, lo cual hace que lleve la delantera en exportar estos servicios con un margen considerable. Para ilustrar mejor este caso baste con señalar que este país exportó aproximadamente \$10.3 billones en servicios de educación en el 2000 y registró un remanente en servicios de educación de \$8.2 billones (Departamento de Comercio, EUA, 2002).³¹ Al respecto, Lema (2005) señala que en los últimos 40 años América Latina y el Caribe le pagaron a Estados Unidos, Canadá y el Reino Unido 25 mil millones de dólares por formar profesionales universitarios y posgraduados en esos países.

Por esta razón, Aboites (2004) señala que, en nuestro país, lo que está en el fondo de la presión de la OMC es la posibilidad de tener un mercado de educación superior cautivo, ya que tanto el Estado como los particulares gastan al año aproximadamente 7 mil millones de dólares en servicios de educación. Si se toma como indicador el número de estudiantes inscritos en programas privados, se observa que en doce años el avance de la compraventa de servicios educativos ha sido espectacular, pues ha pasado de una quinta parte de toda la educación superior en México (19.2%) en 1990, a una proporción cercana a la tercera parte (28.6%) en 2002.

Coincidente con estas cifras hay un crecimiento del comercio internacional de servicios educativos, dado que entre 1980 y 1995 en Asia la matrícula se incrementó 12%, en América del Norte y América Latina 8%; en África 6% y en Europa 5% (Bizzosero, 2003). Por otro lado, la empresa trasnacional Merrill Lynch calculó para el año 2000 que el mercado mundial de conocimientos a través de internet era de 9.4 billones de dólares, monto que en el año 2003 alcanzó aproximadamente 53 billones de dólares (Rodríguez Dias, 2003).

En el caso de México, Aboites (2004) reiteró que el mercado educativo es una actividad económica significativa, a pesar de concentrarse en la enseñanza de idiomas, pues en

³¹ García Guadilla, 2002.

sólo doce años, de 1990 a 2002, el número de instituciones privadas pasó de 706 a 2 mil 153, generando una derrama anual de 2 mil 300 millones.³² En educación superior, la Inversión Extranjera Directa tuvo presencia en 21 instituciones, siete de las cuales tenían servicios combinados, entre 1994 y 2003 (Rodríguez Gómez, 2004).

El quinto de los complejos problemas que ha generado la transnacionalización es el relacionado con la protección de la propiedad intelectual, pues la imposición de nuevas medidas en esta materia por parte de los países desarrollados ha ampliado drásticamente la distancia con los países en desarrollo. De modo que la legislación que el GATS ha venido aplicando compromete seriamente las posibilidades de expansión industrial de los países en desarrollo, especialmente en el área de biotecnología. Hasta el conocimiento tradicional de las poblaciones indígenas está patentado por empresas farmacéuticas internacionales (Lema, 2005: 9)

A ello se agrega que en los países en desarrollo la apertura al comercio internacional generó una tendencia caracterizada por la disminución acelerada de las ventajas proteccionistas que aseguraban un mercado interno muy dinámico; diez años después de que inició este proceso, la proporción de productos protegidos había pasado de 64% a 19%. De igual modo, los aranceles a las importaciones fueron rápidamente disminuidos como una medida para estimular la competitividad y la reciprocidad con el extranjero (Nivón Bolán, 2002).

El último conjunto de problemas asociados a la transnacionalización es la falta de información confiable acerca del peso e impacto del intercambio global de servicios educativos; en este sentido, dado que es difícil producir información objetiva y veraz, se ha calculado que la educación ocupa al menos el quinto lugar de los servicios

³² Rodríguez Gómez (2004) señala que si bien entre 1994 y 2003 el monto de los servicios educativos prestados por el sector privado ascendió a casi 40 millones de dólares, 90% de esa inversión corresponde al año 2000 y se debe solamente a la adquisición de la mayor parte de la Universidad del Valle de México por el consorcio Sylvan Learning Systems. A partir de 2000 las ganancias obtenidas por esta operación ascienden aproximadamente a 160 millones de dólares anuales por concepto de pago de colegiatura y otros servicios (pp. 35 y 43).

comerciados internacionalmente en Estados Unidos. En esta medición, se han considerado únicamente los flujos de estudiantes, pero si se contabilizaran todo lo que involucra, ocuparía el segundo o tercer lugar, pues abarcaría una amplia gama de modalidades, entre las que se encuentran (Ramos (2003: 4 y 5):

- a. Campus de una universidad o centro de estudios establecido en un país extranjero.
- b. Compra venta de franquicias.
- c. Programas de estudios operados fuera del país oferente (como estudios en administración de empresas).
- d. Arreglos de universidades hermanas, en donde un título se cursa en más de una universidad.
- e. Educación a distancia, ya sea por medio electrónico u otros estudios en el exterior.
- f. Ventas de materiales propios, como libros o exámenes, software, además de los servicios educativos.

Además de lo anterior se encuentra el hecho de que no se cuenta con instrumentos confiables que determinen con exactitud el impacto de los acuerdos comerciales en materia de educación superior. No hay registros sistemáticos ni estadísticas precisas acerca de los servicios educativos que se han instrumentado desde las distintas modalidades definidas por el GATS; lo peor del caso es que América Latina es la región que cuenta con menos datos a pesar de que es la que menos restricciones tiene (Díaz Benavides, 2005; Uribe Roldán, 2005).

Por ello, aún no se puede señalar que la transnacionalización de la educación superior haya resultado exitosa en el mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior, en la consolidación de los servicios profesionales y en el valor agregado que tendría en la generación de empleo en las economías nacionales.

En este punto es de central importancia señalar que los seis problemas arriba expuestos no se vinculan con un proceso también potenciado con la globalización, pero cuyo perfil y fines tienen una naturaleza que antepone

el carácter de bien público a la educación, en particular a la que se ofrece en el nivel superior; nos referimos a la internacionalización.

En efecto, la internacionalización de la educación superior como señala Tünnermann (2005) alude a la cooperación solidaria entre países y ha impulsado el surgimiento de un importante conjunto de procesos que han enriquecido indudablemente la educación superior, en tanto que la transnacionalización tiene como eje articulador la mercantilización de los servicios educativos.

La internacionalización solidaria y la cooperación regional se constituyen, hoy como nunca, en una palanca de fortalecimiento de la educación superior y la transformación universitaria. En esta tarea los compromisos son múltiples; destacan aquellos vinculados con el aseguramiento de la calidad, definida por sus aristas académicas y no por sus beneficios comerciales (véase Recuadro 5).

Recuadro 5

Un nuevo tipo de cooperación sobre la base de la producción de conocimientos de bien público: la réplica

Dr. Axel Didriksson T.

La respuesta a la comercialización y mercantilización de los servicios educativos ha encontrado serias resistencias y respuestas en México y en América Latina, las cuales dan cuenta de que su generalización contará con algunos muy importantes obstáculos. Entre ellos deben plantearse los siguientes:

- a. Las propias condiciones materiales y socioeconómicas de la población cautiva o de interés de la comercialización; esto restringirá hacia ciertos sectores su alcance objetivo y encontrará un nivel de umbral determinado en el tiempo, como está ocurriendo en la expansión de la educación superior privada.³³

³³ "De acuerdo con las cifras más recientes de la Secretaría de Educación Pública (de México), el crecimiento de la educación superior pública en lo que va de la presente administración se manifiesta en el hecho de que de los 2 588 567 jóvenes inscritos en este nivel durante el actual ciclo escolar, sólo 33% se encuentra en una institución privada. El crecimiento de la matrícula en las universidades públicas fue de 1.4%, ciclo escolar 2000-2001, mientras que para 2001-2002 se elevó a 3.8%, el incremento de alumnos en estas instituciones es

- b. La respuesta de actores importantes de la educación superior en el continente.

A continuación se reseñan algunas de estas respuestas, es decir, de la réplica a la comercialización.

Durante la Tercera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, celebrado en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, en Brasil (abril, 2002 en la que participaron alrededor de 50 representantes institucionales de universidades de América Latina, el Caribe, España y Portugal), y en el reporte que hace la rectora de esta universidad, se señala que no se pone en cuestión la formación de redes de investigación, la movilidad docente y estudiantil, u otras formas de intercambio científico, cultural siempre valoradas por los universitarios, sino que lo que está en cuestión, lo que interesa a muchos en casi todos los países, es el destino mismo del conocimiento como patrimonio social y de la educación como un bien público, por lo que en la Declaración de la Tercera Cumbre Iberoamericana de Rectores aprobada se dice: "Los académicos iberoamericanos aquí reunidos, reafirmando los compromisos asumidos por los gobiernos y por la comunidad académica internacional, en octubre de 1998 en París, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, considerando la educación superior como un bien público, requiere a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en esta materia en el marco del acuerdo general sobre el comercio de servicios de la OMC".

En agosto de 2002, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM, que agrupa a 17 universidades públicas de Argentina, Uruguay, Chile, Brasil y Paraguay) se propuso alertar a las distintas comunidades universitarias sobre "las nefastas consecuencias de estos acuerdos", mientras que el Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina "señaló a la Cancillería de su país que el mercado no tiene valores, tiene apetitos y el apetito se calma con ganancias y que eso no es educación".³⁴

En la Reunión de la Asamblea General de la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe (que agrupa a alrededor de 30 de las universidades públicas nacionales más grandes e importantes de la región), de marzo de 2003 se discutió el tema de referencia propuesto por el Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe de la UNESCO

ya de 4.8%. Mientras que en el ciclo escolar 1999-2000, la tasa de crecimiento de la matrícula en las instituciones particulares registró 14%, diez puntos por encima de las públicas, en el último año escolar sólo llegó a 3.2%. Carlos Reyes (reportero). "Crecen las universidades públicas y disminuyen las privadas", en *Milenio Diario*, 19 de mayo, 2005, pp. 1-4.

³⁴ Véase Norberto Fernández Lamarra, "Hacia una nueva agenda para la educación superior, internacionalización, evaluación de la calidad y educación virtual", Foro de Barcelona, Virtual Educa, Barcelona, junio de 2004, p. 13.

(IESALC-UNESCO). Los rectores presentes manifestaron también una posición bastante crítica al respecto, y orientaron a que se debatiera a profundidad sobre el tema para propiciar una mayor información y elaboración al respecto, que pudiera servir para una eventual postura de los rectores de esta Red, sobre todo respecto de los acuerdos de la OMC.

En el nivel internacional, estas posturas latinoamericanas han influido y coincidido con otras posturas críticas, como por ejemplo las del Consejo de Rectores Europeos, de diversas uniones nacionales de estudiantes de Europa, o de la misma UNESCO. Asimismo, la Asociación Internacional de Universidades (AIU) está impulsando un conjunto de principios para discutir y, en su caso, propiciar con fines regulatorios la comercialización de los servicios educativos, como los siguientes:

“Principios para la educación superior transfronteriza

Creemos que la actividad transfronteriza puede conformar una contribución importante al mejoramiento de la educación superior en las próximas décadas, si se desarrolla y se entrega de forma responsable y eficaz. Por ello exponemos los siguientes principios con el fin de guiar las acciones de todos los interesados en la materia, que están especificados en esta declaración:

- La educación superior transfronteriza debería esforzarse para contribuir al bienestar económico, social y cultural general de las comunidades en el país huésped.
- Aun tomando en cuenta el hecho de que la educación transfronteriza puede avanzar en distintas direcciones y tener lugar en contextos muy variados, la educación superior transfronteriza no debería perder de vista su objetivo principal de fortalecer la capacidad para la educación superior de los países en vías de desarrollo, con el fin de promover la equidad mundial.
- Además de ofrecer disciplina y pericia profesional, la educación superior transfronteriza debería procurar infundir en los estudiantes el pensamiento crítico que sustenta la ciudadanía responsable en los ámbitos local, nacional y mundial.
- La educación superior transfronteriza debería ser asequible no sólo para estudiantes que puedan pagar, sino para estudiantes calificados con necesidades económicas.
- La educación superior transfronteriza debería alcanzar los mismos altos estándares de calidad académica y organizacional sin importar en qué país se ofrece.
- La educación superior transfronteriza debería rendir cuentas al público, a los estudiantes y a los gobiernos.
- La educación superior transfronteriza debería ampliar las oportunidades de movilidad para el personal académico, los investigadores y estudiantes.

- Las instituciones de educación superior y otros proveedores de educación superior transfronteriza deberían brindar información clara y completa a los estudiantes y a los implicados externos acerca de la educación que ofrecen.³⁵

Durante el Encuentro Internacional de Educación Superior, celebrado en la ciudad de México entre el 20 y el 24 de junio de 2005, con la organización de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fue suscrita ampliamente una declaración final en la cual y respecto al tema en cuestión, se apuntaron los siguientes señalamientos:

“Acuerdan crear el Espacio Iberoamericano de Educación Superior e Investigación. Rectores y representantes de más de 200 organismos e instituciones de educación superior de América Latina, el Caribe y España, anunciaron que crearán el Espacio Iberoamericano de la Educación Superior e Investigación, el cual promoverá el mutuo reconocimiento académico, la más amplia movilidad de alumnos, profesores e investigadores en la región, así como la puesta en marcha de estrategias, recursos y programas que los dinamicen. En ella se insiste en que los mecanismos, criterios y políticas que regulen la acción de la internacionalización de la enseñanza superior sean definidos y promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y no bajo la perspectiva de la liberación comercial y la mercantilización.

Las instancias asistentes al encuentro concretaron una serie de acuerdos de trascendencia para lograr la cooperación internacional, cuando ésta pone al frente criterios académicos que garantizan la educación como un bien público, derecho de los pueblos y no una mercancía. Dar prioridad a la educación superior incluyente, con equidad y libre de prejuicios, para fortalecer a cada nación y alcanzar la integración por la vía del desarrollo de las ciencias, las humanidades, las artes y la tecnología.

Asimismo, que se consolidarán los acuerdos y convenio interinstitucionales para avanzar en la creación e impulso de programas académicos conjuntos, en las modalidades presencial, abierta, a distancia y mixta, para lograr una mayor cobertura de la enseñanza superior, siempre con la garantía de la calidad.”

Del Encuentro Internacional de Educación Superior UNAM 2005, señala la declaración, se determinó establecer un Grupo de Enlace que trabajará de manera permanente para apoyar la consolidación de la Red de Redes.

La Declaración de México fue suscrita por la Unión de Universidades de América Latina; Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina; Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe; Conferencia de Rectores de Universidades de España;

³⁵ Véase *Perfiles Educativos*, Tercera Época, vol. XXVII, núm. 108, México, CESU-UNAM, 2005.

Organización de Estados Iberoamericanos; Asamblea General de Rectores del Perú; Asociación Colombiana de Universidades, y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Además, Asociación de Universidades Grupo Montevideo; Consejo de Rectores de Universidades de Brasil; Consejo Superior de Universidades de Centro América; Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia; Organización Universitaria Interamericana; Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado; Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado, y Consorcio Red de Educación a Distancia.

