

## Configuración del mercado de la educación superior privada en México: un acercamiento a su complejidad

Angélica Buendía Espinosa  
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.  
abuendia0531gmail.com

### Introducción

La preocupación por estudiar los sectores privados de los sistemas de educación superior se origina principalmente en los procesos de expansión y transformación que han vivido en los últimos años en varias naciones. De éstos, la diversidad se ha constituido en un rasgo característico que se reflejó en la composición interna y alto grado de complejidad de los sistemas. La diferenciación del sector público y el privado es una de las transformaciones que ha tenido mayor impacto en el desarrollo de los sistemas de educación superior a escala mundial. La expansión de los sectores privados se asocia a las políticas públicas de corte neoliberal que se han impulsado en la mayoría de países del mundo en materia de educación superior. A ello se suma el debate en torno a la comercialización de servicios educativos, enmarcado en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), cuyas consecuencias se reflejan en una mayor diversificación de los proveedores de educación y en el nacimiento de un tipo de ellos eminentemente dirigido al mercado o *for profit* (Buendía, 2011; Levy, 2009).

La educación superior privada ha dominado sistemas como el de Japón, Corea del Sur, Taiwán y Filipinas; es el sector que crece con mayor rapidez en muchos países de Europa Central y del Este, así como en los de la ex Unión Soviética. En América Latina, en cambio, sobrevino un considerable desplazamiento de la educación postsecundaria pública a la privada, incluso en aquellos países que tradicionalmente se caracterizaron por desarrollar sectores públicos dominantes con otros privados periféricos (Geiger, 1986), como en el caso de México y Argentina. Al menos la mitad de universitarios de Brasil, Colombia, Perú y Venezuela acuden a universidades privadas (Altbach, 2002).

En México el rol del Estado como conductor de la política pública ha determinado la configuración de ese sector. Con el tiempo se han acentuado los problemas de regulación, control y calidad deficiente de muchas Instituciones de Educación Superior Privadas, derivados de la laxitud y, en algunos casos, de prácticas indebidas en la

aplicación de los instrumentos que lo reglamentan, persistiendo la ausencia de una perspectiva regulatoria y un marco permisivo, lo cual ha devenido en un crecimiento no controlado (Levy, 1995; Kent, 1995; Kent y Ramírez, 2002). En realidad se ha promovido un papel activo del mercado como principal agente regulador en la oferta de servicios educativos, reafirmando la idea de que el Estado no ha desarrollado un rol activo en el gobierno de la universidad privada.

Este capítulo se divide en cuatro secciones. La primera aborda la evolución histórica de la configuración del sector privado en México, en cuatro etapas: emergencia (1935-1959), expansión y desregulación (1960-2000), la cual se divide en dos periodos (1960-1980 y 1982 a 2000), una tercera etapa de mercado (2000-2006) y, finalmente, la etapa de estabilización no controlada, desde el año 2007. El segundo apartado versa sobre la discusión acerca de si en México priva un modelo de mercado o no mercado de la educación superior, de acuerdo con el modelo propuesto por Brown (2011). Enseguida se analiza uno de los asuntos más relevantes en torno al estudio de la educación superior privada en México: la calidad. Finalmente, se proponen algunos comentarios finales y temas pendientes para el estudio de este sector.

## **Configuración de un sector no planeado, pero necesario**

En México la configuración actual del sistema de educación superior se caracteriza por la complejidad de sus funciones académicas y por la diversidad institucional y de la oferta educativa. Esta disposición tiene su origen en las transformaciones económicas, políticas y sociales ocurridas en la posguerra. A escala mundial la masificación<sup>1</sup> de la

---

<sup>1</sup> El fenómeno de la masificación superior ha sido abordado entre otros autores, por Trow (1974), Clark (1983) y Neave (2001) en el análisis comparativo de la configuración del sistema de educación superior de diferentes países. Becher y Kogan (1992), proponen que hay dos dimensiones principales que diferencian a los sistemas de educación superior de un país a otro. La primera se refiere al acceso que puede configurar a un sistema bajo un modelo elitista en contraste con un modelo universal (Trow, 1974, citado por Becher y Kogan, 1992). La situación intermedia es tipificada por Trow (1974) como una educación superior de masas. Para distinguir la transición entre sistemas de élite y sistemas masificados estos autores utilizaron en sus investigaciones el criterio de una tasa de escolarización del 15%, en el grupo de edad de cursar educación postsecundaria. No obstante, este límite debe tomarse con flexibilidad, especialmente cuando se trata de países no desarrollados, pues ha sido empleado para estudiar el fenómeno de masificación de países como Estados Unidos y Gran Bretaña. En cambio, tal indicador adquiere un significado distinto allí donde, por ejemplo, las tasas de analfabetismo pueden ser relativamente altas y, por tanto, la matrícula universitaria extendida significa un fenómeno completamente nuevo y distinto de aquel que representa donde previamente se ha universalizado la educación primaria y se ha masificado la secundaria (Brunner, 1990).

educación superior representó un proceso de transformación que pasó de la formación de las élites políticas y sociales de las naciones, a la democratización y promoción del acceso masivo a la educación terciaria, con el fin de contribuir a remediar los grandes problemas de desigualdad social y económica entre los individuos y fortalecer el crecimiento económico y social de las naciones.

La expansión de la matrícula trajo consigo grandes transformaciones en el terreno de la configuración y coordinación del sistema nacional de educación superior.<sup>2</sup> Al proceso de expansión lo acompañó uno de diversificación. Su situación en los noventa no sólo fue distinta por la dimensión de sus componentes, sino por su composición interna y su alto grado de complejidad, traducida en la coexistencia de instituciones de educación superior de carácter público y privado altamente diferenciadas. Además, mientras que la oferta educativa en la fase previa a la expansión era relativamente homogénea, transitó a una ampliamente diversificada en cuanto a campos académicos y profesionales, modalidades, niveles y duración de los estudios.

Aunque en México existieron instituciones dedicadas a la formación de las élites desde la época de la colonia, hay coincidencia en que la institucionalización del sistema de educación superior tiene su origen con el reconocimiento como universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el año 1910. A partir de entonces comenzó a constituirse el sistema de educación superior actual que tuvo una evolución histórica cuyas etapas, en general, pueden resumirse en: surgimiento (1910-1950), expansión no regulada (1950-1989) y modernización (1989-2000) (Gil, 1992; 1994; Ibarra, 2001).

---

<sup>2</sup> El ciclo de expansión y reforma de la enseñanza superior, que se intensificó al iniciarse la década de los setenta, se corresponde con la política de cambio educativo impulsada por la administración del presidente Echeverría, que en el terreno de la educación superior se orientó a través del impulso del Sistema de Institutos Tecnológicos Regionales y su propagación en el territorio nacional, así como en la reforma de los planes de estudio de estas instituciones y la creación de nuevas carreras, nuevas instituciones y el cambio institucional de las universidades existentes a través de acuerdos entre ellas, principalmente vía la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como interlocutor entre el Gobierno y las Universidades. En ese periodo se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Universidad Autónoma Metropolitana y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM. También se intentó ampliar los servicios educativos más allá de las grandes ciudades y las principales capitales estatales, a pesar de que la concentración geográfica de las instituciones sigue siendo una característica del sistema. Creció la asignación de la oferta educativa, distribución por áreas del conocimiento y disciplinas, estructura por niveles y distribución por tipos de régimen de financiamiento; es decir, un proceso continuo de diversificación y diferenciación institucional y académica (Ibarra, 2001; Luengo, 2003).

