

Germán Álvarez Mendiola
Mitzi Danae Morales Montes
Coordinadores

LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO:

*Nuevos derroteros y configuraciones locales
entre diques de papel. Estudios sobre su crecimiento,
diferenciación y regulación*



LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO:

nuevos derroteros y
configuraciones locales
entre diques de papel.

*Estudios sobre su crecimiento, diferenciación
y regulación*

LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO:

nuevos derroteros y
configuraciones locales
entre diques de papel.

*Estudios sobre su crecimiento, diferenciación
y regulación*

Germán Álvarez Mendiola
Mitzi Danae Morales Montes

COORDINADORES



La educación superior privada en México: nuevos derroteros y configuraciones locales entre diques de papel. Estudios sobre su crecimiento, diferenciación y regulación / Germán Álvarez Mendiola y Mitzi Danae Morales Montes (coordinadores). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2026.

380 p.; 15,5 × 22,5 cm. — (Colec. Serie Investigación Educativa SIE)

ISBN: 978-607-7923-74-9



© Consejo Mexicano de Investigación Educativa



© Centro de Investigación y de Estudios Avanzados



© Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

D.R. © 2026, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Calle Gral. Prim 13, Colonia Centro,
Cuauhtémoc, 06010
Ciudad de México, CDMX

Diseño de la colección

Estudio Sagahón / Leonel Sagahón

Cuidado de la edición

Mario Medrano González

Diseño de portada

Xanat Morales

Primera edición

Mayo de 2026

ISBN: 978-607-7923-74-9

Hecho en México / *Made in Mexico*

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo, por escrito de la editorial.

Para Wietse de Vries, cuya voz se escucha en los sonidos
y silencios de estas páginas.

"How I wish, how I wish you were here."

–Pink Floyd, Wish You Were Here

"And to those I leave behind... Remember that you were a friend of mine."

–The Alan Parsons Project, Old and Wise

*"If I die tomorrow, I'd be alright... Because I believe / That after we're gone
/ The spirit carries on".*

–Dream Theater, The Spirit Carries On.

*"Knowledge is a deadly friend if no one sets the rules... The fate of all man-
kind I see / Is in the hands of fools."*

–King Crimson, Epitaph

ÍNDICE

- 11 **Introducción**
- 21 **Capítulo 1. La bonanza *reloaded*: un nuevo ciclo de la educación superior privada**
Germán Álvarez Mendiola, Mitzi Danae Morales Montes
- 57 **Capítulo 2. Educación superior privada en México: entre el isomorfismo teórico y el homomorfismo práctico**
Adrián Acosta Silva
- 80 **Capítulo 3. (Des) control, (No) regulación y mercado: retorno a la (des) coordinación de la educación superior privada en México**
Angélica Buendía Espinosa, Roberto Escorcia Romo
- 101 **Capítulo 4. Los académicos de instituciones privadas de educación superior de alto prestigio**
Ana Karen Soto Bernabé, Edgar Oswaldo González Bello, ETTY Haydee Estévez Nenninger, Jesús Francisco Galaz Fontes, Karen Marlen Sotelo Espinoza
- 120 **Capítulo 5. ¿Libre elección? Criterios estudiantiles para elegir una institución privada**
Mitzi Danae Morales Montes, Wietse Berend de Vries Meijer
- 139 **Capítulo 6. Busca las diferencias: egresados de universidades públicas y privadas mexicanas en el mercado laboral**
Wietse Berend de Vries Meijer, Mitzi Danae Morales Montes
- 165 **Capítulo 7. Contribución de la universidad privada: modalidades de vinculación con el sector productivo**
Pilar Baptista Lucio
- 190 **Capítulo 8. Un estilo particular de educación. Notas sobre el crecimiento de la educación superior privada en Colima**
Antonio Gómez Nashiki, Gladys Guadalupe Espinoza González, Isaías Bracamontes Ceballos

- 217 **Capítulo 9. La educación superior de régimen privado en Guanajuato (1980-2020). La expansión continua de la oferta y los límites de la demanda**
Guillermo A. Tapia García
- 240 **Capítulo 10. La educación superior privada en Sonora. Evolución y situación actual**
José Raúl Rodríguez Jiménez, Juan Pablo Durand Villalobos
- 263 **Capítulo 11. La educación superior privada en Veracruz, 1990-2020**
Miguel Ángel Casillas Alvarado, Juan Carlos Ortega, Ma. Cristina Miranda Álvarez
- 284 **Conclusiones generales. Heterogeneidad, regulación insuficiente y agendas pendientes**
Germán Álvarez Mendiola, Mitzi Danae Morales Montes
- 290 **Acerca de los autores**

Germán Álvarez Mendiola
Mitzi Danae Morales Montes

La educación superior privada (ESPri) en México es un sector que ha adquirido gran relevancia por diversas razones. La más obvia es su gran tamaño y la notoria proporción de estudiantes y profesores que agrupa, pero también lo es la heterogeneidad de instituciones que la integran y la amplitud de ofertas formativas que tiene en la licenciatura y, crecientemente, en el posgrado. No podemos pasar por alto su extensa distribución territorial y la amplitud de sus modalidades en línea.