La internacionalización es un proceso que promueve la integración intercultural con una perspectiva global que matiza las funciones que la sociedad confiere a la educación superior, docencia, investigación y extensión de la cultura, con nuevos elementos. Este proceso se realiza tomando como punto de partida el punto de vista de cada país y se concreta por medio de modelos educativos que tienden a internacionalizar el currículum, a impulsar la articulación de actividades académicas y culturales en los países de origen y en los receptores y a movilizar los patrones culturales entre regiones; por ello favorece el desarrollo de toda clase de esquemas de movilidad académica (profesores, estudiantes, programas y proyectos de vinculación entre países). La internacionalización no tiene fines comerciales y sus instrumentos son las redes académicas solidarias entre universidades, la cooperación horizontal y la creación de espacios académicos ampliados. En este marco, la educación superior es un bien público que contribuye al desarrollo sustentable.

Los factores potenciadores de la internacionalización son (Knight, 2005a):

1. El incremento sin precedente de estudiantes y académicos movilizados en diversos países.
2. El importante aumento en el número de cursos y programas.
3. La promoción de competencias interculturales, personales y profesionales que corresponden a un mundo articulado e interactuante.

4. La ampliación de acuerdos de colaboración académica.
5. El impulso a la formación de redes de conocimiento y diásporas científicas.

Como se puede observar, la educación transnacional aprovecha diversos aspectos que impulsan y caracterizan los procesos de internacionalización, entre los que destacan la movilidad académica, la interconexión entre investigadores de diversos países y el intercambio académico. Pero sus fines son distintos, pues la internacionalización aplica los avances tecnológicos para potenciar los efectos positivos del intercambio global de conocimiento y la estimulante diversificación de instituciones y programas académicos. Como resultado de ello hay muchas profesiones tradicionales que se han transformado y también han surgido nuevas ofertas profesionales interdisciplinarias, articuladas desde el nuevo paradigma de la complejidad. De hecho, la internacionalización de la educación y de los servicios profesionales motivan la integración regional y el uso crítico de las TIC's en la innovación.

La internacionalización cooperativa, como la denomina Rodríguez Gómez (2005: 1), se asienta en procesos de regionalización que articulan coherentemente intereses nacionales plurales, con esquemas de autonomía relativa regulados a partir de

normas e instancias de coordinación para el logro de objetivos compartidos. El Espacio Europeo de Educación Superior, la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe y el MERCOSUR Educativo son ejemplos de tal dinámica, cuyo propósito medular radica en impulsar un eficiente esquema de movilidad internacional, que involucra a estudiantes, académicos y profesionales.

En esta misma dirección se encuentra la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), integrada por Argentina, Brasil, Paraguay, Bolivia y Chile, cuyo acuerdo subregional cubre el estudio de problemas comu-

nes en áreas prioritarias del desarrollo social, la salud, el medio ambiente y la producción de cultura.

CONCLUSIONES

La educación superior privada se ha convertido en un negocio de particulares que opera estrictamente bajo las reglas del mercado, y no, como dice la ley, de acuerdo con un interés público. Los únicos afectados por esta visión mercantilizada de la educación son los alumnos que, en su mayoría, reciben una educación de baja calidad que no los prepara para enfrentar un mundo complejo e incierto. Quienes ganan todo son los particulares que no están obligados a rendir cuentas en esta materia y que pueden aprovechar múltiples recursos legales para evadir impuestos.

Hemos constatado según el anexo estadístico que existe un crecimiento caótico y desregulado de las IES privadas; que además de ofrecer las licenciaturas más demandadas sin estar plenamente certificadas por las instancias correspondientes, al mismo tiempo operan en condiciones poco adecuadas para los alumnos y con una planta docente de tiempo parcial, poco comprometida con el proceso educativo de manera integral.

La educación superior debe ser de interés público, por lo que el gobierno debe asumir su responsabilidad interviniendo decididamente para dar solución al preocupante panorama educativo que se ha presentado y que hoy en día amenaza a una cada vez más creciente capa de la sociedad. Al mismo tiempo debe fortalecer el sistema público de educación superior y establecer políticas de largo plazo que tiendan a ampliar la cobertura educativa de calidad.

Lo que se ha encontrado en este informe de trabajo, relacionado con el desarrollo y deformación de los servicios de educación superior privados en el país —sin que ello pueda generalizarse de manera indiscriminada por supuesto—, pone a la luz asuntos tan delicados como los de la posibilidad de un nuevo desarrollo sustentado en

aprendizajes; la construcción de una sólida democracia; la formación de profesionales, técnicos, de investigadores y científicos; el nivel cultural de la población; su identidad y sus perspectivas de vida, así como de otros tan importantes como el de la soberanía y la vulnerabilidad que tienen nuestros gobiernos ante la presión de la Organización Mundial de Comercio para flexibilizar las barreras comerciales. Lo más grave es que la preponderancia de las políticas económicas y comerciales puede provocar que los esquemas de financiamiento público sean vistos por las grandes corporaciones transnacionales como "competencia desleal", y lo peor del caso es que se ponga en entredicho el carácter público que tiene la educación superior.

En consecuencia, la discusión respecto de la mercantilización de los servicios educativos debe superar el reduccionismo técnico-instrumental que la limita a ser una agenda que abarca asuntos comerciales y normativos sobre la movilidad de los estudiantes, los programas y los proveedores privados. El debate debe regresar al análisis acerca de los fines de la educación superior en el marco de un proyecto de nación claramente definido.

Es preciso advertir que las condiciones de desigualdad con las que México se incorpora a la integración norteamericana, en relación con la transferencia tecnológica y a la regulación del ejercicio profesional, ofrecen para los próximos diez años dos tipos de respuesta. La primera proporciona salidas de adecuación y sobrevivencia que motivan la participación acrítica de las IES y de los gremios profesionales. La segunda, se articula con la definición de proyectos de profesión, que bien planteados a diez años y con una mirada de largo alcance generen las condiciones que aseguren una inserción propositiva y con capacidad de amplia participación en la definición de las nuevas reglas de comportamiento internacional.

El riesgo que enfrentamos como país es que ante la ausencia de una agenda nacional claramente definida sobre principios de defensa de la soberanía nacional y regional, se está haciendo posible el sometimiento de la educación superior a reglas de mercado internacionales,

que se imponen desde los mecanismos para su regulación, su oferta y su acreditación, hasta el contenido de lo que debe ser incorporado a los programas académicos.

Si la OMC logra convencer a nuestros gobiernos de que la educación superior es un servicio comercial y estos firman el respectivo convenio, toda la educación superior, pública y privada, caería en su área de competencia y se debería eliminar, a nivel nacional, cualquier restricción que impida el establecimiento de Universidades extranjeras o filiales de las mismas, con recursos y facilidades que les permitirían eliminar, poco a poco, nuestras instituciones de nivel superior (Tünnermann, 2005: 24).

En el terreno de la prestación de servicios educativos las empresas de los países desarrollados han apostado un importante capital político y financiero para que se eliminen los impedimentos legales a la libre acción privada en educación superior. La implicación más grave de esta medida es que está estimulando gradualmente la fragmentación del sistema de educación superior y es posible que en el mediano plazo se conforme un sector educativo transnacional integrado por profesores, especialistas y alumnos vinculados al sector transnacional que carezcan de referentes de identidad propios.

No se tienen respuestas absolutas al proceso de mercantilización y transnacionalización de la educación superior, pues si bien hay países y regiones que ven en este proceso la oportunidad invaluable de crecimiento, hay otros que han visto seriamente afectados los sistemas educativos locales y la calidad que debe alcanzarse.

En el primer grupo de países se encuentran Nueva Zelanda, el Reino Unido y Australia. Sobre todo este último ha asumido la internacionalización como la estrategia que lo conduzca a constituirse un actor fundamental en la educación global; para ello ha realizado importantes esfuerzos en materia legislativa, de inmigración, de reglamentación comercial, de transferencia de créditos y acuerdos de movilidad interuniversitaria que abarcan

tanto la investigación, como el diseño de un currículum internacional.³⁶

América Latina y el Caribe pertenecen al segundo grupo, pues no cuentan con estructuras educativas y de evaluación que respondan a una realidad donde la integración regional y la comercialización global son los rasgos de la dinámica mundial del siglo XXI. La consecuencia directa de esta situación es que las estructuras tradicionales locales se insertan en un contexto que tiende a romper con las organizaciones nacionales de corte vertical.

En este sentido, es preciso encontrar un balance entre el proyecto de educación superior que nuestros países requieren y la dinámica de una economía global, que va más allá de la definición de políticas comerciales (Knight, 2005). La internacionalización es una relación bilateral o multilateral entre estados nacionales y su visión es la pauta que debe marcar el sentido de los procesos de integración y comercialización.

Los acuerdos internacionales deben garantizar la calidad y su base debe ser la explicitación de objetivos educativos y no de fines comerciales. Por ello, debe tenerse cuidado con el impacto del GATS, pues lo que no puede permitirse es que los mecanismos para instrumentar los acuerdos propicien la definición de políticas públicas orientadas hacia la privatización de la educación superior.

En este sentido, es de central importancia el desarrollo de marcos jurídicos internacionales que regulen la oferta académica de la educación transnacional, dada la vulnerabilidad de los países —especialmente los receptores— frente a los nuevos proveedores que emiten títulos sin garantía de calidad.

Los sistemas internacionales de acreditación deberían instituirse con criterios de cooperación que tomen en cuenta las diferentes culturas y tradiciones de los países. Todo esto

³⁶ De todos los esfuerzos que Australia ha impulsado en el marco de la APEC se encuentran dos proyectos de movilidad profesional que se enfocan a disminuir o remover las barreras que pueden obstaculizar el comercio de servicios profesionales de la región.

dentro del marco de una política internacional sustentable, que se orientaría a manejar adecuadamente a los proveedores transnacionales, conciliando el sector público de la educación superior, el sector privado y el interés y necesidades de las comunidades educativas. Puede ser a través de instancias transnacionales de acreditación que se garantice la calidad de la educación, así como los intereses de los países con instituciones menos competitivas (García Guadilla, 2005: 20).

Tanto la OCDE como la UNESCO (2005) han señalado en un documento conjunto que la carencia de esquemas de evaluación de la calidad que incluya a la educación transnacional tiene varias implicaciones, entre las que se encuentran:

1. El riesgo de que los alumnos sean engañados al aceptar una oferta que no garantice la calidad.
2. Los proveedores pueden ofrecer programas de baja calidad, cuyos parámetros no son comparables con los que se les exigen en sus países de origen.
3. No hay un marco legal que permita a los cuerpos acreditadores nacionales reconocer programas extranjeros, lo que produce múltiples problemas administrativos y legales a los estudiantes.

Con las condiciones de profunda desigualdad que caracterizan a los países desarrollados y a los países en desarrollo es muy difícil pensar en la puesta en marcha de mecanismos de negociación y comercialización equilibrados, que efectivamente puedan aportar beneficios globales. Las brechas poblacionales, educativas, científico-tecnológicas y estructurales³⁷ impiden pensar en un mundo ético que distribuya la riqueza con equidad. De modo que habrá que encontrar los mecanismos, posiblemente

³⁷ Por ejemplo, Bizzozero (2003) señala que 15% de la población mundial dispone de 71% de las líneas telefónicas existentes en el mundo y representa el 88% de los usuarios de internet. En tanto que existe 65% de la población en el mundo que no ha hecho una llamada telefónica y 40% que no tiene electricidad.

de selección del mercado y los consumidores, para evitar la proliferación de “fabricas de títulos”, “universidades de garaje” como se les llama en Colombia, o “mecanismos de autoacreditación” o “entidades acreditadoras de garaje” o accreditation mills (Uribe Roldán, 2005).

Por otro lado en la primera década del siglo XXI empiezan a mostrarse nuevas tendencias que nutrirán el desarrollo de modelos innovadores de inserción crítica, cuyo punto de partida sean las prioridades nacionales. Por ejemplo, en enero de 2005 se anunció en Singapur la creación de tres universidades nacionales para el año 2010, que incorporarán aproximadamente a 25% de la matrícula (Garret, 2005). Esto no es un asunto anecdótico, pues Singapur es uno de los países que ha impulsado más decididamente la educación trasnacional y ha establecido importantes acuerdos comerciales con universidades de Australia y el Reino Unido; por lo que este posicionamiento lleva implícita la posibilidad de disminuir la dependencia externa de educación superior.³⁸

El riesgo de esta tendencia para nuestro país es que tanto Australia, como el Reino Unido decidan buscar nuevos mercados en regiones donde el crecimiento de la población y la consecuente demanda de servicios educativos se prevea como una inestimable oportunidad para los negocios.

En México el hecho de que el Estado asuma el financiamiento de las instituciones públicas de manera preponderante, ha determinado que el monto y número de operaciones vinculadas con el capital extranjero muestre escasa presencia de inversionistas extranjeros. Y este es uno de los centros neurálgicos del debate debido a la presión por disminuir, e incluso, eliminar los subsidios al considerarlos competencia internacional desleal.

Tünnermann (2005) señala que en el

³⁸ El primer paso en esta dirección será que las instituciones privadas se verán obligadas a no acreditar a las instituciones extranjeras, por lo que un importante número de estudiantes pasarán de un mercado trasnacional a uno nacional. Éste será el inicio hacia la salida de proveedores extranjeros.

contexto de la sociedad contemporánea, las instituciones de educación superior son parte del mundo académico global. Hoy en día, ninguna universidad puede sustraerse de las relaciones internacionales y los intercambios académicos con el extranjero [...] Sin embargo, cuando nos referimos a la internacionalización de la educación superior nos estamos refiriendo a una nueva función de la universidad contemporánea, que viene a agregarse a sus funciones clásicas y que consiste fundamentalmente en subrayar la dimensión internacional de su quehacer y de la respuesta de los universitarios frente al fenómeno de la globalización y de la naturaleza sin fronteras del conocimiento contemporáneo (p. 20).

Ésta es la posición que tendrá que asumirse ante el apremio de grandes empresas privadas encaminadas a obtener impresionantes ganancias producidas gracias a su liberalización. A la fecha la principal beneficiaria ha sido la empresa nacional, pero el impacto se refleja en el cambio cultural que sensibiliza acerca de la necesidad de comercializar la educación para hacerla accesible. Los servicios educativos extranjeros, hasta ahora, no han tenido en México una presencia significativa en términos de matrícula y en consecuencia de inversión y recuperación de ganancias.

Aunque desde la estrecha mirada de los nuevos proveedores de educación, la obtención de sustanciosas ganancias sólo será posible en la medida en que se superen las barreras comerciales que limitan su libre acceso a nuestro mercado. En este sentido, no se trata de negarse a la firma de acuerdos comerciales sin base de sustentación alguna; lo fundamental es que toda operación comercial que involucre a los servicios educativos debe garantizar la calidad.