En el contexto de la transición política que vivió el país en el año 2000, con el cambio del partido en el gobierno al pasar el poder del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al Partido Acción Nacional (PAN), inició una cuarta etapa en la evolución de la educación superior del país que podríamos denominar como de *racionalización del sistema y de sus instituciones*, bajo una misma base de políticas que desde 1989 opera bajo el eje transversal evaluación-calidad-financiamiento-cambio organizacional; pero con esquemas de intervención y efectos distintos para el sector público y para el privado. Aquí sólo se analizará el segundo.

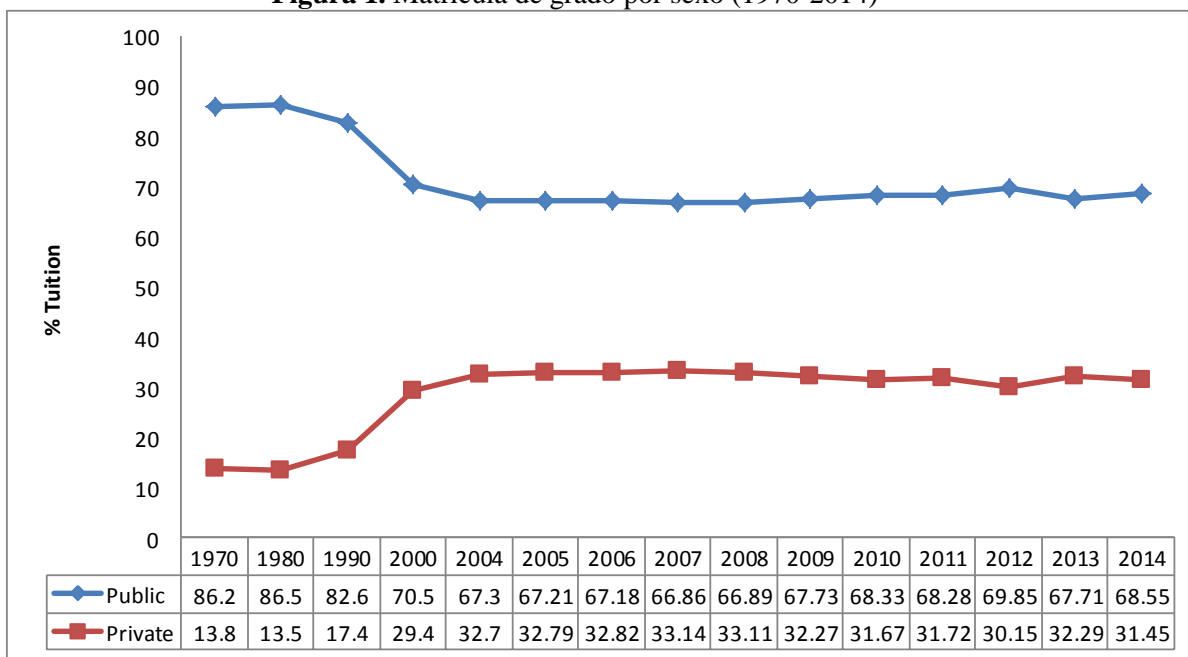
En el año 1960 había 76 269 alumnos inscritos en la educación superior mexicana. El periodo más intenso de crecimiento tuvo lugar entre 1970 y 1980, mientras que en 1970 estaban matriculados 208 944 alumnos, lo que significó un incremento del 273.9% en 10 años; en 1980 la población escolar de este nivel llegó a 731 147 estudiantes, equivalente a un incremento del 349.9% en una década. En cambio, la década que va de 1990 al 2000, la matrícula sólo se incrementó en 507 mil 217 estudiantes, equivalente al 68%. Para el primer decenio del nuevo siglo el porcentaje de crecimiento se ha mantenido constante.

A pesar de que históricamente una mayor proporción de la matrícula de educación superior ha sido atendida por el sector público, durante la llamada etapa de expansión el sector privado fue mucho más dinámico. De entre cinco y 10 IESP que había en todo el país en 1950, para el inicio del periodo escolar 2000-2001 existían mil 253.<sup>3</sup> La población escolar atendida por este sector educativo en 1980 era de 98 840 estudiantes, y prácticamente se duplicó en 10 años, pues para 1990 había 187 819 estudiantes atendidos por IESP. Una década más tarde, en el año 2003, el régimen privado atendió a 620 533 estudiantes, 33.2% de estudiantes de nivel licenciatura estaba inscrito en una institución privada (ANUIES, 2003), tendencia que ha persistido hasta el año 2014, en el que las IESP atendieron a un millón, 128 mil 592 estudiantes de pregrado (Gráfica 1).

---

<sup>3</sup> Estadísticas de educación superior publicadas por la SEP en 2000-2001, consultado en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx).

**Figura 1. Matrícula de grado por sexo (1970-2014)**



Fuente: Asociación Nacion de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015)

Aunque este sector puede explicarse en función de la trayectoria que ha seguido el sector público, las raíces de su nacimiento son diferentes. Es posible identificar cuatro etapas en la cronología del sector privado mexicano: surgimiento (1935-1959), expansión y desregulación (1960-2000) que, a su vez, se divide en dos periodos (1960 a 1980 y 1982 al 2000), una tercera etapa de mercado (2000-2006) y, finalmente, la etapa de estabilización no controlada, a partir de 2007.

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

En las décadas de 1930 y 1940 nacieron las primeras instituciones de educación privada en México. Tres factores fueron clave en su surgimiento: clase social, religión y economía. El conservadurismo social operó como elemento determinante en el desarrollo del sistema educativo privado mexicano, en la medida que el estatus socioeconómico y el prestigio declinaban en un sector público que crecía aceleradamente, en tanto la clase media capaz de afrontar la educación superior privada aumentaba gracias al firme progreso económico del país. Los conflictos entre la Iglesia católica y el Estado en el periodo 1926-1929, en parte superados en la década de 1940, así como la politización de las universidades públicas, sobre todo la UNAM, también influyeron en la creación de universidades privadas con carácter religioso (Levy, 1995).

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

Durante este periodo se crearon los primeros siete establecimientos privados en México: la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) se fundó en 1935, en el contexto de un intenso debate político e ideológico en el campo de la educación superior, entre una concepción liberal de la universidad (caracterizada por la libertad de cátedra y la autonomía institucional) y la concepción revolucionaria que el cardenismo (1934-1940) impulsó en el territorio nacional, en el cual la universidad debía estar al servicio del proyecto de la Revolución mexicana (Levy, 1995; Acosta, 2000). La UAG fue producto de un conflicto interno en la Universidad Estatal de Guadalajara, donde un sector de esta institución no coincidía con su orientación revolucionaria y decidió instituir una universidad autónoma de carácter privado, con orientación religiosa, no liberal.

En enero de 1940 se constituyó la Universidad de las Américas en la Ciudad de México, primera IESP en la capital del país, “fundada por un pequeño grupo de estudiantes”, como el *México City College* (MCC), que obtuvo su acreditación de la Asociación de Colegios y Universidades del Sur (SACS) (ANUIES, 2000:74).

Más tarde, en 1943, nació el ITESM con una clara tendencia hacia la formación de profesionales expertos en el manejo de la economía y los negocios, sin incluir una orientación religiosa en su modelo, cuya presencia demandaba una de las ciudades industriales más importantes del país. El ITESM adoptó los modelos del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) y de la Universidad de California, buscando su desarrollo a partir de su fuente principal de financiamiento: el grupo Monterrey.