Además, desde un punto de vista económico, la ESPri constituye una industria de enormes dimensiones. En este libro, la noción de industria se emplea en sentido analítico y no estrictamente jurídico: alude a un sector organizado para ofrecer servicios educativos en un mercado, generar ingresos y producir excedentes, con independencia de la figura legal que adopten sus establecimientos. En consonancia con ello, la clasificación estadística oficial utilizada en México ubica a la educación privada dentro de una rama de actividad económica. La ESPri está organizada principalmente en corporaciones empresariales y religiosas, internacionales, nacionales, regionales, estatales o urbanas que dominan el mercado privado de la educación superior y superan a las instituciones aisladas, lo cual ha configurado mercados oligopólicos. Una característica central del mercado universitario es su segmentación por el nivel socioeconómico de los estudiantes que atrae y por la calidad de los servicios.

En general, la ESPri es una actividad económica altamente rentable que genera un jugoso margen de excedentes, el cual, con excepciones, no retorna como inversión, ya sea para el equipamiento o para mejorar las condiciones laborales del personal académico. De hecho, aunque la ESPri es un empleador de tamaño considerable, la proporción de profesores de tiempo completo es pequeña y las actividades de investigación, salvo en

segmentos y nichos específicos, son reducidas. En contraste, emplea a una gran mayoría de profesores por horas o de asignatura, cuya función, casi exclusiva, es la docencia.

La heterogeneidad de la ESPri se expresa no solo por las diferencias que tienen las instituciones en términos de su tamaño, precios, ofertas y calidades, sino también por las particularidades que ha tenido su desarrollo en las entidades federativas, marcadas por la desigualdad social, económica y educativa. Pese a su importancia y su antigüedad, la ESPri continúa siendo un sector poco regulado en lo que respecta a su calidad, derechos de los consumidores y lucro. El Estado ha optado por una regulación débil, permitiendo que el mercado se haga cargo de su funcionamiento y de esta forma equilibrar los efectos de la baja inversión pública ante la necesidad de ampliar la cobertura en la educación superior.

La inclusión de un análisis de los estados de Colima, Guanajuato, Sonora y Veracruz obedece a su interés analítico para examinar la educación superior privada en entidades con perfiles distintos. Sus diferencias en tamaño, composición de la oferta, peso del sector privado, trayectoria institucional y contexto socioeconómico posibilitan observar cómo procesos nacionales de expansión, diferenciación y mercantilización adquieren formas específicas en cada ámbito estatal. Considerados en conjunto, estos casos permiten identificar tanto variaciones relevantes como rasgos comunes en el desarrollo reciente de la ESPri en México.

La expansión de la ESPri ha seguido cursos diferenciados en el territorio nacional. Los capítulos sobre Colima, Guanajuato, Sonora y Veracruz muestran que el crecimiento, la diversificación y la concentración de la oferta responden en cada entidad a combinaciones específicas entre actores empresariales, autoridades educativas, condiciones de demanda y arreglos institucionales. A la vez, esos procesos comparten un rasgo común: la debilidad de los dispositivos públicos de regulación para ordenar la expansión, supervisar la calidad y contener dinámicas de mercado que refuerzan la estratificación institucional. Vista desde los estados, la educación superior privada aparece como un proceso nacional de expansión con variantes locales y marcos regulatorios desiguales.

Este libro surge de la confluencia de esfuerzos de investigación de especialistas en educación superior de distintas entidades del país, articulados por una preocupación común: examinar el crecimiento del sector, sus procesos de diferenciación y segmentación, sus problemas de regulación y calidad, así como el predominio del afán de lucro en amplios segmentos de la educación superior privada. Con esa perspectiva, la obra reúne análisis sobre el desarrollo y el comportamiento reciente de la ESPri en el plano nacional y en cuatro entidades federativas.

En conjunto, los trabajos ofrecen un panorama del sector privado a partir de la fase de expansión acelerada iniciada en la década de 1990. Los primeros capítulos examinan el crecimiento de las instituciones y de su oferta, su dimensión económica y sus entornos regulatorios en la relación entre Estado y mercado. El segundo bloque se concentra en actores centrales de la ESPri —académicos, estudiantes y egresados— y en la función de vinculación. El tercero reúne estudios de caso estatales que permiten apreciar las variaciones y regularidades del desarrollo del sector privado en entidades con distintos grados de privatización. Germán Álvarez Mendiola y Mitzi Morales Montes, en su capítulo “La bonanza reloaded: un nuevo ciclo de la educación superior privada” analizan el nuevo periodo de la ESPri, caracterizado por una reanudación del crecimiento de la matrícula, de la oferta por áreas de conocimiento y de las modalidades en licenciatura y posgrado. Asimismo, muestran cómo se ha consolidado un modelo de organización empresarial de corporaciones y su impacto oligopólico, así como un nuevo entorno normativo que incorpora en la gobernanza del sistema de educación superior a las instituciones privadas y modifica las reglas para la exención del impuesto sobre la renta. Según los autores, el nuevo auge de la ESPri obedece, por una parte, a la baja inversión gubernamental y la consecuente pérdida de dinamismo del sector público y, por otro lado, a la ampliación de opciones formativas acordes con las preferencias femeninas y a la creciente oferta de posgrados profesionales, que han sido sistemáticamente desatendidos por las políticas públicas enfocadas en los posgrados de investigación.