Otro de los aspectos que ameritan una atención inmediata tiene que ver con la transparencia de las negociaciones; hasta el momento estas negociaciones se han realizado a puerta cerrada, con lo que la sospecha de que se atenta contra los intereses nacionales es un asunto de

creciente preocupación por parte de académicos, asociaciones universitarias, organismos no gubernamentales; ello aunado a la exclusión de las reuniones de los actores que deben definir el contenido de las políticas y prioridades educativas, lo cual limita la capacidad para dar respuestas creativas a los procesos emergentes, resultantes de una globalización que no se va a detener para preguntar si se está de acuerdo con ella.

Un efecto directo de esta forma de alcanzar acuerdos comerciales ha sido la exclusión del sentido y contenido educativo y académico de la transnacionalización de los servicios educativos, reduciéndose la agenda de discusión a asuntos relacionados con su comercio y con la necesidad de eliminar las barreras que limitan la expansión de los nuevos proveedores en otros países.

Para Aboites (2004), en México, diez años de mercantilización de la educación han sido suficientes para ver que no cabe ahora la promesa de que el libre comercio traerá prosperidad y educación. La educación como un derecho y no como mercancía es lo que garantiza el derecho a la vida de nuestra gente y de nuestros países.

Por ello el planteamiento suscrito por diversas organizaciones³⁹ para hacer de la educación superior internacional o transfronteriza un factor de bienestar y crecimiento económico global, descansa en los siguientes principios:

1. La educación superior transfronteriza debería esforzarse por contribuir al bienestar económico, social y cultural general de las comunidades en el país huésped.
2. La educación superior transfronteriza no debería perder de vista que su objetivo principal es fortalecer la capacidad para la educación superior de los países en

³⁹ International Association of Universities; Council for Higher Education Accreditation; Association of African Universities; American Council on Education; Association of Universities in the Netherlands; Conférence des Grandes Ecoles Francia; Association of Universities and Colleges of Canada; Consejo Nacional de Educación Superior, Ecuador; Asociación Colombiana de Universidades; Committee of Vice-Chancellors and Directors, Sri Lanka; Heads of Universities Committee, Hong Kong; European University Association; Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe.

vías de desarrollo con el fin de promover la equidad mundial.

3. La educación superior transfronteriza debería infundir en los estudiantes el pensamiento crítico que sustenta la ciudadanía en los ámbitos local, nacional y mundial.
4. La educación superior transfronteriza debería ser asequible no sólo para estudiantes que la puedan pagar, sino para estudiantes calificados con necesidades económicas.
5. La educación superior transfronteriza debería alcanzar los mismos altos estándares de calidad académica y organizacional sin importar en qué país se ofrece.
6. La educación superior transfronteriza debería de ampliar las oportunidades de movilidad para el personal académico, los investigadores y los estudiantes.
7. Las instituciones de educación superior y otros proveedores deberían brindar información clara y completa a los estudiantes y a los implicados externos acerca de la educación que ofrecen.

Ésta debe ser la perspectiva que asegure la inserción crítica en la globalidad, ya que permitiría fortalecer la educación superior y mejorar las oportunidades de internacionalización de la región. Aún es tiempo de limitar la participación de los proveedores extranjeros y nacionales de servicios educativos, cuya única pretensión es obtener ganancias comerciales, distorsionando el carácter de bien público que debe tener la educación superior y su importancia estratégica en la consolidación de nuestra nación.

En este nuevo periodo de grandes transformaciones, la educación superior y particularmente sus universidades públicas están llamadas a jugar un papel fundamental, como soporte estratégico del cambio por la vía de la producción y transferencia de aprendizajes y conocimientos, lo cual requiere, casi como condición *sine qua non*, que emprendan en sí mismas su propia reforma estructural. Las posibilidades de hacerlo están en marcha, pero al mismo tiempo enfrentan enormes amenazas y condicio-

nes adversas, como se ha reseñado en este trabajo, en lo particular lo que se refiere al predominio de una visión mercantilista del servicio educativo promovida por empresas transnacionales y por organismos mundiales. Para esto vale la pena recordar los tres principios formulados en Cartagena en el año 2004, en el marco del Convenio Andrés Bello, ante la inminencia de la inserción de la educación en un proceso de globalización inminente:

- Identidad antes que transculturización.
- Integración antes que negociación.
- Internacionalización antes que mercantilización.

Ello exige poner mayor atención en la definición de políticas públicas de educación que en los terrenos internacional y regional pongan al centro dos aspectos fundamentales: a) un amplio espectro de entendimiento mutuo que abarque desde los asuntos meramente académicos hasta aquellos que tiendan a redefinir las relaciones políticas, culturales y económicas entre países, y b) la consolidación de las capacidades nacionales y regionales que estimule la investigación y el desarrollo sustentable; en este marco la educación superior jugará un papel crucial en el desarrollo y en la reducción de las brechas de conocimiento.

De igual modo, es necesario transformar las condiciones de cooperación internacional, regional e interregional con el objetivo de que se reduzcan las brechas entre países desarrollados y en desarrollo, generando las “condiciones que permitan el tránsito de la concentración reductora, que beneficia a unas pocas naciones, a la difusión multicéntrica del conocimiento (donde se gesten) las posibilidades de un crecimiento equitativo, duradero e interdependiente para los países en desarrollo” (Lema, 2005: 9); el punto de partida en esta tarea deberá ser el balance acerca de los retos y oportunidades que plantea la sociedad del conocimiento y el importante papel de la internacionalización solidaria en la construcción de infraestructuras y plataformas de conocimiento.

Por lo anterior, vale la pena subrayar que en la actual coyuntura deben reflexionarse con seriedad las posturas críticas y las acciones que no sólo rechazan la extrema comercialización de los servicios educativos, sino que también proponen un marco de regulación estricto sobre la transnacionalización de la educación y sus productos, de la calidad con la que se ofrece y el sentido de pertinencia con el que se lleva a cabo. Esta réplica de las instituciones de educación superior y de algunos de sus principales actores, puede que sea considerada como secundaria frente a la avalancha de procesos mercantiles, pero que sin embargo se mueven.

BIBLIOGRAFÍA

- ABOITES, Hugo (2004), "Derecho a la educación o mercancía. Diez años de libre comercio en la educación mexicana", en *Revista Memoria*, núm. 187. (<http://www2.iisg.nl/lists/archives/labour09.04.16>)
- BARROW, Clyde (2004), "La comercialización de los servicios de educación superior: el caso de los Estados Unidos", mimeo, Estados Unidos, Universidad de Massachussets.
- BIZZOZERO, Lincoln (2003), "La educación superior en las negociaciones de comercio internacional. Opciones planteadas al espacio regional del MERCOSUR", documento de trabajo, Uruguay, Universidad de la República.
- BRUNNER, José Joaquín (2005), "Internacionalización transnacional de la educación superior de la educación superior". www.brunner.cl.
- CASTELLS, Manuel (1999), *La era de la información. La sociedad red*, vol. 1, México, Siglo XXI.
- COSENTINO, C. (2003), "Diversification in Argentine higher education: Dimensions and impact of private sector growth" en *Higher Education*, núm. 46, pp 1-35.
- DAGNINO, Renato y Thomas Davyt (1996), *La evaluación de la investigación científica de América Latina*, Brasil, UNICAMP.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel *et al.* (1997), "Financiamiento y gestión de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", en CRESALC-UNESCO, *La Educación Superior en el siglo XXI, Visión de América Latina y el Caribe*, tomo 1, Caracas, CRESALC-UNESCO, pp. 671-672.

- DÍAZ BENAVIDES, David (2005), "Key issues to assess the implications of the outcome of GATS negotiations on higher education for developing countries", en UNESCO Forum Higher Education, Research and Knowledge. Regional Seminar for Latin America and the Caribbean "Academic Mobility in a Trade Environment: Issues, Opportunities and Risks", México.
- DIDOU AUPETIT, Silvie (2005), "Around the themes of internationalization, mobility and trade in Higher Education. Situation in Latinamerica", en UNESCO Forum Higher Education, Research an Knowledge. Regional Seminar for Latin America and the Caribbean "Academic Mobility in a Trade Environment: Issues, Opportunities and Risks", México.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie (2002), *Transnacionalización de la educación superior, aseguramiento de la calidad y acreditación en México*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- DIDRIKSSON, Axel (2003), "La Universidad diferente: presente y futuro de la Universidad de América Latina y el Caribe", en Sohail Inayatullah y Jennifer Gidley (comps.), *La Universidad en transformación, perspectivas globales sobre los futuros de la Universidad*, España/México, Pomares, pp. 213-250.
- DIDRIKSSON, Axel (2002), *Las macrouiversidades de América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- DIDRIKSSON, Axel (2000), *La universidad del futuro*, Capítulo I, México, CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (2004a), "Hacia una nueva agenda para la educación superior: Internacionalización. Evaluación de la calidad y educación virtual", mimeo, Virtual Educa 2004, Forum de Barcelona, junio de 2004, pp. 11-13.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (2004b), "La convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Situación y desafíos", Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 2-3.
- GALBRAITH, K. (2003), *Towards quality private education in Central and Eastern Europe*, en *Higher Education in Europe*, vol. 28, núm. 4, pp. 539-558.

- GARCÍA GUADILLA, Carmen (2005), "Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: interrogantes para América Latina", CDC, vol.22, núm. 58, p.1-22.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen (2002), AGCS (GATS), *Educación Superior y América Latina. Algunas ideas para contribuir a la discusión*, París, Centro de Estudios del Desarrollo-Universidad Central de Venezuela [profesora invitada de Columbus].
- GARCÍA GUADILLA, Carmen (1997), "El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina", en CRESALC-UNESCO, *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*, tomo 1, Caracas, CRESALC-UNESCO, p.48.
- GARRET, Richard (2005), "The rise and fall of transnational Higher Education in Singapore", en *International Higher Education*, núm. 39, The Boston College Center for International Higher Education, pp. 9-10.
- IAU-AUCC-ACE-CHEA (2004), "Compartiendo la calidad de la educación superior más allá de las fronteras. Una declaración en nombre de las instituciones de educación superior en el ámbito mundial", en *Revista Perfiles Educativos*, Tercera Época, vol. XXVII, núm. 107, pp. 149-155.
- IZQUIERDO, C., M. Núñez e Y. Silva (2004), *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, ANUIES (Col. Biblioteca de la Educación Superior).
- KNIGHT, Jane (2005a), "International race for accreditation starts in cross-border education", en *International Higher Education*, núm. 40, The Boston College Center for International Higher Education, pp. 2-3.
- KNIGHT, Jane (2005b), "El comercio de la educación superior, nuevas oportunidades y riesgos potenciales", en *Foreign Affairs en español*, vol 5, núm. 2, pp. 34-51.

- KNIGHT, Jane (2005c), "Academic mobility in a trade environment: issues, opportunities, risk", Background document for UNESCO Regional Seminar, México.
- KNIGHT, Jane (2004). "¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación? Temas sobre políticas y puntos de vista de los interesados", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII, núm. 30. pp. 49-63.
- LEMA, Fernando (2005), "Conocimiento, política y sociedad en tiempos de globalización", en UNESCO Forum Higher Education, Research and Knowledge. Regional Seminar for Latin America and the Caribbean "Academic Mobility in a Trade Environment: Issues, Opportunities and Risks", México.
- LLOYD, M. (2005), "In Mexico, an explosion of private universities serves an eager market", en *Chronicle of Higher Education*, vol. 51, núm. 35, pp. 42-44.
- MCCOWAN, T. (2004), "The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality", en *Journal of Education Policy*, vol. 19, núm. 4, pp. 453-472.
- MEDINA SANDINO, E. (2003), "Universidad pública, tratados de libre comercio y transnacionalización de la educación superior", Texto distribuido en la IV Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas San Salvador, Universidad de El Salvador.
- NIVÓN BOLÁN, E. (2002), "Cultura e integración económica. México a siete años del Tratado de Libre Comercio", en *Revista Pensar Iberoamérica*, núm. 22, Editorial de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- OKETCH, M. (2003), "The emergence of private university education in Kenya: trends, prospects, and challenges", en *International Journal of Education Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 119-136.
- OSPINA, William (2004), *América Mestiza, el país del futuro*, Colombia, Aguilar.
- PÉREZ, Carlota (2004), *Revoluciones tecnológicas y capital financiero*, México, Siglo XXI.

- RAMOS, Gabriela (2003), "Internacionalización de la educación superior" Ponencia presentada en el 1er Encuentro Docente. Educación Superior, Retos y Prospectiva, México, Universidad del Valle de México.
- Revista *Perfiles Educativos*, Sección de documentos, "Acuerdo para la creación del espacio iberoamericano de educación superior e investigación", Tercera Época, vol. XXVII, núm. 108, 2005, México, CESU-UNAM.
- ROBINSON, David (2005), "GATS and the OCDE/UNESCO guidelines and the academic profession", en *International Higher Education*, núm. 39, The Boston College Center for International Higher Education, pp. 6-7.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2005), "La universidad transnacional. Tendencias, mitos, implicaciones, riesgos y tareas", en UNESCO Forum Higher Education, Research and Knowledge. Regional Seminar for Latin America and the Caribbean "Academic Mobility in a Trade Environment: Issues, Opportunities and Risks", México.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2004), "Inversión extranjera directa en Educación Superior. El caso de México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII, núm. 130, pp. 29-47.
- SLAUGHTER, Sheila y Gary Rhoades (2004), *Academic capitalism and the new economy, markets, State and Higher Education*, Baltimore/Londres, The Johns Hopkins University Press.
- The Task Force on Higher Education and Society (2000), *Higher education in developing countries: peril and promise*, Washington, Banco Mundial.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2005), *La autonomía universitaria frente al mundo globalizado*, República Dominicana, Unión de Universidades de América Latina.
- UNESCO (2002), *América Latina y el Caribe*, Informe Regional 2002. Estadísticas de la Educación, París.
- UNESCO (2005), *Las sociedades del conocimiento*, París.

- URIBE ROLDÁN, Jorge (2005), "La educación terciaria transfronteriza", Ponencia presentada en el Seminario Internacional Estudio Prospectivo Regional AL 2020, "La educación superior para la transformación productiva y social con equidad en los países del Convenio Andrés Bello", Bogotá, Colombia.
- VARELA, G. (2006), "The higher education system in Mexico at the threshold of change", en *International Journal of Education Development*, vol. 26, núm. 1, pp. 52-66.
- World Bank (1999), *Educational change in Latin America and the Caribbean*, Washington.

PUBLICACIONES ESTADÍSTICAS

- Anuario Estadístico ANUIES, años 1994 a 2003, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Base de datos de las Instituciones de Educación Superior Privadas (2005), México, Secretaría de Educación Pública.
- Presidencia de la República, Quinto Informe de Gobierno 2005, México.

ANEXO ESTADÍSTICO

Tendencias en el crecimiento de
las instituciones de educación
superior privada

Crecimiento en IES públicas y privadas

Años	Públicas	% Relativo			Total	% Total
1994	174	40,4%	257	59,6%	431	100%
1995	192	33,1%	368	66,9%	580	100%
1996	200	31,8%	429	68,2%	629	100%
1997	201	29,9%	472	70,1%	673	100%
1998	216	28,2%	550	71,8%	766	100%
1999	245	27,2%	657	72,8%	902	100%
2000	255	28,4%	710	73,6%	965	100%
2001	280	30,7%	631	69,3%	911	100%
2002	292	30,2%	676	69,8%	968	100%
2003	337	31,4%	735	68,6%	1072	100%
2004	350	25,7%	1013	74,3%	1363	100%
2005	366	23,8%	1170	76,2%	1536	100%

Fuente: ANES, 1994-2003.