En ese mismo año los jesuitas fundaron la Universidad Iberoamericana con una marcada identidad religiosa. Su creación debe analizarse en el trasfondo de un conflicto prolongado y, en ocasiones, violento entre el Estado y la Iglesia. Tanto la UIA como la

UAG fueron concebidas, en parte, como opciones educativas ante la politización de la UNAM. Desde su aparición, la UIA se distinguió por ser una universidad de inspiración cristiana, más no una universidad confesional (Meneses, 1993), lo cual significa que “si bien supone la adhesión a una doctrina, no implica que la universidad dependa de esta confesión” (Meneses, 1993:5). Durante los años sesenta del siglo XX, la UIA se unió a la corriente progresista que, junto con numerosas iglesias latinoamericanas y universidades católicas, alejaron a grupos financieros y religiosos descontentos a favor de la Universidad Anáhuac (Levy, 2005:250).

En 1957 se constituyó el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) con el apoyo de la Compañía de Jesús; hoy es parte del sistema UIA-ITESO y comparte su misma tendencia religiosa.

El Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) surgió en 1946, también con una evidente orientación hacia la formación en áreas económicas y administrativas. Fue fundado por la Asociación Mexicana de Cultura, A.C., formada por un grupo de banqueros, industriales y comerciantes.<sup>4</sup>

**Cuadro 1. Instituciones de educación superior privada (1935-1959)**

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

Fuente: ANUIES, 2001.

<sup>4</sup> El principal accionista, Raúl Baillères, consolidó su liderazgo empresarial durante la década de 1940 al impulsar la compra de varias empresas hasta ocupar la presidencia de la Asociación de Banqueros de México (1941-1942). En 1941 presidió el grupo de inversionistas mexicanos que adquirieron la mayoría de las acciones de la Cervecería Moctezuma, S.A., la cual pertenecía a extranjeros. Asimismo, dirigió al grupo financiero que compró la mayoría de las acciones de El Palacio de Hierro, S.A. y Manantiales Peñafiel, S.A. también participó en la nacionalización de Metalúrgica Mexicana Peñoles, S.A. y Compañía Fresnillo, S.A. ([www.itam.mx](http://www.itam.mx), consultado en 2007).

El sistema universitario mexicano experimentó un cambio profundo a partir de la década de 1960, el cual se tradujo en una expansión no regulada. Mientras que el subsistema de educación superior pública se caracterizaba por una conducción estatal reactiva y coyuntural, permeado por la lógica política de un régimen autoritario y populista (Ibarra, 2001), el sector privado quedó fuera de cualquier marco reglamentado que lo integrara como parte del sistema. En general, la política educativa de ese momento evidenciaba la ausencia de un marco normativo que permitiera regular al sector privado, el cual comenzaba a constituirse en un conjunto desarticulado y diferenciado de instituciones cada vez más amplio.

La expansión del sector privado en este periodo ocurre en dos momentos: el primero va de 1960 a 1980 y se inscribe en una serie de hechos ocurridos alrededor de la educación superior pública, que orientaron el crecimiento del sector privado impulsado por los empresarios nacionales. En 1964, la Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN) expidió la Carta Económica Mexicana, la cual en una breve referencia a la educación sostuvo que ésta era “esencial para el desarrollo económico”, promoviendo un clima de libertad que permitiera a los empresarios ejercer el derecho y la obligación de participar en materia educativa. Con el movimiento de 1968 y la politización de las universidades públicas, aumentó la desconfianza de los empresarios hacia la educación pública, causa principal para fomentar la creación de instituciones privadas que formaran a sus hijos, así como a los cuadros técnicos y administrativos de sus empresas (Tirado, 1999; Puga, 1999).

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



**Cuadro 2. Instituciones de educación superior privada (1960-1982)**

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

Fuente: ANUIES, 2001.

El segundo momento de expansión abarca de 1982 a 2000, tiempo en el cual las políticas educativas buscaron reorientar el crecimiento del sistema educativo mediante ejercicios de planeación y evaluación de la educación superior.

La década los ochenta se caracterizó, sobre todo en sus inicios, por una gran movilización empresarial que desató la crisis económica y la nacionalización de la banca. La reacción antiestatista y antipresidencialista que confrontó a los empresarios con el gobierno tuvo un gran impacto sobre la población. En el campo educativo se agudizaron las posiciones críticas del empresariado respecto de la educación pública. El discurso de las organizaciones empresariales, como el Consejo Coordinador Empresarial (CCE) y la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), la criticaban severamente, enfatizando su carácter doctrinario e ideológico en contra de los valores y las tradiciones que, según su punto de vista, debía promover la educación (Tirado, 1999).

Al final de los años ochenta y principios de los noventa, las organizaciones empresariales consideraron que el tema de la educación era el más importante, “el renglón de mayor necesidad y prioridad”, y el problema principal de México para ingresar a la comunidad internacional en forma competitiva. La educación, según los empresarios, requería modernizarse. Esto se reiteraba con mayor fuerza a medida que se

concretaba el proyecto modernizador de Salinas y la posibilidad de firmar el Tratado de Libre Comercio (TLC). En este contexto se conformó la FIMPES en 1988, a partir de la iniciativa de los empresarios involucrados en la educación, con la perspectiva de constituirse como un grupo en defensa de las imposiciones del Estado, que restringían la libertad de actuación de los particulares en materia educativa (Olmos, 2001).

La propuesta de los empresarios se proyectó en dos sentidos: por un lado, debía abordarse la reforma educativa, principalmente del Artículo 3º constitucional, a fin de permitir la educación religiosa y fortalecer la educación privada, poniendo fin a lo que llamaron un “estado de indefensión” de los particulares que prestaban servicios educativos y, de esta forma, otorgarles seguridad jurídica. Otra propuesta fue eliminar la discrecionalidad oficial respecto a la validez y el reconocimiento de los estudios realizados en los planteles privados, así como suprimir la reglamentación de la educación para obreros y campesinos. Por otro lado, la educación debería orientarse hacia la productividad y competitividad internacional, las destrezas y el emprendimiento en el contexto de la globalización, el fin del Estado de bienestar y la modernización. En el texto *Modernización educativa. Propuestas del sector empresarial*, la definición de educación aludía a “capacidades” y “habilidades”, y no a valores (CESE, 1989; citado por Tirado, 1999).

La modernización educativa propuesta por el gobierno de Salinas de Gortari emergió como la vía para avanzar en la construcción de un país productivo y competitivo a escala internacional. En el ámbito de la educación superior el discurso de la modernización se concretó en acciones encaminadas al mejoramiento de la calidad con base en la evaluación, que permearon el diseño e implementación de la política pública. De acuerdo con Ibarra (2001), la modernización se constituyó en la recomposición definitiva de las relaciones entre el Estado y la universidad. Por otro lado, el proceso modernizador supuso nuevas reglas del juego a fin de favorecer ciertos comportamientos y desalentar otros, para responder a las presiones y demandas del mercado y la política, de acuerdo con las estrategias y programas negociados o impuestos por los agentes de mayor influencia (Ibarra, 2001).

La modernización se tradujo en la configuración de los distintos programas e

instrumentos de la política pública. Entre los más importantes figuraron: Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y Programa de Modernización Educativa (PME). Con ellos se pretendía una mejor coordinación y regulación del sistema, basadas en “mejorar la calidad de la educación superior y conformar un sistema de educación superior integrado por instituciones de excelencia” (Mendoza, 2002). La incorporación del sector privado a estos instrumentos sólo se hizo patente hasta el surgimiento del PROIDES, en 1986.<sup>5</sup>

Posteriormente, en el Programa para la Modernización de la Educación 1989-1994 (PME), sólo se mencionó que las instituciones privadas formaban parte del sistema de educación superior y dependían para su funcionamiento del régimen jurídico de su incorporación a la federación, los estados o las universidades públicas autónomas (SEP, 1989). Además, el PME estableció que las instituciones públicas y privadas deberían apoyarse en la modernización de la educación superior por medio de la evaluación para el mejoramiento de su calidad.