Fuente: Cifras preliminares sep, 2004-2005.

Tasa de crecimiento

Años	Públicas		Total
1995	10,3%	51,0%	34,6%
1996	4,2%	10,6%	8,4%
1997	0,5%	10,0%	7,0%
1998	7,5%	16,5%	13,8%
1999	13,4%	19,5%	17,8%
2000	4,1%	8,1%	7,0%
2001	9,8%	-11,1%	-5,6%
2002	4,3%	7,1%	6,3%
2003	15,4%	8,7%	10,7%
2004	3,9%	37,8%	27,1%
2005	4,6%	15,5%	12,7%
1995-2005	110,3%	355,3%	256,4%

Nota: Las gráficas en el Anexo aparecerán con comas y no con puntos (como se estila en México) debido a que el vínculo automático existente entre las gráficas originales y los cuadros originales impidió hacer cualquier corrección en el interior del Anexo.

Crecimiento IES públicas de acuerdo con régimen

43	4300,0%	100	10000,0%	31	3100,0%
46	4600,0%	106	10600,0%	41	4100,0%
46	4600,0%	106	10600,0%	49	4600,0%
46	4600,0%	107	10700,0%	48	4600,0%
46	4600,0%	107	10700,0%	63	6300,0%
49	4900,0%	100	10000,0%	47	4700,0%
48	4800,0%	154	15400,0%	53	5300,0%
48	4800,0%	182	18200,0%	50	5000,0%
62	6200,0%	160	16000,0%	61	6100,0%
67	6700,0%	194	19400,0%	58	5800,0%
80	8000,0%	200	20000,0%	60	6000,0%
85	8500,0%	209	20900,0%	62	6200,0%

Fuente: INEELI, 1994-2003.

Fuente: Censo preliminar sep, 2004-2005.

Tasa de crecimiento

<i>Universidades</i>		
7,0%	5,0%	32,3%
0,0%	0,0%	19,5%
-2,2%	1,9%	0,0%
2,2%	0,0%	28,6%
4,3%	40,2%	-25,4%
0,0%	2,7%	12,8%
0,0%	18,2%	-5,7%
8,3%	3,8%	2,0%
67,3%	2,6%	9,8%
3,4%	3,1%	7,1%
5,6%	4,5%	3,3%
120,9%	109,0%	100,0%

Crecimiento de matrícula en IES públicas y privadas
(Miles de alumnos)

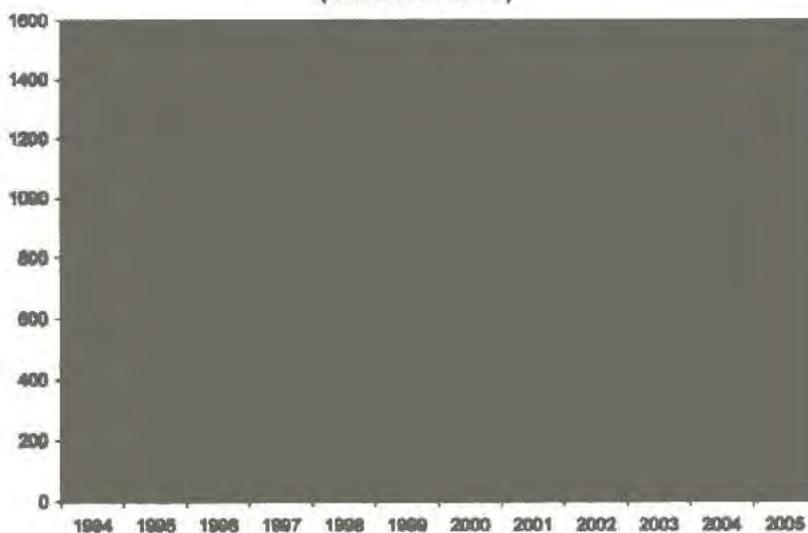
	<i>Públicas</i>	<i>% Relativo</i>		
1994	936,6	79,2%	246,5	20,8%
1995	943,2	77,5%	274,2	22,5%
1996	989,4	76,9%	297,1	23,1%
1997	990,7	75,6%	319,5	24,4%
1998	1036,9	74,5%	355,1	25,5%
1999	1073	72,4%	408,9	27,6%
2000	1118,7	70,6%	466,7	29,4%
2001	1138,5	68,5%	522,5	31,5%
2002	1195	67,4%	576,9	32,6%
2003	1244,9	66,7%	620,5	33,3%
2004	1374,9	67,9%	648,8	32,1%
2005	1425,5	68,3%	662,2	31,7%

Fuente: ANUIES, 1994-2003.

Fuente: Cifras preliminares SEP, 2004-2005.

Tasa de crecimiento de matrícula

0,7%	11,2%
4,9%	8,4%
0,1%	7,8%
4,7%	11,1%
3,6%	15,2%
4,3%	14,1%
1,6%	12,0%
5,0%	10,4%
4,2%	7,8%
10,4%	4,8%
3,7%	2,1%
52,2%	168,8%

Matrícula de IES públicas vs. privadas
(Miles de alumnos)

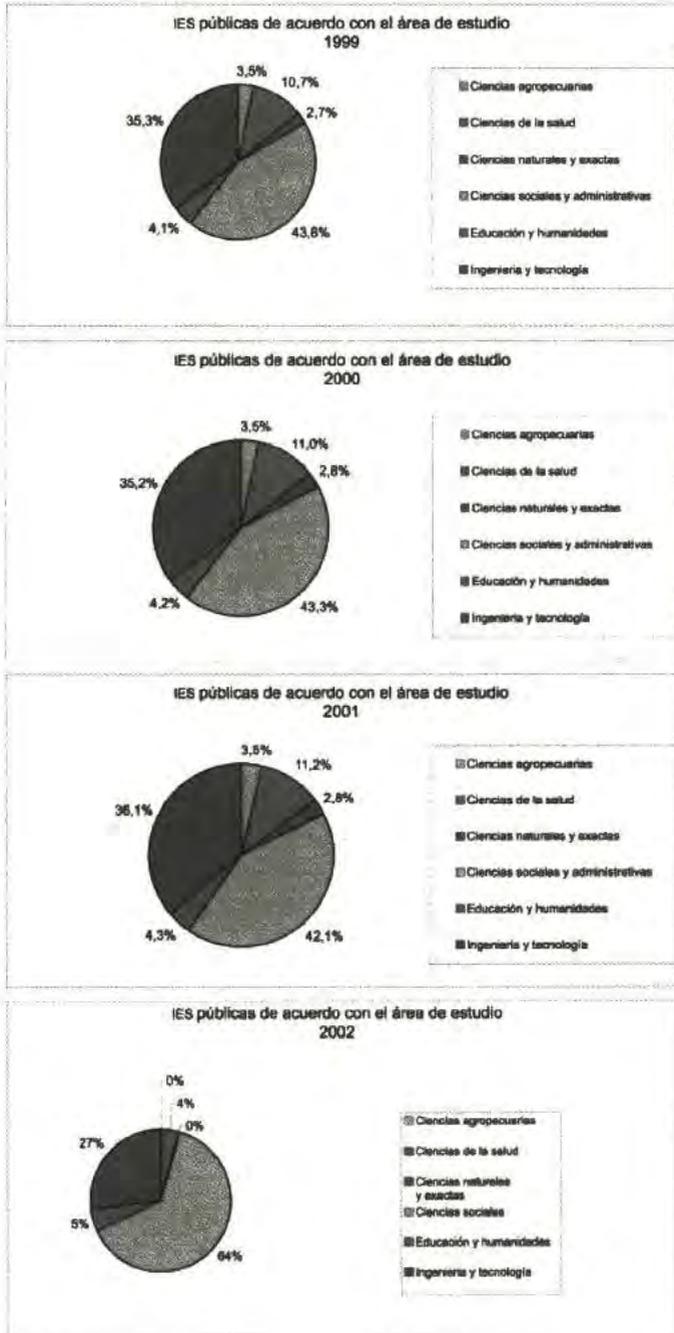
Fuente: INECS, 1994-2003.

Fuente: Cifras preliminares sep. 2004.

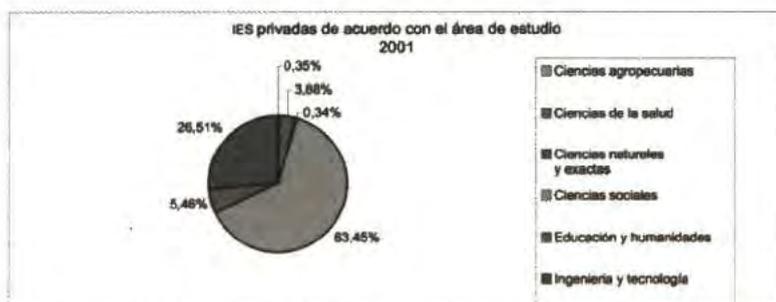
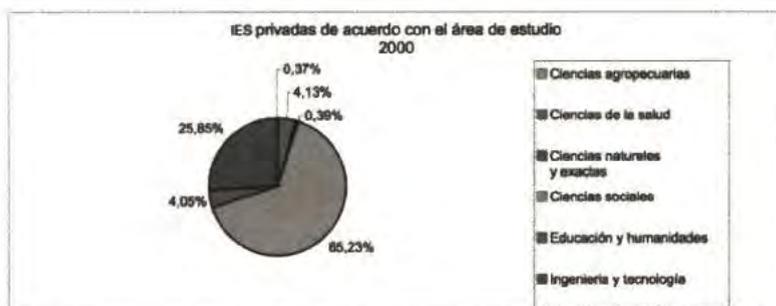
Fuente: Cifras por confirmar sep. 2005.

—●— Matrícula IES Públicas
—■— Matrícula IES Privadas

Comparación anual de IES públicas de acuerdo con el área de estudio



Comparación anual de IES privadas de acuerdo con el área de estudio



Comparación de IES públicas y privadas de acuerdo con el área de origen
(Miles de alumnos)

37,02	1,74
36,62	1,71
40,06	1,84
40,43	2,06

114,44	17,40
123,41	19,25
127,21	20,45
132,86	21,96

28,56	1,44
30,90	1,80
31,91	1,81
32,77	1,78

IES Públicas y privadas - 2002
Ciencias agropecuarias



IES Públicas y privadas - 2002
Ciencias de la salud

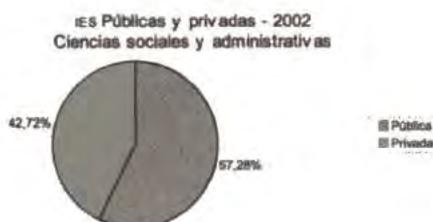


IES Públicas y privadas - 2002
Ciencias naturales y exactas



Comparación de IES públicas y privadas de acuerdo con el área de origen
(Miles de alumnos)

Ciencias sociales y administrativas		
	Tipo de institución	
	Pública	Privada
1999	470,17	272,33
2000	484,76	304,41
2001	479,59	334,73
2002	492,68	367,45



Educación y humanidades		
	Tipo de institución	
	Pública	Privada
1999	43,77	13,60
2000	47,19	18,88
2001	48,93	28,81
2002	52,86	28,20



Ingeniería y tecnología		
	Tipo de institución	
	Pública	Privada
1999	379,14	102,40
2000	393,84	120,62
2001	410,77	139,87
2002	443,44	155,49



Ciencias agropecuarias



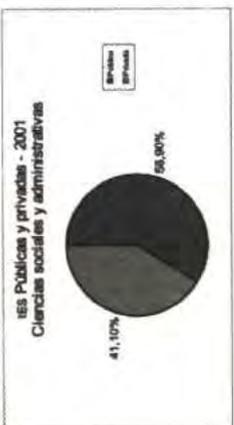
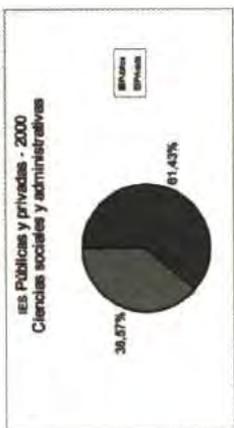
Ciencias de la salud



Ciencias naturales y exactas



Ciencias sociales y administrativas



Educación y humanidades



Ingeniería y tecnología



Carreas de nivel licenciatura más pobladas
(Miles de alumnos)

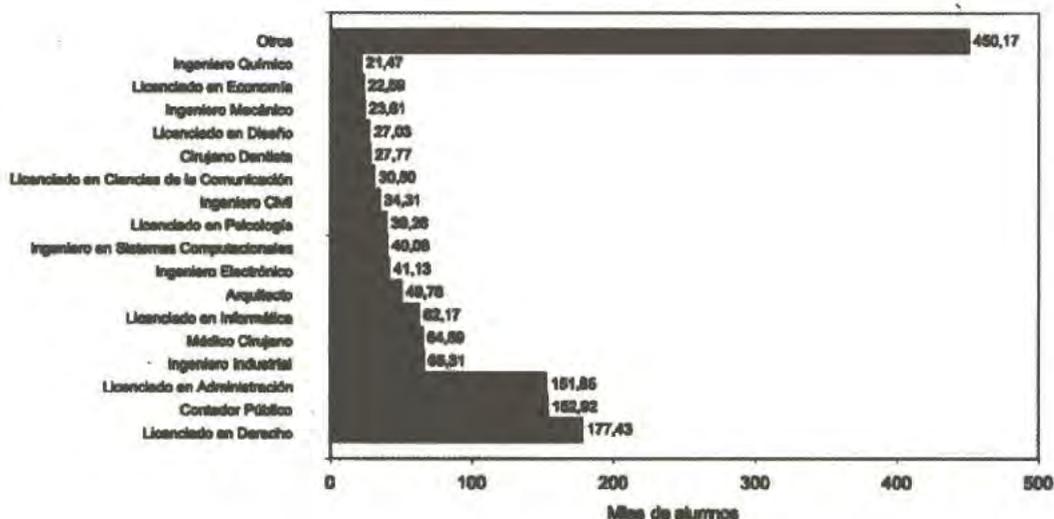
Licenciado en Derecho	177,43	11,97%	198,42	11,80%	190,34	11,46%	198,83	11,89%
Licenciado en Administración	161,85	10,25%	182,70	10,28%	173,85	10,48%	187,87	10,91%
Médico Cirujano	84,88	4,35%	69,46	4,25%	-	-	-	-
Arquitecto	48,78	3,25%	89,11	3,16%	48,88	3,01%	61,82	2,91%
Ingeniero en Sistemas Computacionales	40,08	2,70%	48,88	2,81%	64,02	3,35%	62,70	3,54%
Ingeniero Civil	34,31	2,32%	33,85	2,12%	31,84	1,92%	32,88	1,89%
Cirujano Dentista	27,77	1,87%	28,83	1,87%	30,88	1,84%	32,81	1,91%
Ingeniero Mecánico	25,81	1,85%	24,88	1,55%	28,23	1,87%	28,35	1,85%
Ingeniero Químico	21,47	1,45%	22,81	1,44%	23,81	1,52%	24,38	1,37%
Médico Veterinario Zootecnista	-	-	-	-	17,14	1,03%	-	-
Medicina	-	-	-	-	70,83	4,26%	73,88	4,18%
Otros	489,17	32,35%	488,11	30,87%	464,41	27,38%	488,45	27,46%