Durante esta época el sector privado registró una expansión sorprendente, pasó de 133 a 1 253 instituciones. La heterogeneidad de éstas se ampliaba y reflejaba en la magnitud de su matrícula, en sus misiones, objetivos, formas de organización y posición dentro del sistema educativo. En general, surgieron dos tipos de instituciones: las que en los

---

<sup>5</sup> El PRONAES surge en 1984 bajo el discurso gubernamental de la revolución educativa y con el propósito central de lograr el reordenamiento institucional de las universidades, con los supuestos de racionalidad en el uso de los recursos y mejoramiento de la calidad educativa. El PRONAES no fue producto del consenso entre los principales actores involucrados (las universidades y el Estado); más bien apareció como una imposición hacia las universidades, con lo cual perdió legitimidad. Además, tampoco se constituyó como un programa que abarcara el desarrollo global de la educación superior, pues en realidad sólo involucraba a las universidades estatales, mientras que las autónomas seguían negociando políticamente la asignación de recursos y las particulares ni siquiera aparecían. En 1986 apareció el PROIDES como parte de un cambio en la estrategia seguida por el Estado hacia las universidades, que consideraba la importancia de la expansión del sector privado. El programa, como instrumento de planeación, buscaba integrar, coordinar y regular a los distintos subsistemas que formaban parte del sistema de educación superior, pero a través de la participación de los actores involucrados para no perder legitimidad, como había ocurrido con el PRONAES. Los objetivos del programa se centraron en la reorientación de la oferta educativa, la vinculación de la educación superior al desarrollo nacional y la innovación en las funciones desarrolladas por las instituciones.

ámbitos regional o local mantenían un crecimiento importante, que contaban con poblaciones de más de tres mil estudiantes y constituían una opción atractiva para sectores medios de la población con posibilidades de cubrir sus cuotas, y aquellas minúsculas (hasta de decenas de alumnos), la mayoría de dudosa calidad académica (Mendoza, 2002:335), que posteriormente fueron denominadas “universidades patito”.

Este periodo también se caracterizó por la conformación de redes institucionales con impacto regional o nacional, como ITESM, UVM, Universidad Tecnológica de México (UNITEC), Universidad La Salle (ULSA) y UIA, entre otras.

### ***2000-2006 Más allá del mercado***

Aunque el TLC no incorporó al sector educativo en el texto aprobado que entró en vigor el 1 de enero de 1994, dedicó dos apartados a los servicios profesionales: el capítulo 12, “Comercio transfronterizo de servicios” y el 16, “Entrada temporal de personas de negocios”. En ellos se acordaron los principios, las reservas y el compromiso para realizar actividades profesionales en el ámbito de 63 profesiones señaladas (generales, científicas y médicas), para las cuales se establecieron los requisitos académicos mínimos y títulos alternativos. Estas primeras acciones daban señales de la competencia que se generaría entre las instituciones de educación superior, la cual se intensificó con la firma del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), firmado por 144 países en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC), donde se incluyó la educación superior.<sup>6</sup>

Las reacciones a los efectos del AGCS en la educación superior proceden, en su mayoría, de los medios académicos que en principio argumentaron su inconformidad porque no fueron incorporados desde un primer momento a las negociaciones del Acuerdo,

---

<sup>6</sup> El acuerdo es el resultado de las negociaciones que se llevaron a cabo dentro de la Ronda de Uruguay de 1986 a 1994. Después, ésta se transformó en la OMC, que se ocupa tanto del comercio de bienes (GATT) como del de servicios (AGCS). Los acuerdos de la OMC y su antecesor, el Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATS), proveen el marco para el comercio internacional de bienes y servicios. Teóricamente el objetivo de ambas instituciones es fortalecer la economía mundial por medio de una mayor estabilidad en el comercio. El principio básico del sistema actual del comercio internacional es que los bienes y servicios exportados deben ser totalmente libres, excepto por la imposición de un arancel (Malo, 2003).

dirigidas por los responsables en materia económica de cada uno de los países.<sup>7</sup> En América Latina, el rechazo por el AGCS comenzó en Brasil, en el Fórum Social de Porto Alegre, realizado en febrero de 2002. Los participantes propusieron un pacto global con el propósito de asegurar la consolidación de los principios de acción aprobados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en París, en 1998. Como conclusión de la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, se firmó la Carta de Porto Alegre, que informaba a la comunidad académica universitaria y a la sociedad en general sobre las consecuencias negativas del AGCS y solicitaba a los gobiernos de sus respectivos países no suscribir compromiso alguno en materia de educación superior.<sup>8</sup>

La posición de México ante el AGCS en torno a la educación, incluso desde la firma del TLC, ha sido mantener al sector educativo abierto a la inversión extranjera en los rubros señalados por el acuerdo: suministro más allá de las fronteras, presencia comercial y de personas naturales, así como consumo en el extranjero. En México, la inversión extranjera directa en servicios educativos durante el periodo 1994-2003 alcanzó su máximo con la venta de la UVM en el 2000, cuando dicha inversión directa fue de 16 448.7 millones de dólares y sólo 0.2% correspondió a servicios educativos (Rodríguez, 2004).

Lo cual significa que en este sector aún existe una provisión estatal mayoritaria, un ritmo de privatización muy concentrado en educación superior y un mercado potencial acotado y competido por múltiples proveedores locales. No obstante, es posible afirmar que el

---

<sup>7</sup> Algunas instancias internacionales ya han manifestado sus críticas por medio de diversas declaraciones. Entre éstas, se puede mencionar la Declaración Conjunta, firmada en septiembre del 2001 por distintas asociaciones, tanto americanas como europeas: *Association of Universities and Colleges of Canada, American Council on Education, European University Association y Council for Higher Education Accreditation* (Guadilla, 2003; 2001).

<sup>8</sup> En esta carta se considera que el acuerdo: “lesiona seriamente las políticas de equidad indispensables para el equilibrio social, en especial para los países en desarrollo, necesarias para corregir las desigualdades sociales, y tienen serias consecuencias para nuestra identidad cultural [...] Aspectos todos ellos a los que contribuye la educación superior, cuya misión específica se define en virtud de una concepción de bien social público, destinada al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros pueblos. Función que en ningún caso puede cumplir si se la transforma en simple mercancía u objeto de especulación en el mercado, a través de su comercialización internacional [...], entre los graves problemas tenemos que mencionar la uniformización acrítica de la educación y el grave daño que significa para la soberanía nacional y de los pueblos”, en [www.grupomontevideo.edu.uy/documentos/carta\\_dePOA.htm](http://www.grupomontevideo.edu.uy/documentos/carta_dePOA.htm), consultado en mayo de 2011.

caso de la UVM ha resultado rentable, enviando señales favorables a otros inversionistas para que busquen presencia en el mercado mexicano, tal es el caso del *Apollo Group Inc.*, empresa dedicada a la educación para adultos y la competidora más cercana a *Silvan/Laureate Inc.*, entidad que manifestó su intención de participar por medio de una alianza con la UNITEC, institución que en 2007 fue adquirida por este último grupo.<sup>9</sup>

### ***Estabilización no regulada (2007...)***

La ausencia de políticas gubernamentales que contribuyan a la orientación del sector privado en México, a fin de promover la integración de un sistema de educación superior ha sido una constante. Si bien hay un reconocimiento pleno de la proliferación de instituciones privadas algunas llamadas “patito”, el marco institucional y regulatorio ha sufrido apenas algunas modificaciones que poco impacto han tenido en la expansión del sector.

De acuerdo con Fielden y Varghese (2009) la regulación comienza con la decisión de permitir a un proveedor privado planear o desarrollar una unidad académica, continua con la aprobación y reconocimiento de sus programas, el establecimiento de los mecanismos o incentivos fiscales y, finalmente, incluye el monitoreo regular de sus formas de operación a partir del acceso a la información sobre su desempeño académico y financiero. De tal forma que un sector privado no regulado provoca la aparición de proveedores de todo tipo, algunos interesados sólo en utilizar a la educación como una vía para el negocio y la escasa protección al *estudiante-consumidor*. El caso de México se acerca profundamente a este modelo. Levy (1995; 2006) afirmaba que en México el Estado no ha desarrollado un papel activo en el gobierno de la universidad privada. El único aspecto que muestra esta relación en la autoridad constitucional del Estado es la concesión de la licencia oficial a las instituciones privadas y a sus programas, reafirmada por la Ley General de Educación de 1973 y recuperada en las modificaciones en 1993. “Abrir una universidad es tan fácil como abrir una tortillería, han afirmado algunos observadores” (Levy, 1995:278).

---

<sup>9</sup> En general, las formas de transnacionalización de la educación superior en México han sido las siguientes: a) sedes de universidades extranjeras, b) ofertas de educación a distancia y *e-learning*, c) franquicias, y d) alianzas universitarias de las instituciones nacionales y extranjeras de educación superior (Didou, 2002).

No obstante, a partir del año 2007 el crecimiento del sector ha mostrado una clara estabilización que inició en el año 2000, pero que se ha acentuado en este último periodo. De acuerdo con Álvarez (2011), este fenómeno se debe por un lado, a la apertura de nuevos espacios en el sector público a través de políticas de financiamiento para la ampliación de la matrícula en instituciones ya existentes y, por otro, a la creación de nuevas instituciones, en el marco de una política de diferenciación institucional, diversificación de la oferta educativa y mecanismos de aseguramiento de la calidad. Las nuevas instituciones públicas han sido creadas con fondos federales y estatales, y son operadas por los gobiernos de los estados, lo cual constituye una política descentralizadora que ha contribuido a modificar las configuraciones locales de la educación superior (Álvarez, 2011:13).

La estabilización del sector no significa su decrecimiento. Como señala Álvarez (2011), no sólo porque el egreso del bachillerato aumentará, sino también porque el sector público, a pesar de sus esfuerzos, no será capaz de revertir las dinámicas de mercado que se han instalado en México. En el corto plazo no se ve que el sector privado vaya a contraerse. De acuerdo con proyecciones de la Subsecretaría de Educación Superior, la licenciatura de instituciones privadas pasará de tener 813 mil estudiantes en 2010 a 1 millón seiscientos mil en 2016, un crecimiento acumulado de 23.75%, casi el mismo proyectado para el sector público (Cuadro 1).

**Cuadro 3.** Matrícula de licenciatura universitaria. Proyecciones al 2016.\*

	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	crec.2010-2016
Pública	1690,033	1,754,287	1,820,362	1,887,445	1,954,756	2,021,423	2,086,919	23.48
Privada	813,105	844,966	877,207	909,991	942,486	974,822	1,006,182	23.75
Total	2,503,138	2,599,253	2,697,569	2,797,436	2,897,242	2,996,245	3,093,101	23.57

Fuente: Álvarez (2011), con base en SEP-UPEPE/DGPpP, de [http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html).

\* Cifras estimadas por la SEP.

### ¿Mercado o no mercado de la educación superior privada en México?

Brown (2011) propone un conjunto de categorías para estudiar la existencia de mercados o no mercados en la educación superior. La discusión que está detrás de este fenómeno de carácter mundial obliga a referirse a la *marquetización* de la educación superior, de acuerdo con Furedi (2011), como un proceso político/ideológico y un fenómeno

económico, donde paradójicamente no hay evidencia del triunfo de la economía de libre mercado, sino por el contrario, se observa una mayor intervención del Estado, a través de la implementación de políticas que promueven una menor regulación, como ocurre al menos en el caso de México.

Desde la perspectiva de la teoría económica el mercado es una forma de coordinación social en el que la oferta y la demanda de un determinado bien o servicio encuentran su equilibrio a través del precio. Se asume que los consumidores eligen entre diferentes alternativas que se ofrecen, sobre la base de lo que para ellos significaría la opción ideal en la se conjugan características de precio, calidad y disponibilidad (Brown, 2011b). Además, también prima el supuesto de que el mercado proporciona un mejor uso de los recursos de la sociedad, por lo tanto una menor participación del Estado sugiere mayor eficiencia. Esto sólo es cierto asumiendo que los consumidores poseen información completa sobre las diversas opciones. Aparentemente el problema de mercado se reduce a una elección racional de los individuos y a la supremacía de la libertad como el principal valor entre la sociedad.

En 1962 Fridman propuso la hipótesis de que dejar la educación regulada por el mercado tendría como consecuencia la elevación de sus niveles de calidad, provocando una mayor satisfacción de los “clientes”, de tal forma que sólo las escuelas capaces de ofrecer mejores servicios permanecerían en el mercado. Sólo en casos excepcionales (educación en zonas rurales), tendrían que operar mecanismos compensatorios que permitieran a los ciudadanos más desprovistos tener acceso con equidad. El papel del gobierno según Fridman (1962), es esencial pero sólo para determinar “las reglas del juego” y como árbitro para interpretar e imponer las reglas acordadas. El mercado reduce la posibilidad de politización de los acuerdos e incrementa la diversidad en las opciones, por lo que los individuos tienen la libertad de elegir a que institución prefieren asistir. Su propuesta descansa en el sistema vouchers y en la privatización de las escuelas para que estas sean más eficientes.

La propuesta de Fridman giró en torno a la educación básica, pero ¿qué significa esa libertad para la educación superior? Siguiendo a Brown (2011a), un mercado de la educación superior supone comprender el concepto de libertad al menos para dos



actores, los proveedores y los consumidores. Para los primeros la libertad se concreta en cuatro aspectos: entrada al mercado, oferta de productos, recursos disponibles y establecimiento de precios. La entrada al mercado de educación superior generalmente responde a dos condiciones. La primera se relaciona con el esquema regulatorio del sistema en cuestión, que en el caso de México ha funcionado no como una “barrera a la entrada” (Porter, 1985) a nuevos proveedores de servicios educativos, sino como un verdadero incentivo para realizar una actividad que resulta bastante lucrativa. La segunda condición se relaciona con la inversión financiera y, posiblemente, política requerida.

En cuanto a la primera, en México los proveedores privados, en virtud de que el marco regulatorio lo permite, realizan su inversión inicial en educación superior en aquellos *productos* que significan un bajo costo. No es extraño por ello que programas académicos como administración, derecho, contabilidad, finanzas y algunas áreas de la informática, se ofrezcan en la mayoría de instituciones de educación superior privada. En México del 100% de la matrícula atendida por el sector privado sólo el 1.89% se ubica en las ciencias naturales y exactas, mientras el 40.5% corresponde a las ciencias sociales y administrativas (Cuadro 2).