Tasa de crecimiento

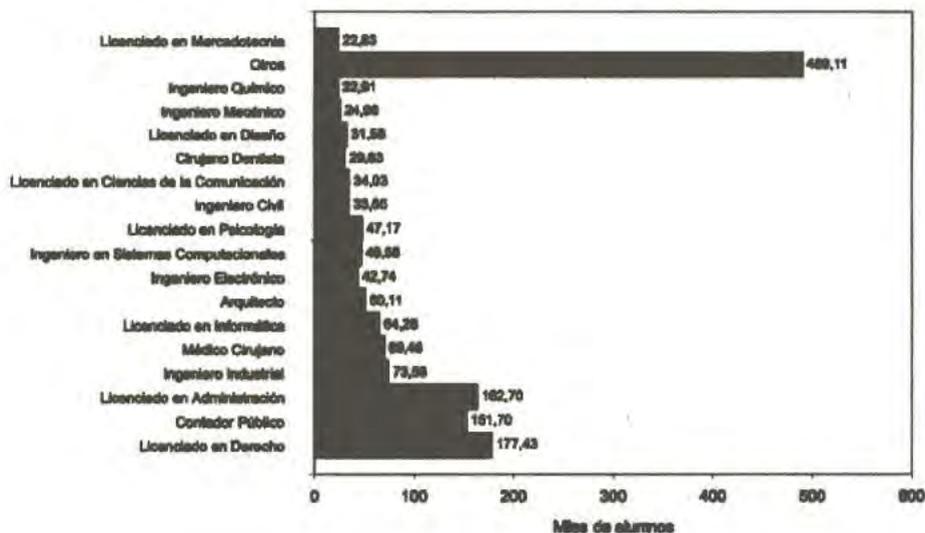
<i>Carrera</i>	<i>De 1999 a 2000</i>	<i>De 2000 a 2001</i>	<i>De 2001 a 2002</i>	<i>De 1999 a 2002</i>
Licenciado en Derecho	6,2%	1,0%	3,3%	10,6%
Contador Público	-0,8%	-4,9%	-1,2%	-6,7%
Licenciado en Administración	7,1%	6,7%	8,2%	23,8%
Ingeniero Industrial	12,6%	11,9%	12,4%	41,7%
Médico Cirujano	7,5%	0,0%	0,0%	0,0%
Licenciado en Informática	3,4%	9,8%	6,8%	21,2%
Arquitecto	0,7%	-0,3%	3,3%	3,7%
Ingeniero Electrónico	3,9%	3,4%	8,6%	17,8%
Ingeniero en Sistemas Computacionales	16,2%	17,7%	14,4%	56,4%
Licenciado en Psicología	20,1%	14,3%	17,6%	61,4%
Ingeniero Civil	-1,9%	-5,1%	3,2%	-3,9%
Licenciado en Ciencias de la Comunicación	11,5%	9,3%	2,7%	25,2%
Cirujano Dentista	6,7%	3,1%	4,8%	15,2%
Licenciado en Diseño	16,8%	14,3%	14,1%	52,4%
Ingeniero Mecánico	5,8%	5,0%	8,1%	20,1%
Licenciado en Economía	0,0%	0,0%	-1,9%	-2,0%
Ingeniero Químico	6,7%	3,1%	3,2%	13,5%
Licenciado en Mercadotecnia	0,0%	16,7%	18,2%	0,0%
Médico Veterinario Zootecnista	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Licenciado en Pedagogía	0,0%	0,0%	11,2%	0,0%
Medicina	0,0%	0,0%	3,2%	0,0%
Licenciado en Comercio Internacional	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Otras	8,7%	-7,1%	7,1%	8,1%

ANEXO

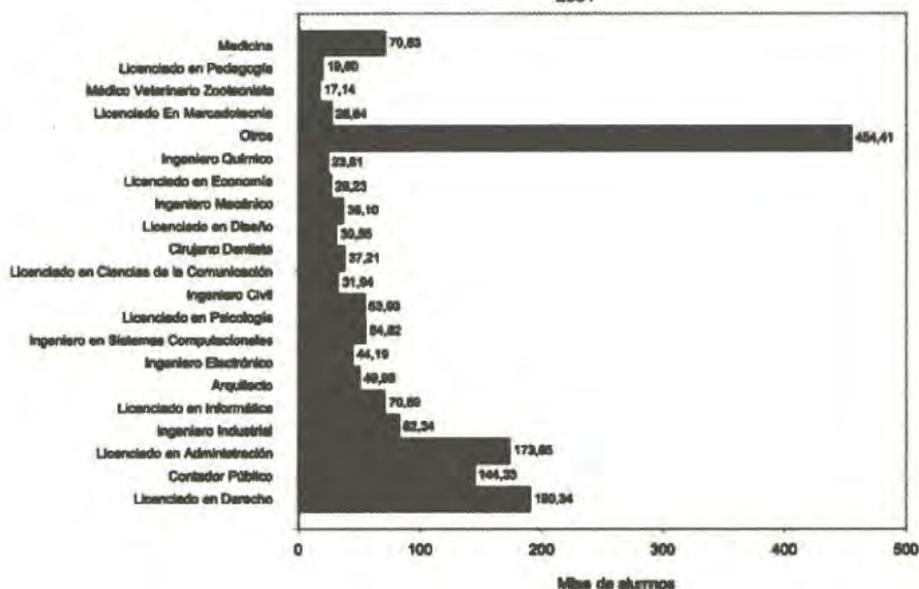
Carreras de nivel licenciatura más pobladas
1999



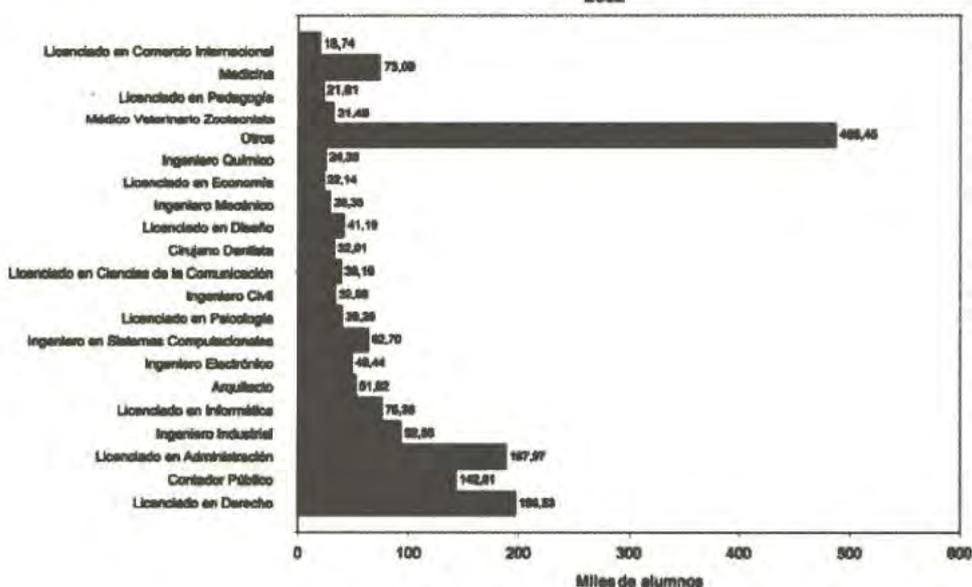
Carreras de nivel licenciatura más pobladas
2000



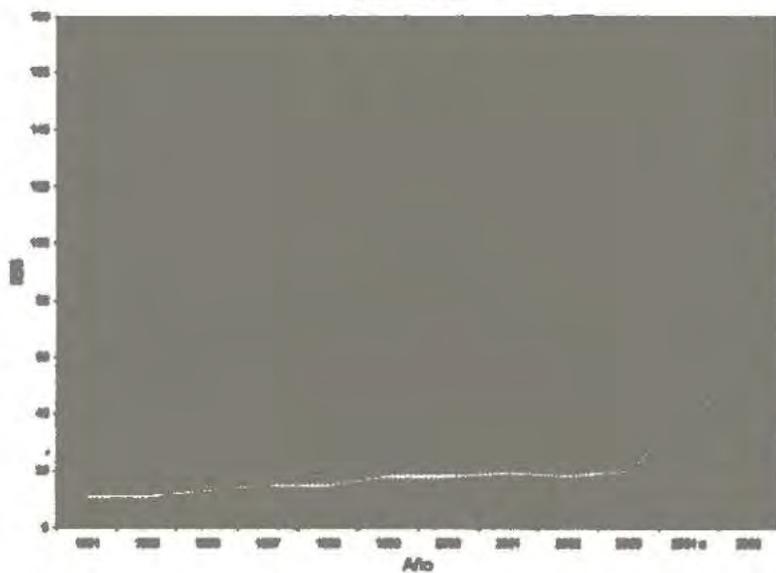
Carreras de nivel licenciatura más pobladas
2001



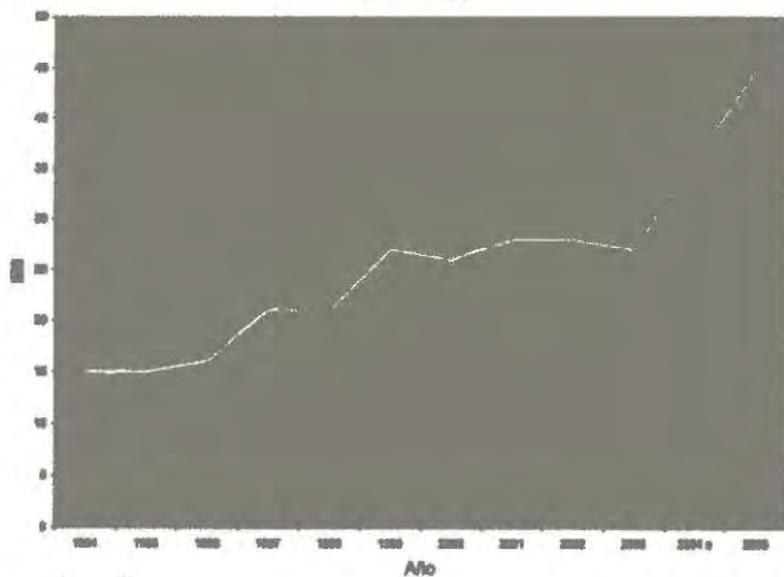
Carreras de nivel licenciatura más pobladas
2002



Crecimiento anual de IES por estado
(1994 - 2006)

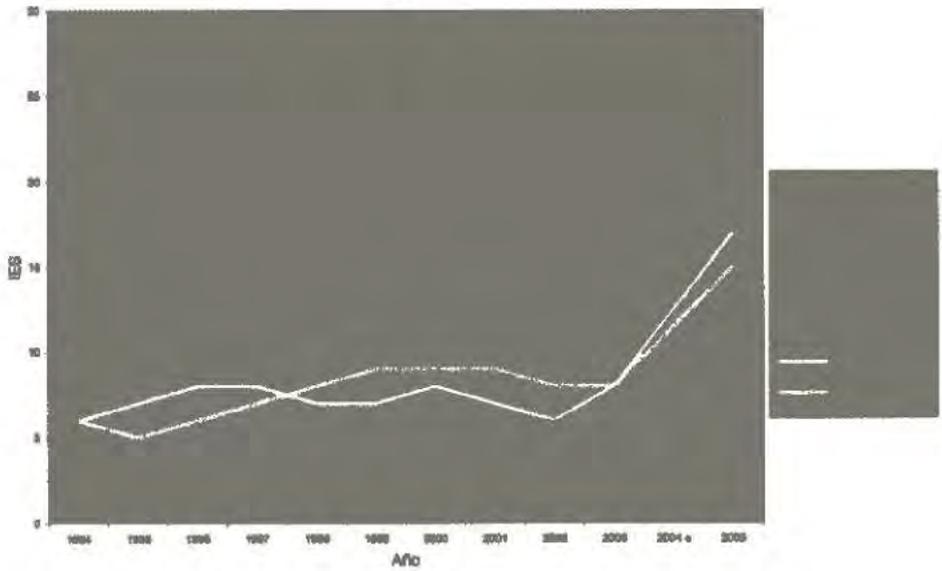


Crecimiento anual de IES por estado
(1994 - 2006)