Esto evidencia la libertad para ofrecer ciertos productos al precio que mejor convenga al proveedor y que al menos garantice el costo de la inversión y su utilidad. En consecuencia, lo que podríamos denominar como “reinversión” o apertura de nuevos programas académicos dependerá únicamente de las decisiones de los dueños, y aparentemente de la supervisión del Estado y sus posibles sanciones legales que consisten en el retiro del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, si así fuere el caso. El problema de mayor relevancia al respecto es que el marco regulatorio se encuentra sumamente restringido y no prevé la posibilidad de orientar la oferta educativa (Buendía, 2011).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> En el año 2006 se realizó una entrevista a un funcionario de la SEP, quien argumentaba que “en el ámbito de las instituciones (privadas) así ocurre [...], nosotros no podemos decir saben qué, resulta que ya hay muchos doctores, que hay muchas escuelas de medicina, entonces, ¿qué hay que hacer?, pues prohibirle a los particulares: ‘sabes que no puedes abrir escuelas de medicina, de derecho ni de contaduría’, ‘¿por qué?’, ‘pues porque el Estado requiere de escuelas de agronomía, de biología marina’, entonces no habría democracia”. (...) lo que se requiere es una reforma integral de la regulación de la educación superior en México que homogenice las normas y procedimientos para otorgar el RVOE a nivel nacional, debido a que estos mecanismos son distintos en los ámbitos federal y estatal. Si nosotros les decimos que no en el nivel federal, entonces van a la SEP estatal o a otra universidad...en muchos casos se los dan...” (Buendía, 2011).

**Cuadro. 4**  
Matrícula de sostenimiento particular por área de conocimiento  
(2010-2011)

Área de conocimiento	Matrícula	%
Ciencias agropecuarias	62,893	2.28%
Ciencias de la salud	272,730	9.87%
Ciencias naturales y exactas	52,658	1.91%
Ciencias sociales y administrativas	1,119,126	40.49%
Educación y humanidades	287,993	10.42%
Ingeniería y tecnología	968,392	35.04%
<b>Total</b>	<b>2,763,792</b>	<b>100.00%</b>

Fuente: Anuario estadístico 2010-2011, ANUIES

En el ámbito de los consumidores, el tema de la libertad recae en la posibilidad de elegir al proveedor y, al mismo tiempo, al *producto-programa*. Se supone que esta elección depende del acceso a la información que los estudiantes poseen acerca de las características del mercado de educación superior y del costo que para ellos representa invertir en su educación, cuya utilidad sólo podrá ser medible a largo plazo, principalmente a partir de la inserción en el mercado laboral. Teóricamente la información necesaria para que los estudiantes decidan sobre qué, dónde y cómo estudiar, considera el precio, la calidad y la disponibilidad de los programas y de las instituciones (Brown, 2011a). Al menos para el caso de México esta información es carente mostrando que el mercado no cumple con lo propuesto por Brown. A pesar de los esfuerzos realizados, aún no se cuenta con un sólido sistema de información que facilite y sustente la toma de decisiones de los estudiantes e, incluso, de otros actores relacionados con el campo organizacional de la educación superior privada.

Siguiendo de cerca esta realidad, Álvarez (2011), analiza la diferenciación sistémica que caracteriza al sector privado y sus consecuencias también en el precio. El autor señala la amplia variabilidad de los precios, así como su polarización y propone un interesante ejercicio a partir de la licenciatura en Administración, programa que prácticamente todas las IES privadas ofrecen; y distingue tres grandes segmentos de consumo: élite, intermedio y bajo. Para el año 2011 el total de la carrera para el consumo de élite oscilaba entre los 464 mil pesos y un millón doscientos mil pesos, aproximadamente.

Para el grupo intermedio iba de 86 mil a 420 mil pesos y, para el segmento bajo era de 1 mil a 96 mil pesos anuales.

Con respecto a la variabilidad en los precios se debe agregar el asunto del prestigio y la reputación de la institución. Dependiendo de ello, aunque no necesariamente de la calidad del producto ofrecido, se determinará el precio. Como ya se comentó, el rango del costo de las colegiaturas en el mercado de educación superior privada es muy amplio, incluso puede variar dentro de una misma institución para un mismo producto. El precio de un mismo programa con idéntico plan y programas de estudio, ofrecido por una universidad que tiene campus en diferentes estados de la República Mexicana, será distinto en el norte, en el centro y/o en el sur. Es común que ocurra este fenómeno en IES privadas que funcionan como redes multicampi, por ejemplo la Universidad Insurgentes, el Instituto Tecnológico de Monterrey, la Universidad la Salle y la Universidad del Valle de México (Buendía, 2013). La especificidad en cuanto a la impartición de los programas se deriva de condiciones locales relacionadas con la disponibilidad y condiciones laborales y académicas de profesores, la infraestructura adecuada, la organización y la gestión académica y administrativa de las unidades académicas, entre los aspectos más relevantes.

A la luz de la discusión se resumen las características del mercado de educación superior en México (Cuadro 5).

**Cuadro 5.**  
Modelo de mercado para la educación superior privada en México

Condiciones de mercado	Definición	México
Estatus institucional	Autogobierno de las instituciones, organizaciones independientes con un alto grado de autonomía para determinar precios, programas, número de estudiantes a matricular, procesos de admisión y condiciones de apoyo (becas).	La regulación mexicana establece requisitos mínimos para los programas académicos (Acuerdo 279 y acuerdos estatales). Las IES privadas gozan de libertad plena para determinar qué programas imparten, el número de estudiantes a matricular y sus procesos de admisión.  Las condiciones de apoyo a los estudiantes son determinadas por las instituciones, a excepción del porcentaje de becas que el gobierno ha establecido como obligatorio (5% de la matrícula)
Competencia	Bajas barreras a la entrada. Alto	La regulación no limita la entrada de

	número de proveedores “for profit”. Financiamiento vinculado a la matrícula. Poco grado de innovación en el proceso o en el producto.	nuevos competidores, sólo establece los requisitos mínimos a nuevos proveedores.  El financiamiento de las IES privadas está directamente relacionado con el número de matrícula y con el costo de las colegiaturas.  Los programas académicos ofrecidos tienden a la homogeneización, derivado de que el Estado no tiene la capacidad de orientar la oferta educativa con base en criterios de pertinencia.  La homogenización conduce a la estandarización y la falta de innovación en los programas académicos.
Precio	Competencia en precios de las colegiaturas. El costo de los programas así como de los gastos asociados a la formación (manutención) recaen en el estudiante. Las variaciones en el precio de un mismo programa no pueden explicarse en función de factores locales.	El costo de los programas es competencia únicamente de los proveedores.  Los gastos de manutención son absorbidos por los estudiantes.  La variabilidad en los precios es una característica generalizada y se asocia con el prestigio y la reputación de la institución y del programa mismo.  La calidad es un atributo asociado con el prestigio y la reputación de la institución.
Información	Los estudiantes hacen una elección racional basada en información sobre precio, calidad y disponibilidad de los programas y los proveedores.	El sistema de información que sustente la toma de decisiones de los estudiantes es imperfecto.  La “elección racional” está limitada a los criterios de selección que para la mayoría de los estudiantes que ingresan entre los que predominan el precio y la localización geográfica.  El criterio de calidad está supeditado al de precio y localización geográfica.
Regulación	Facilita la competencia y proporciona protección básica al consumidor. Juega un rol preponderante en el suministro de información y atiende las quejas de los consumidores.	La regulación académica facilita la competencia y promueve bajas barreras a la entrada.  La regulación comercial no proporciona protección básica al consumidor. No hay evidencia.
Calidad	Está determinada por lo que el mercado podría ofrecer en términos del precio. La valoración y garantía de la calidad queda en manos del Estado y del sector académico.	Precio y calidad generalmente son criterios asociados.  Establecimiento de procesos de aseguramiento de la calidad a través de organismos externos, además de los requisitos mínimos establecidos por el

		<p>Estado.</p> <p>Acreditación institucional de la FIMPES</p> <p>Acreditación de programas de organismos reconocidos por el COPAES</p> <p>Acreditación institucional y de programas con agencias de orden internacional.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en Brown (2011).