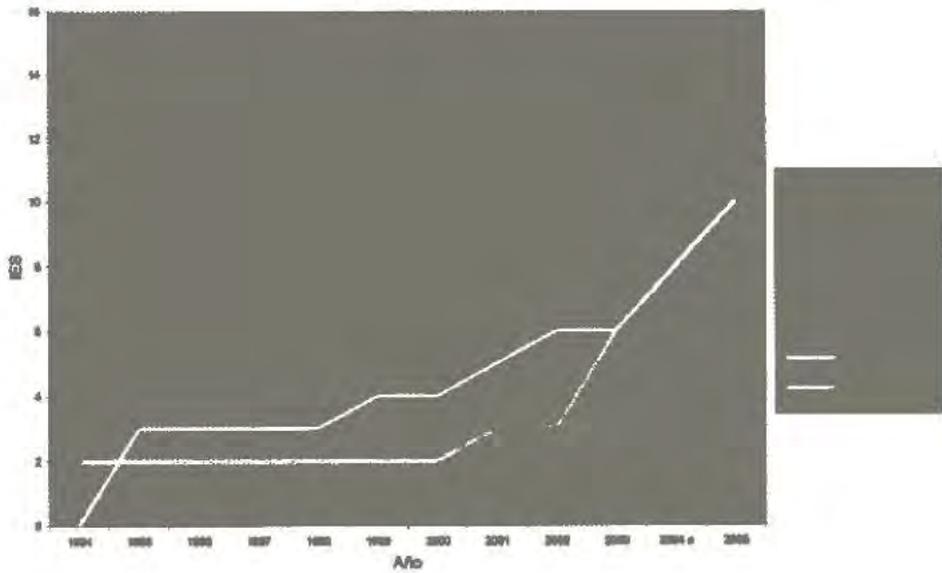


ANEXO

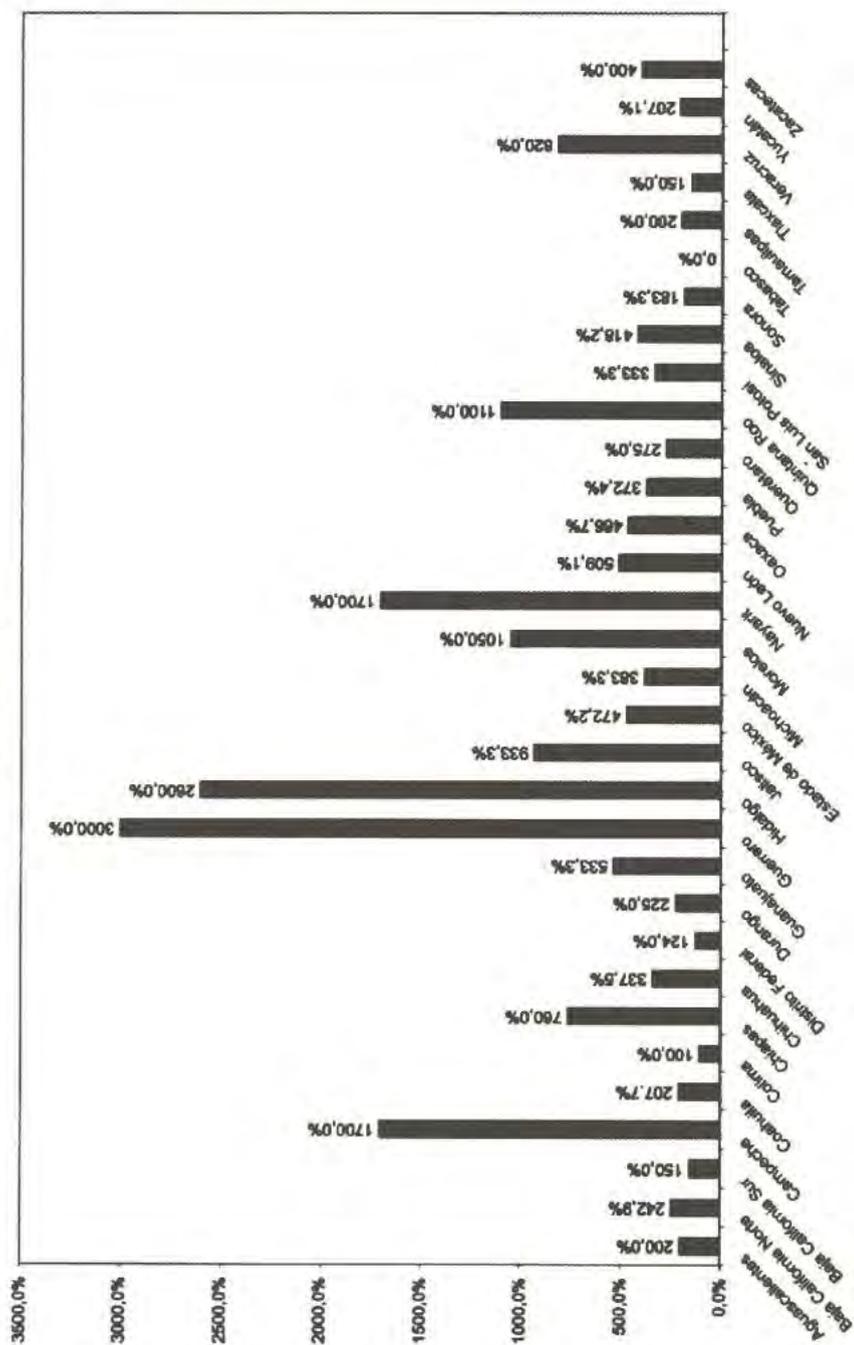
Crecimiento anual de ES por estado
(1994 - 2005)



Crecimiento anual de ES por estado
(1994 - 2005)



Tasa de crecimiento de ES privadas por estado (1994 - 2005)



ANEXO

**Crecimiento del personal docente vs. alumnos en IES privadas
(Miles de maestros y alumnos)**

<i>Año</i>	<i>Docentes</i>	<i>Alumnos</i>
1994	28,2	250,1
1995	32,4	268
1996	38,7	298,3
1997	41,8	319,2
1998	45,3	357,8
1999	51,8	411,7
2000	58,8	469,1
2001	63,1	525,1
2002	70,3	577,2
2003	74,7	620,9
2004	79,8	648,8
2005	80,4	662,2

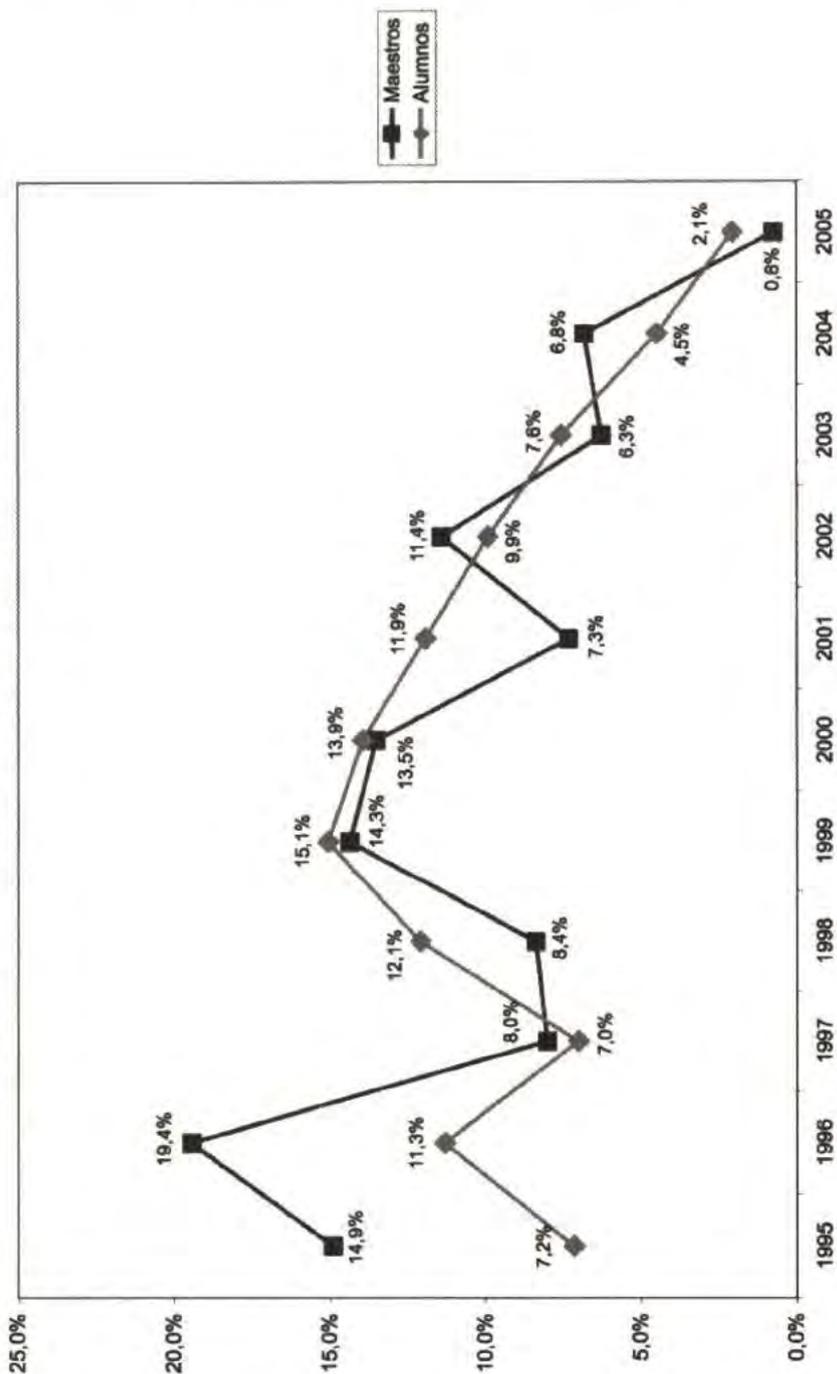
Fuente: ANUIES, 1994-2003.

Fuente: Cifras preliminares SEP, 2004-2005.

Tasa de crecimiento en IES privadas

<i>Año</i>	<i>Docentes</i>	<i>Alumnos</i>
1995	14,9%	7,2%
1996	19,4%	11,3%
1997	8,0%	7,0%
1998	8,4%	12,1%
1999	14,3%	15,1%
2000	13,5%	13,9%
2001	7,3%	11,9%
2002	11,4%	9,9%
2003	6,3%	7,6%
2004	6,8%	4,5%
2005	0,8%	2,1%
1994-2005	185,1%	164,8%

Tasa de crecimiento personal docente vs. alumnos IES privadas



**Crecimiento del personal docente vs. alumnos en IES públicas
(Miles de maestros y alumnos)**

Año	Docentes	Alumnos
1994	92,5	942,6
1995	96,1	949,2
1996	100,7	996,7
1997	101,2	1010,5
1998	98	1066,2
1999	106,7	1104,5
2000	108,2	1140,1
2001	111,6	1193
2002	112,3	1263,3
2003	117,9	1310,8
2004	120,4	1374,9
2005	126,5	1426,5

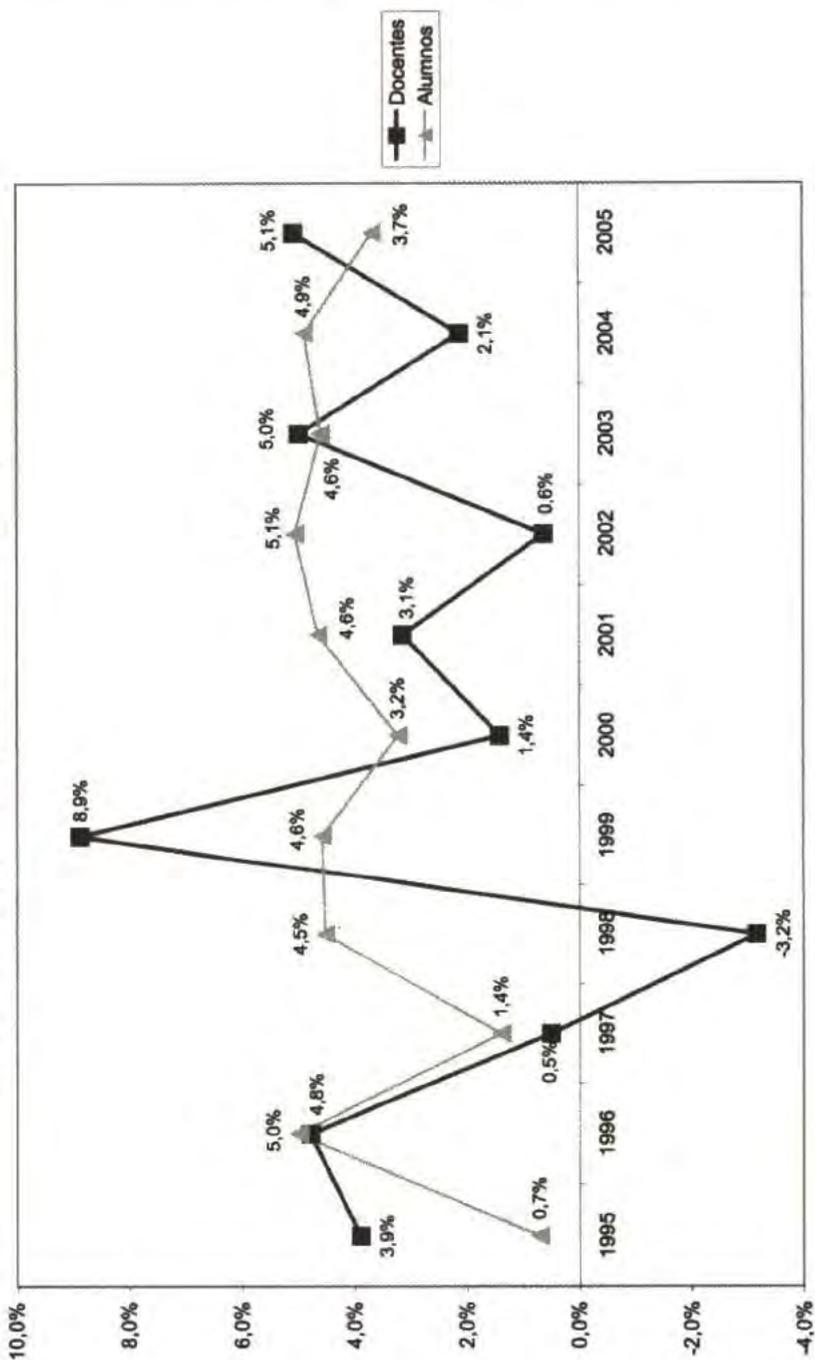
Fuente: ANUEB, 1994-2005.

Fuente: Cifras preliminares IER, 2004-2005.

Tasa de crecimiento IES públicas

Año	Docentes	Alumnos
1995	3,9%	0,7%
1996	4,8%	5,0%
1997	0,5%	1,4%
1998	-3,2%	4,5%
1999	8,9%	4,6%
2000	1,4%	3,2%
2001	3,1%	4,6%
2002	0,6%	5,1%
2003	5,0%	4,6%
2004	2,1%	4,9%
2005	5,1%	3,7%
1994-2005	36,8%	61,2%

Tasa de crecimiento personal docente vs. alumnos ES públicas



ANEXO

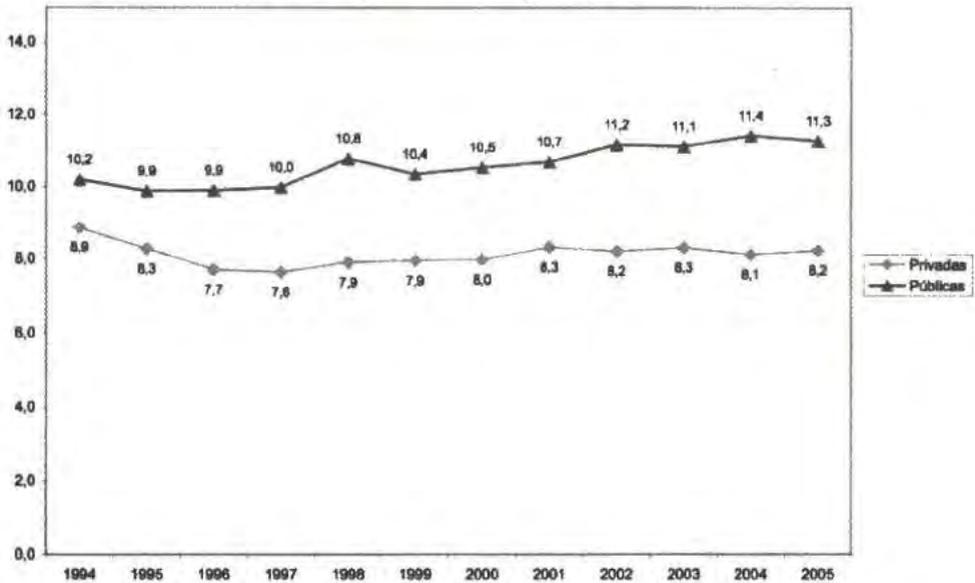
Número de alumnos por docente en IES públicas vs. privadas

Año	Públicas	Privadas
1994	10,2	8,9
1995	9,9	8,3
1996	9,9	7,7
1997	10,0	7,6
1998	10,8	7,9
1999	10,4	7,9
2000	10,5	8,0
2001	10,7	8,3
2002	11,2	8,2
2003	11,1	8,3
2004	11,4	8,1
2005	11,3	8,2

Fuente: ANUIES, 1994-2003.

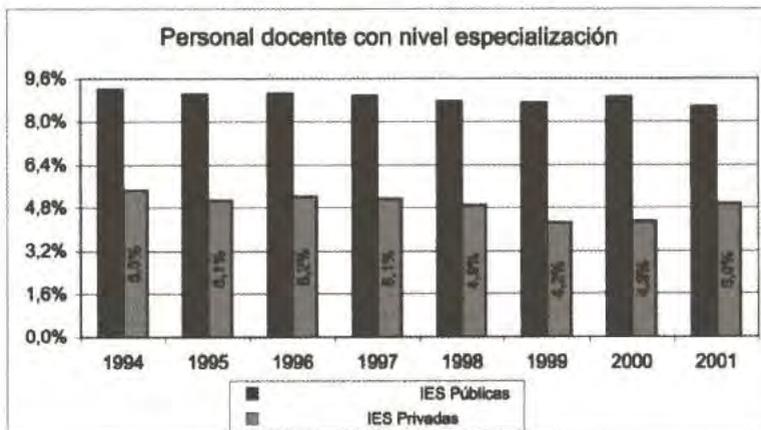
Fuente: Cifras preliminares SEP, 2004-2005.

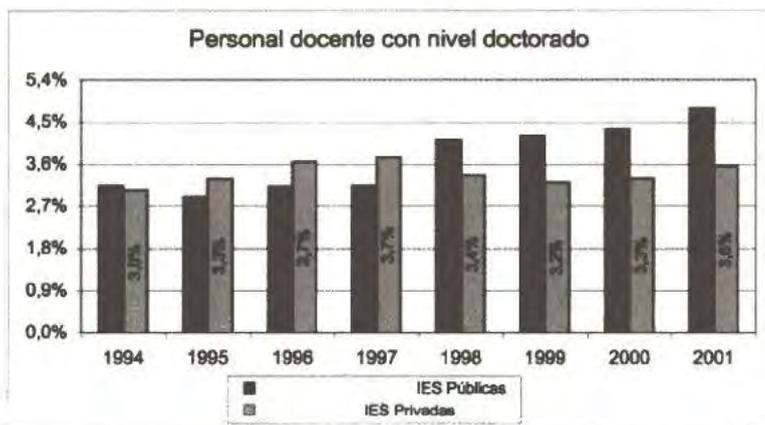
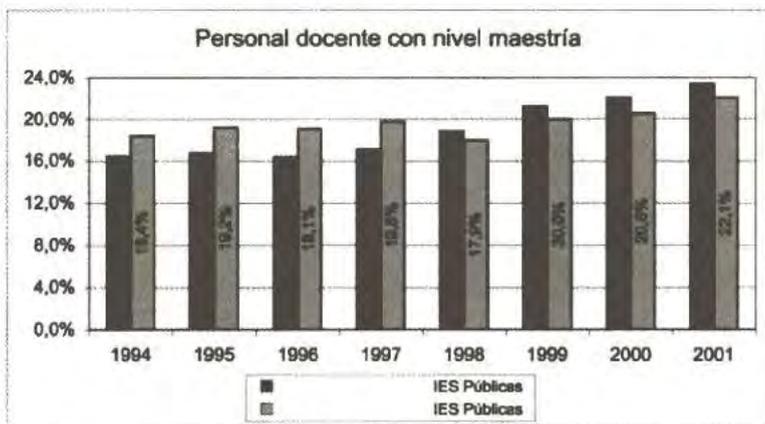
Cantidad de alumnos por docente en ES privadas vs. públicas

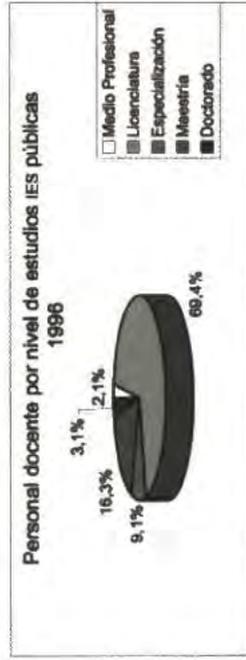


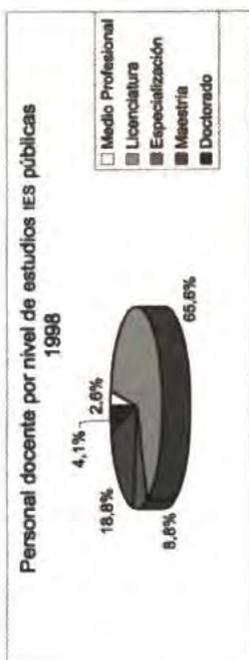
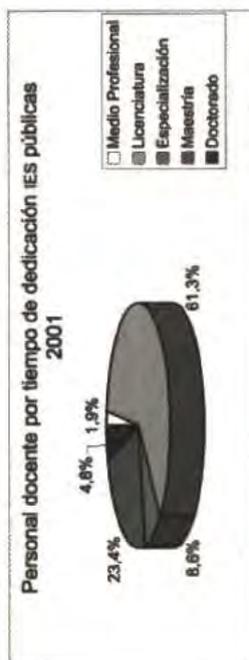
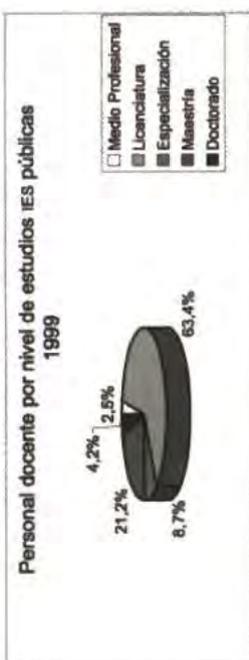
Personal docente por nivel de estudios

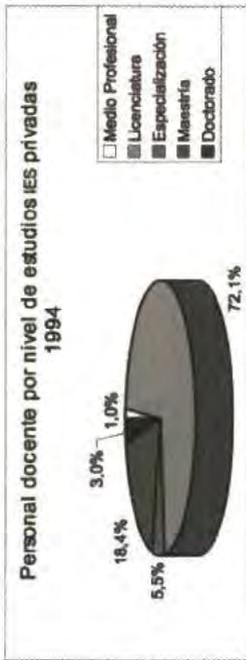
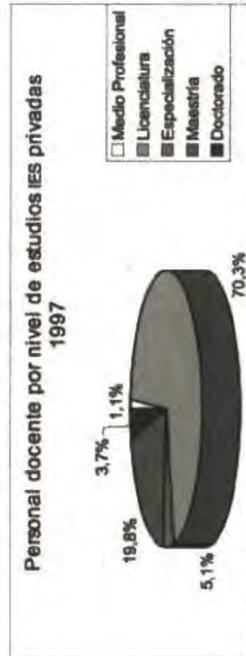
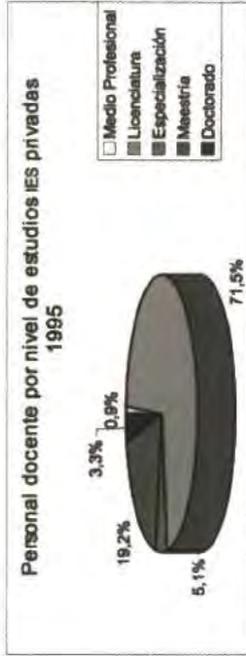
	IES Públicas					
	Medio Profesional	% Relativo	Licenciatura	% Relativo	Exp. (máximo)	% Relativo
1994	1179	1,7%	40916	63,0%	6309	9,2%
1995	1521	2,3%	42348	63,7%	6249	9,0%
1996	1933	2,9%	53308	81,4%	6338	9,3%
1997	1658	2,5%	52368	81,0%	6772	9,5%
1998	1945	2,9%	49608	74,0%	6451	9,4%
1999	1965	2,9%	50341	74,4%	6328	9,3%
2000	2327	3,7%	49478	73,0%	7199	10,3%
2001	1591	1,9%	59543,0	81,3%	7629	9,8%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%
					9309	13,7%
					41638	61,9%
					2229	3,3%
					10339	15,4%

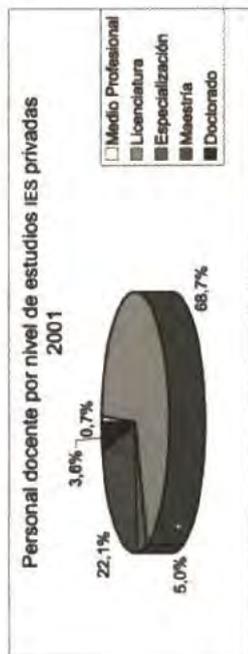
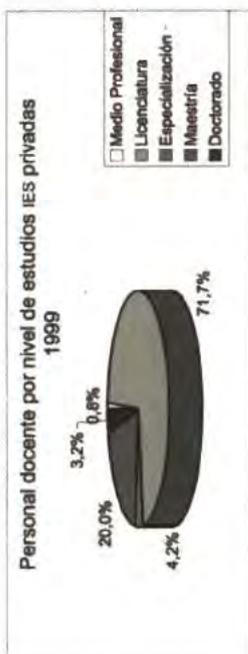












Personal docente por tiempo de dedicación

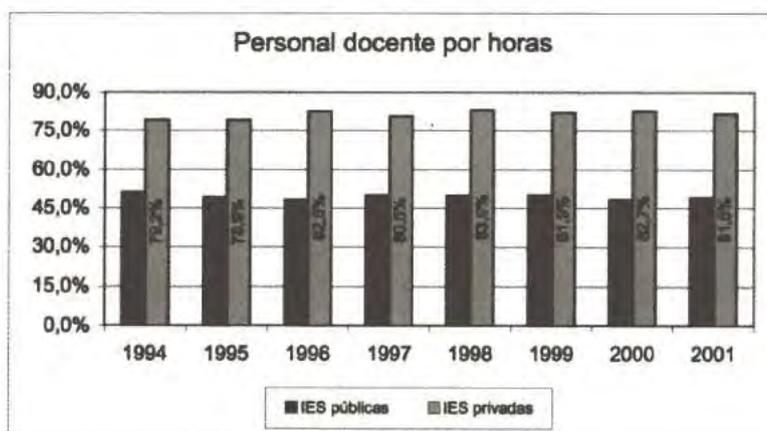
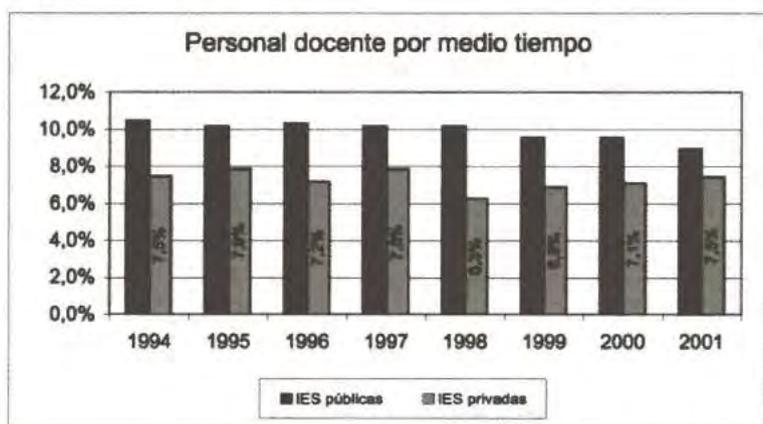
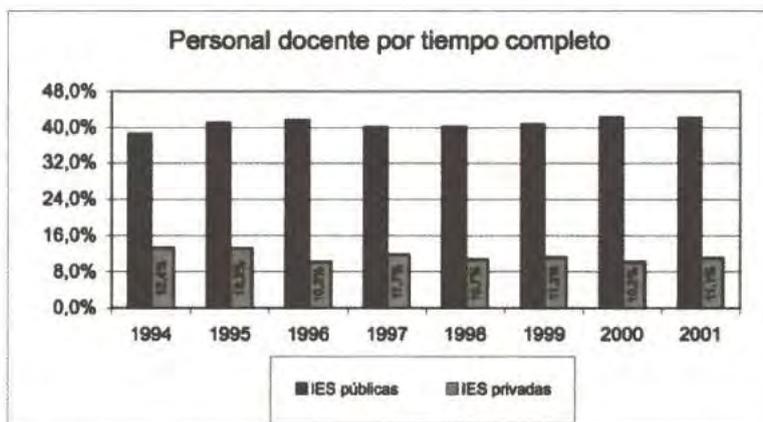
IES públicas

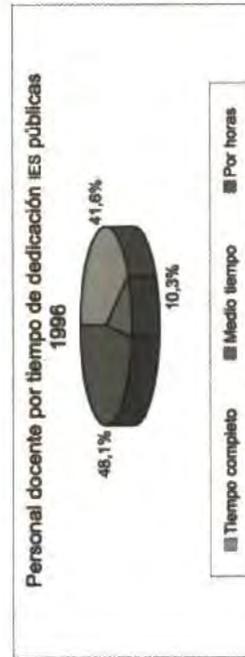
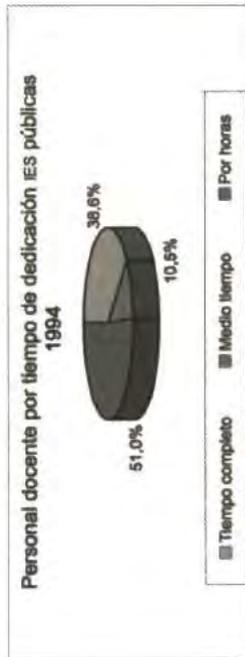
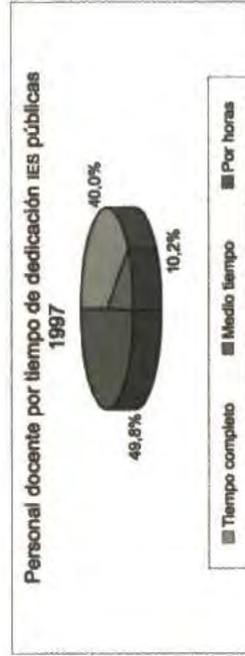
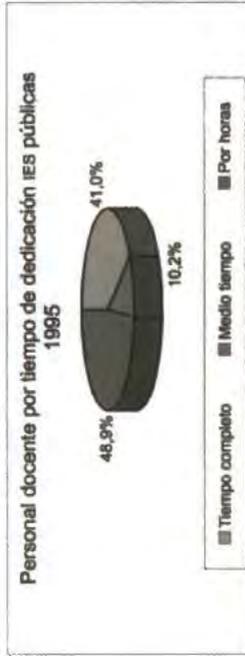
	Tiempo completo	% Relativo	Media tiempo	% Relativo	Por horas	% Relativo
1994	25972	38,6%	7051	10,5%	34332	51,0%
1995	27043	41,0%	6701	10,2%	32259	48,9%
1996	30306	41,6%	7517	10,3%	35018	48,1%
1997	29355	40,0%	7454	10,2%	36527	49,8%
1998	29727	40,1%	7534	10,2%	36779	49,7%
1999	32282	40,7%	7570	9,5%	39553	49,8%
2000	33882	42,3%	7636	9,5%	38578	48,2%
2001	34949	42,2%	7418	9,0%	40338	48,8%