## El asunto pendiente: la calidad

En el ámbito del diseño e implementación de las políticas que orientan la conducción del sector privado de la educación superior y dadas las limitaciones y carencias que caracterizan la regulación actual, el Estado ha intentado reorientar el sector a través del establecimiento de ciertos mecanismos que buscan incorporar a las Instituciones de Educación superior Privadas (IES) al seguimiento de las políticas para el aseguramiento de la calidad. Las primeras acciones en este sentido no surgieron precisamente del Estado, más bien fueron iniciativa de un grupo representativo del sector privado, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

El proceso de acreditación institucional que apareció en 1992 tuvo como principal objetivo diferenciar a las instituciones privadas en el mercado educativo a partir del mejoramiento de su calidad (Buendía, 2011). Posteriormente, en el año 2000, un fuerte debate entre el gobierno y la FIMPES condujo a la promulgación del Acuerdo 279 (SEP, 2000) donde aparentemente el Estado se comprometía a ejercer una mayor vigilancia sobre las IES privadas, principalmente aquellas de “dudosa calidad académica”. La aceptación por parte del Estado del reconocimiento del sistema de acreditación institucional con resultados en la categoría “lisa y llana” como un instrumento de garantía de calidad, a través de la llamada Simplificación Administrativa ha sido una de las principales medidas para proteger al estudiante, sin embargo, el número de instituciones que participan de este programa es sumamente limitado. Datos recientes muestran que de las 106 instituciones asociadas a la FIMPES, 80 (75.5%) están acreditadas y 26 (24.5%) por acreditar. De ellas 46 instituciones, equivalente al 57.7% son calificadas en la categoría “lisa y llana”, 31.2% en “sin observaciones, 10% “con recomendaciones” y 1.2% “con condiciones. De total de las IES privadas miembros de

FIMPES, 34 han recibido el “Registro de Excelencia Académica” que otorga la SEP.

Por su parte, algunas IES privadas en afán de legitimarse han buscado incorporarse a los procesos de evaluación y acreditación de programas académicos realizados respectivamente por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y por los organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Según datos de la SEP, para el año 2010 había en México 27 mil 017 programas académicos con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), incluyendo los de carácter federal, estatal y la incorporación. De ellos sólo el 35% aproximadamente habían sido sujetos a un proceso de evaluación y/o acreditación. Además, habría que sumar todas aquellas escuelas que carecen de RVOE y que aun en esas condiciones imparten programas académicos. De ellas poco o nada se sabe.

Otra iniciativa que ha sido relevante en materia de calidad es el Programa de Fomento a la Calidad para las Instituciones Particulares, propuesto en el año 2010 por la SEP y el Consejo Nacional de Autoridades Educativas. Con este programa el gobierno intentó desarrollar procesos de calidad en los servicios de las instituciones privadas, brindar información a la sociedad sobre éstos y fomentar la coordinación con autoridades educativas locales, a través del modelo tradicional de aseguramiento de la calidad que han seguido distintas agencias nacionales e internacionales (CONAEDU, 2010).

No fue hasta el año 2012 que la SEP lanzó el programa y emitió los Lineamientos que regulan el Programa de Fomento a la Calidad en Instituciones Particulares del Tipo Superior con RVOE federal. El programa se integró por dos procesos: una evaluación diagnóstica obligatoria para evaluar la prestación del servicio educativo de las instituciones que cuentan con RVOE federal, cuyos resultados permitirían a las instituciones privadas obtener una constancia de clasificación en alguno de los niveles y subniveles de los criterios diseñados para tal efecto y, segundo, el proceso relativo a la formulación de un plan de mejora a implementarse en el transcurso de un año, con base en los resultados obtenidos en la evaluación.

La formalización del proceso ocurriría a través de la suscripción de una carta compromiso para una vez cumplidas las metas correspondientes, las instituciones

podrían reclasificarse el programa (SES, 2012). Como es evidente se trata, al igual que el proceso de acreditación institucional, de un programa relacionado más con la legitimidad, el reconocimiento y el prestigio de las instituciones. Es probable también que, como ha pasado con la acreditación institucional y con la evaluación y acreditación de programas académicos, al ser mecanismos de participación voluntaria, este programa beneficie a unas cuantas instituciones, mientras se mantiene el problema de la calidad de otro amplio sector de éstas. De tal forma que en tanto no se promueva por parte de los actores involucrados una revisión profunda e integral del marco institucional para el sector privado, estos programas sólo funcionen para legitimar lo ya de por sí legitimado, si entrar a una verdadera reflexión de la coordinación de dicho sector.

## Comentarios finales

La primera investigación sobre la educación superior privada que realicé hace aproximadamente ocho años, me permitió concluir que este tópico aún no se constituía como un tema de interés en la agenda de la investigación educativa mexicana. Si bien es cierto que cada vez hay más colegas interesados en el tema, sostengo que el trabajo hasta ahora realizado todavía no es lo suficientemente basto y, muy probablemente, estemos muy lejos de conocer ese mundo complejo y diverso que constituye este sector. Haciendo a un lado mi pesimismo sobre el asunto, espero que este capítulo contribuya a un acercamiento que nos ayude a revalorar la importancia de este objeto de estudio.

Otra conclusión derivada de mis análisis de hace varios años también se sostiene con el paso del tiempo. El diseño institucional del sector privado en México siguen siendo el mismo, prácticamente nada ha cambiado. La organización de las agencias gubernamentales y el marco regulatorio ahí siguen, ancladas seguramente en la rutina, rechazando algunos RVOE, pero aprobando la mayoría. Poco ayuda la ley para que ocurran las cosas al contrario. Al respecto también queda claro que la diferenciación de instituciones *for profit* o *non profit* que se hace en países como Estados Unidos, en México no aplica.

Efectivamente, el sistema de educación superior privada opera bajo un modelo de mercado, pero un mercado con muchos problemas. Se destacan la asimetría de la

información para los consumidores y, en general, para otros actores del campo organizacional; las bajas barreras a la entrada y el constante problema de la calidad de los programas y de las instituciones. Las medidas que en este sentido ha implementado el gobierno sólo han generado un efecto reproductor de la aparente buena o mala calidad, así sólo se reafirma la condición de *proveedores de calidad* de algunas, las mismas, las que pueden responder los indicadores viejos y nuevos que suponen un mejor desempeño; y la idea generalizada de que las otras, las pequeñas necesariamente son de mala calidad sólo por eso, por ser pequeñas.

En cuanto al tema de la calidad, el esquema de evaluación y acreditación impulsado por el Estado y por los propios particulares, se suman a los intentos por regular el mercado de instituciones de educación superior. No obstante, en ambos casos se evidencia un proceso de reproducción del comportamiento que ha mostrado el sector privado. Participan en estos procesos las IES privadas que cuentan con la capacidad académica, económica y de gestión para hacerlo, mientras que el gran conjunto atomizado de IES privadas sigue relegado a no hacerlo. Es posible hablar del típico efecto mateo.

Por otra parte, es necesario avanzar en un marco regulatorio bajo un esquema de control y rendición de cuentas que integre tanto la dimensión académica, como la económica. Que supere la visión de un proceso administrativo y se asuma bajo un diseño institucional integral, que revalore las deficiencias del modelo actual y las posiciones radicales que genera para algunos el asunto de la denominada privatización de la educación superior. En este sentido, es necesario revalorar y reflexionar que, si bien el Estado es el responsable de conducir la educación superior del país, vía las políticas educativas; la participación de los particulares es ineludible en un escenario donde la inversión estatal no ha sido ni será suficiente para satisfacer la demanda por educación superior. Lo relevante se centra en que esa participación esté mediada por un modelo de coordinación y regulación que no puede ser el de mercado pues, al menos en México, ya ha dado cuenta de sus fallas.

## Referencias

Acosta Silva, Adrián (2000). Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. México: Universidad de Guadalajara y Fondo de Cultura Económica.



- Acuerdo 279 (2005). en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx).
- Álvarez Mendiola, G. (2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. En *Reencuentro*. Análisis de problemas universitarios, no. 60.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001). *Anuario estadístico 2000*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004). *Anuario estadístico 2003*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2011). *Anuario estadístico 2011*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1978). “La planeación de la educación superior”. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999). “Informe de Avance de la clasificación de las IES afiliadas a la ANUIES en relación con la tipología aprobada por la xxix Asamblea General”. México (mimeo).
- Becher, Tony; Maurice Kogan (1992). *Process and Structure in Higher Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Brown, Roger (2011) “Markets and Non-Markets”, in Roger Brown (ed.) *Higher Education and the Market*, New York, Routledge, 6-19.
- Brown, Roger (2011b) “The Impact of Markets”, in Roger Brown (ed.) *Higher Education and the Market*, New York, Routledge, 20-52.
- Brunner, J. Joaquín (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Buendía Espinosa, A. (2007). *Evaluación, acreditación y calidad en la educación superior privada: un estudio de casos (1994-2004)*. Tesis de doctorado. México: UAM Xochimilco.
- Buendía Espinosa, A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, no. 134, ISSN 0185-2698.
- Buendía Espinosa, A. (2013). De rechazados a estudiantes ¿o clientes? en la educación superior privada, disponible en *Semanario LAISUM*, num. 5, disponible en <http://www.laisumedu.org/showNota.php?idNota=228087>, consultado en 12 de abril de 2013.
- Buendía Espinosa, A. (2013). De rechazados a estudiantes ¿o clientes? en la educación superior privada, disponible en *Semanario LAISUM*, num. 5, disponible en <http://www.laisumedu.org/showNota.php?idNota=228087>, consultado en 12 de abril de 2013.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Nueva Imagen.
- Didou Aupetit, Sylvie (2002). “Trasnacionalización de la educación superior y aseguramiento

de la calidad en México”, en Revista de la Educación Superior, vol. XXXI (4), núm. 124, octubre-diciembre, México: ANUIES, pp.11-23 (ISSN:0185-2760).

- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2005). *Manual para la aplicación del sistema de acreditación*. México: FIMPES.
- Fielden, E. y Varghese H. (2009): Regulatory issues en Svava Bjarnason (et.al) *A New Dinamic: Private Higher Education*, Word Conference on Higher Education, UNESCO, París.
- Fielden, E. y Varghese H. (2009): Regulatory issues en Svava Bjarnason (et.al) *A New Dinamic: Private Higher Education*, Word Conference on Higher Education, UNESCO, París.
- Fridman, M. (1962) *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. México: Planeta Agostini.
- Fridman, M. (1962) *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. México: Planeta Agostini.
- Furedi, F. (2011) “Introduction to the Martetization of Higher Education as the Students as Consumer”, in M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (eds.) *The Martetization of Higher Education as the Students as Consumer*, Abingdon, Routledge, 1-7.
- García Guadilla, C. (2001) Lo público y lo privado en la educación superior: algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano. En *Revista de la Educación Superior*, México, vol: 30, no: 3(119), mes: jul-sep, 39-55.
- García Guadilla, Carmen (2001). “Lo público y lo privado en la educación superior: algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano”, en Revista de la Educación Superior, vol. 30, núm. 3 (119), julio-septiembre, México, pp. 39-55.
- García Guadilla, Carmen (2003). “Educación superior y agcs. Interrogantes para el caso de América Latina”, en: García Guadilla, Carmen (ed.), *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios*, Perú: Universidad de Lima-Columbus (Documentos Columbus sobre la Gestión Universitaria), pp. 109-130.
- Geiger, L. R. (1986) *Private sectors in higher education. Structure, function and change in eight countries*. USA: The University of Michigan Press.
- Gil, Manuel et al. (1992). Académicos. *Un botón de muestra*. México: UAM-A.
- Gil, Manuel et al. (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.
- Ibarra Colado, Eduardo (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México: UNAM, UAM y Unión de Universidades de América Latina.
- Levy, D. (1995) *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa, México.
- Levy, D. (2006) How Private Higher Education’s Growth Challenges the New Institutionalism, pp. 143-162. En Meyer, Heinz-Dieter y Brian Rowan, *The New Institutionalism in Education*. New York: State University of New York Press, Albany.

Ley General de Educación, en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

Ley para la Coordinación del Educación Superior, en [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

Luengo, Enrique (2003). "Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad", ponencia presentada en el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Bogotá: UNESCO IESAC y ASCUN.

Malo, Salvador (2003). "La comercialización de la educación superior", en: García Guadilla, Carmen (ed.), *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios*, Perú: Universidad de Lima-Columbus (Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria), pp. 101-108.

Mendoza Rojas, Javier (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*, México: CESU y Miguel Ángel Porrúa.

Meneses Morales, Ernesto (1993). "El modo específico de ser de la Universidad Iberoamericana", en: Cuadernos de Umbral xxi, núm 2, México: UIA, pp. 4-12.

Neave, Guy. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Madrid: Gedisa.

Olmos, Luís I. (2001). "Puntos sobresalientes de la educación superior particular en el programa nacional de educación 2001-2006", en: *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxi, núm. 121, enero-marzo 2002, México: ANUIES, pp. 93-103 (ISSN:0185-2760).

Porter, M. (1985). *La estrategia competitiva*. México: Editorial Continental.

Puga, Cristina (1999). "Las organizaciones empresariales y la educación para la producción", en: Loyo, Aurora (coord.), *Los actores sociales y la educación*, México: Plaza y Valdés Editores y UNAM, pp. 137-180.

Rodríguez Gómez, Roberto (2004). "Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxiii (2), num. 130, abril-junio, México: ANUIES, pp. 29-48.

Secretaría de Educación Pública (1989). "Programa para la modernización educativa (1989-1994)". México: SEP, pp. 123-143.

SEP, CONAEDU (2010). *La participación de las instituciones educativas particulares y el sistema educativo nacional*. México: SEP-CONAEDU, marzo.

Subsecretaría de Educación Superior (2009). *Fortalecimiento de acciones en materia de RVOE*, SEP, México, D.F., disponible en [http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/2125/IX\\_2\\_-SES\\_INFORME%20RVOE.pdf](http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/2125/IX_2_-SES_INFORME%20RVOE.pdf), consultado el 12 de enero de 2013.

Tirado, Ricardo (1999). "La cúpula empresarial en el debate educativo", en: Loyo, Aurora (coord.), *Los actores sociales y la educación*, México: Plaza y Valdés Editores y UNAM, pp. 137-180.

Trow, M. (1987). "The análisis of status", en Clark, Burton R., *Perspectives on higher*

education. Eighth disciplinary and comparative views, Los Angeles:  
University of California Press Berkeley.