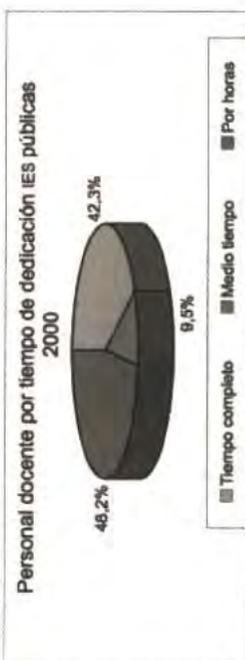
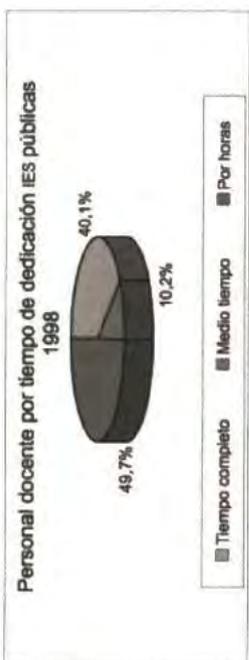
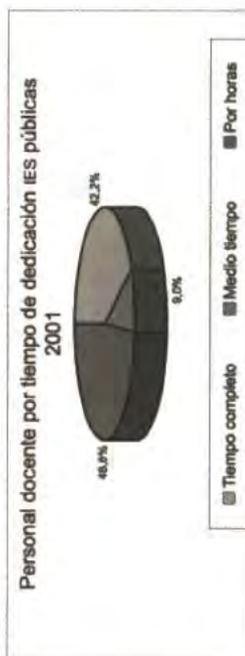
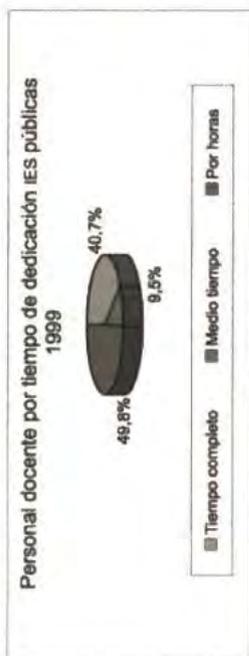
IES privadas

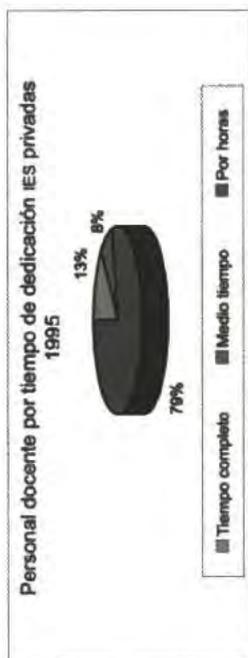
	Tiempo completo	% Relativo	Media tiempo	% Relativo	Por horas	% Relativo
1994	4058	13,4%	2271	7,5%	24054	79,2%
1995	4599	13,2%	2742	7,9%	27529	78,9%
1996	4715	10,3%	3290	7,2%	37774	82,5%
1997	4839	11,7%	3239	7,8%	33280	80,5%
1998	5823	10,7%	3388	6,3%	44969	83,0%
1999	5765	11,2%	3634	6,9%	42151	81,9%
2000	5960	10,2%	4152	7,1%	48340	82,7%
2001	6953	11,1%	4674	7,5%	51102	81,5%

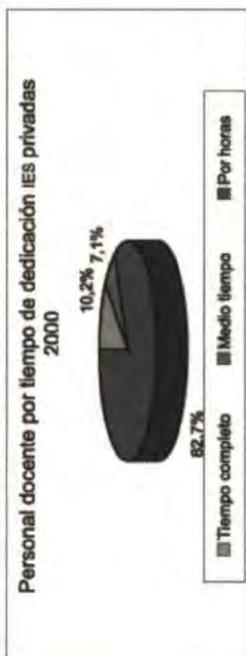
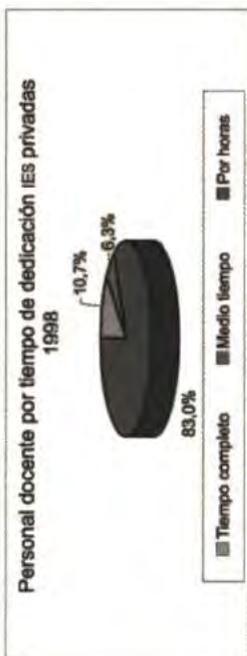
Nota: Tanto en IES públicas como en privadas anualmente se dejan de incluir cerca de 30% de profesores por desconocer su tiempo de dedicación.











**Matrícula universidades y tecnológicos públicos según control
(Miles de alumnos)**

Fuente: Presidencia

Año	Autónomo	Federativos y estatales	Total
1994	578,3	364,3	942,6
1995	594,4	354,8	949,2
1996	614,3	382,4	996,7
1997	632,9	377,6	1010,5
1998	650,7	405,5	1056,2
1999	762,6	341,9	1104,5
2000	792,3	347,8	1140,1
2001	795,9	397,1	1193
2002	823,6	429,7	1253,3
2003	841,5	469,3	1310,8
2004	869,5	505,4	1374,9
2005	894,2	531,3	1425,5

Matrícula IES privadas (Miles de alumnos)

Fuente: Presidencia

Año	Privadas
1994	250,1
1995	268
1996	298,3
1997	319,2
1998	357,8
1999	411,7
2000	469,1
2001	525,1
2002	577,2
2003	620,9
2004	648,8
2005	662,2

Fuente: Quinto Informe de Gobierno. 2006

IES públicas según regimen

Fuente: Presidencia

Año	Autónomo	Ordinario	Total
1994	504	346	850
1995	525	348	873
1996	527	349	876
1997	535	356	891
1998	541	373	914
1999	664	310	974
2000	672	323	995
2001	685	362	1047
2002	687	377	1064
2003	696	443	1139
2004	714	485	1199
2005	729	514	1243

IES privadas

Fuente: Presidencia

Año	Privadas
1994	575
1995	654
1996	809
1997	895
1998	987
1999	1070
2000	1177
2001	1253
2002	1322
2003	1400
2004	1523
2005	1604

Fuente: Quinto Informe de Gobierno, 2005.

ANEXO

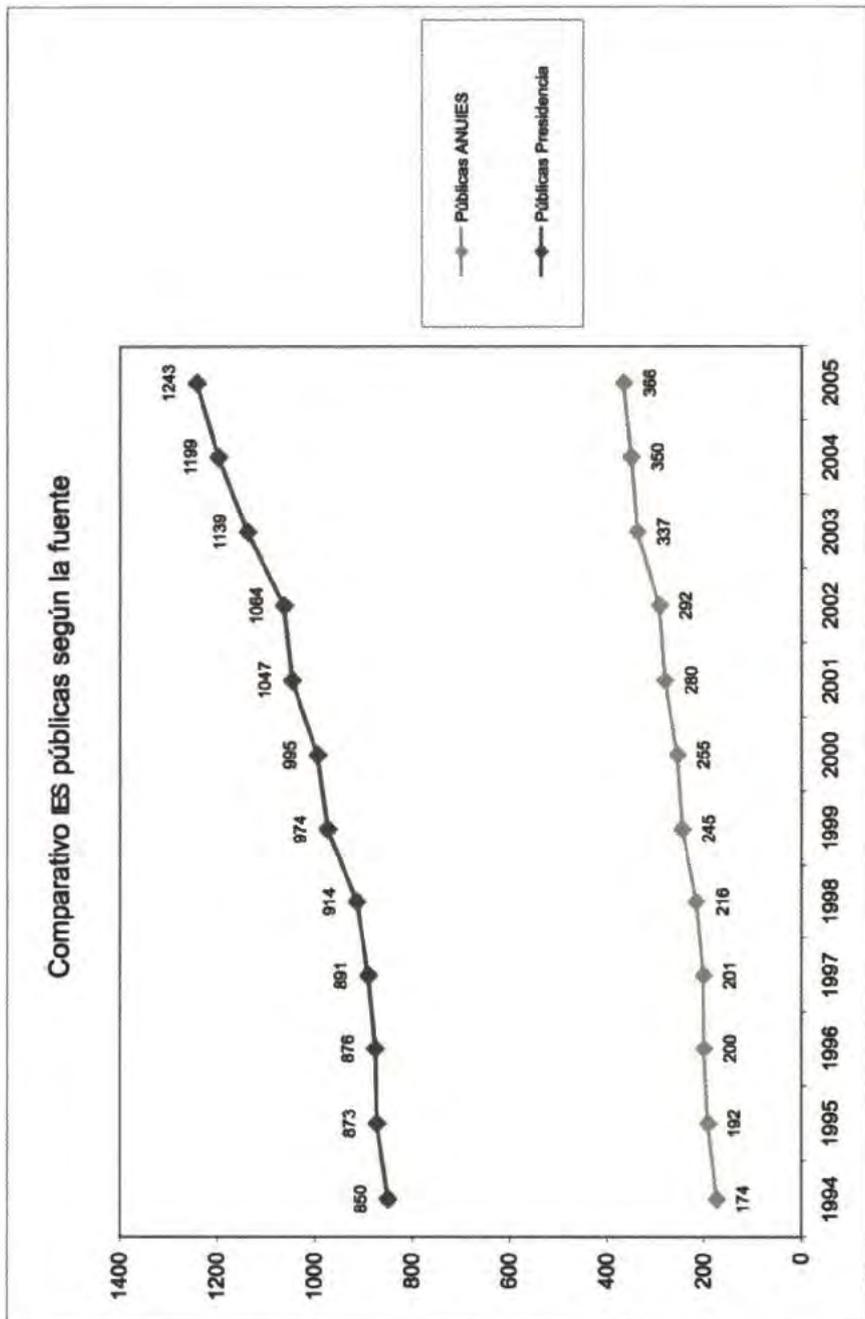
Comparativo fuente ANUIES vs. Presidencia

IES públicas y privadas

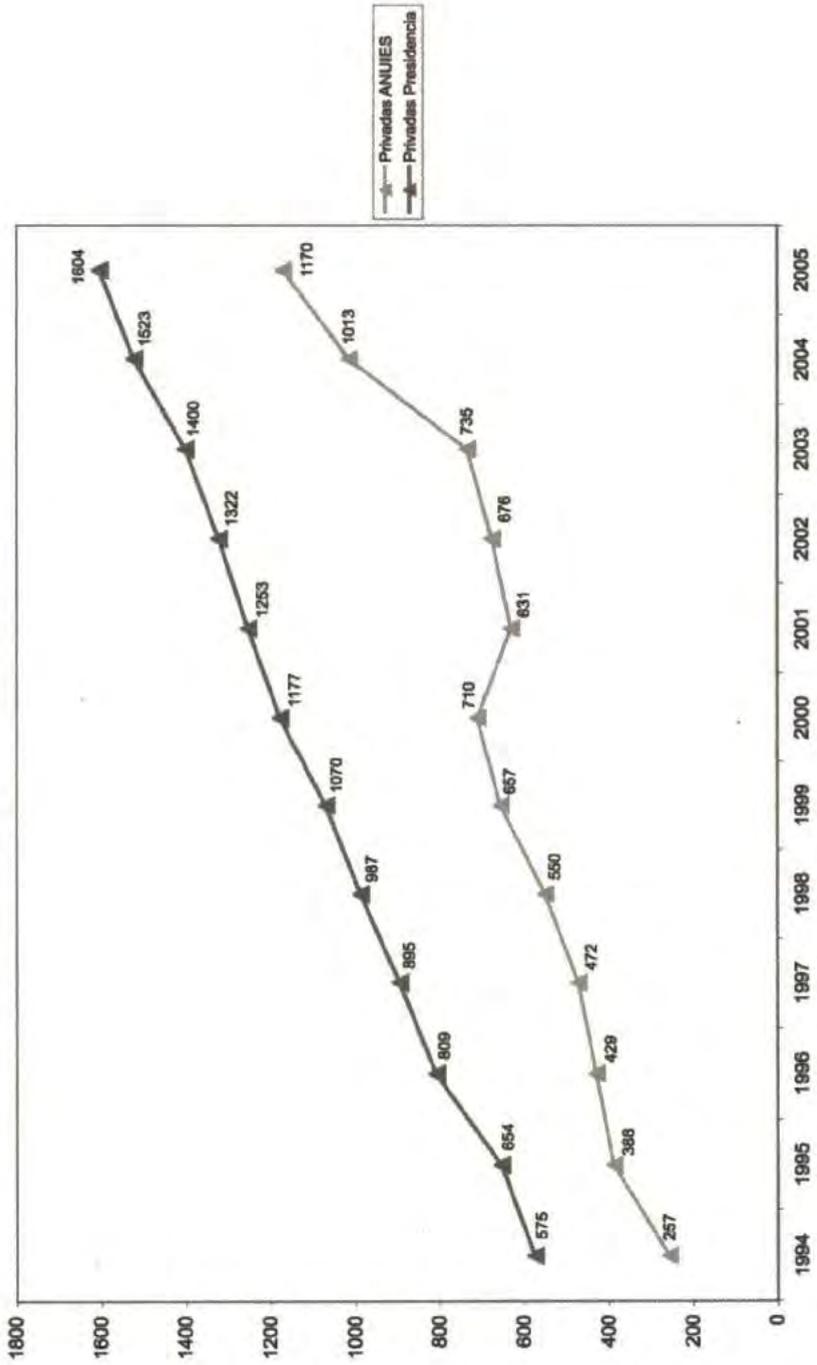
Año				
1994	174	850	257	575
1995	192	873	388	654
1996	200	876	429	809
1997	201	891	472	895
1998	216	914	550	987
1999	245	974	657	1070
2000	255	995	710	1177
2001	280	1047	631	1253
2002	292	1064	676	1322
2003	337	1139	735	1400
2004	350	1199	1013	1523
2005	366	1243	1170	1604

Matrícula IES públicas y privadas
(Miles de alumnos)

Año				
1994	936,6	942,8	246,5	250,1
1995	943,2	948,2	274,2	268
1996	989,4	996,7	297,1	296,3
1997	990,7	1010,5	319,5	319,2
1998	1036,9	1056,2	355,1	357,8
1999	1073	1104,5	408,9	411,7
2000	1118,7	1140,1	466,7	469,1
2001	1136,5	1193	522,5	525,1
2002	1195	1253,3	576,9	577,2
2003	1244,9	1310,8	620,5	620,9
2004	1374,9	1374,9	648,8	648,8
2005	1425,5	1425,5	662,2	662,2



Comparativo IES privadas según la fuente



Comparativo matrícula IES privadas según la fuente