El capítulo de Adrián Acosta “Educación superior privada en México: entre el isomorfismo teórico y el homomorfismo práctico” propone una línea de interpretación sobre los temas tratados en el libro, en especial la expansión, diversificación y reconfiguración del sector privado durante las tres décadas pasadas. Con base en el concepto de isomorfismo, el autor señala que las IESPri creadas desde los años ochenta han tratado de asemejarse a las instituciones públicas y privadas más consolidadas, pero solo lo han logrado en escasa medida; se observa un proceso de homomorfismo más que de isomorfismo. Es decir, a pesar de la libertad que el mercado da a cada institución para establecer sus propias metas y acciones, se advierte una tendencia a la semejanza organizacional pero circunscrita por una gran heterogeneidad. Para comprender las tendencias isomórficas-homomórficas, el autor analiza las tensiones, inercias y complicidades directas o indirectas entre el Estado, las instituciones públicas y las IESPri, alrededor de asuntos como las tendencias de la oferta y la demanda, la distribución de la matrícula por áreas del conocimiento, las condiciones de contratación de los profesores, las iniciativas gubernamentales para la regulación y validez de estudios y la tendencia

del posgrado. Para concluir el análisis, Acosta plantea una tipología con la que identifica las configuraciones estatales de la oferta y la demanda del sector público y el privado.

El capítulo de Angélica Buendía y Roberto Escorcía “(Des) control, (No) regulación y mercado: retorno a la (des) coordinación de la educación superior privada en México” estudia la regulación de las IESPri, uno de los temas que han causado mayor controversia entre las autoridades educativas gubernamentales, los dueños de las IESPri y la opinión pública. Para definir el contexto regulatorio de las últimas décadas, los autores revisan las estrategias que han llevado a cabo la ANUIES y la FIMPES en su intento por coordinar al sector privado. Asimismo, analizan las acciones regulatorias sobre la validez de estudios (implementación del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios) y, por otro lado, examinan las iniciativas legales que se han emprendido para un mayor control fiscal de la actividad económica de las instituciones. Para complementar el análisis, abordan el asunto de la calidad y señalan que las iniciativas para asegurarla son estrategias destinadas a ganar mayor legitimidad ante los consumidores, más que compromisos genuinos con el mejoramiento de los servicios educativos. Los autores concluyen que es necesario diseñar un marco regulatorio que considere la rendición de cuentas tanto de las actividades académicas como económicas de las IESPri.

El capítulo “Los académicos de instituciones privadas de educación superior de alto prestigio”, escrito por Ana Karen Soto et al., entrega un análisis sobre los profesores de tiempo completo de las IESPri de élite, que son la menor proporción del personal docente, como también sucede en las instituciones públicas. El punto de partida en este tema es que, con su expansión, el sector privado se constituyó como un nuevo ámbito de trabajo y, por tanto, como un empleador relevante para una buena cantidad de profesionistas. En épocas anteriores, los profesionistas con interés en la docencia buscaban empleo principalmente en las instituciones públicas, pues brindaban condiciones laborales para construir una carrera académica.

Los autores muestran datos originales de la encuesta nacional “La reconfiguración de la profesión académica en México” (RPAM) que contiene información del ciclo escolar 2007-2008 y describe en cuatro rubros las características primordiales de los profesores. El primero de ellos es su perfil sociodemográfico, que permite identificar la edad, el sexo y el capital educativo familiar; el segundo es la formación y trayectoria profesional, sobre el cual destaca que el 10% de sus profesores pertenece al SNI; aunque el resto reporta que el mayor tiempo de experiencia profesional lo dedica a la industria o al sector privado. El tercer tópico trata del trabajo académico y las actitudes laborales. El cuarto se refiere a las condiciones y el ambiente de trabajo, en el cual se observa que,

en términos generales, los profesores de las IESPri opinaron favorablemente sobre instalaciones, infraestructura, comunicación y apoyo a la docencia e investigación. También destaca, por otro lado, que estos profesores participan poco en las decisiones institucionales en comparación con los de instituciones públicas.

En seguida se ubican los capítulos escritos por Wietse de Vries y Mitzi Morales sobre los estudiantes y los egresados de las instituciones privadas. La pregunta que plantean es si pueden observarse diferencias sustantivas entre quienes se forman en una institución del sector público y una del privado y, al interior de este sector, en las de élite, de nivel medio y bajo. El supuesto es que la diversidad de perfiles institucionales implica una experiencia universitaria y un destino laboral distintos.

Para comprender la formación universitaria, los autores proponen, en primer lugar, que el acceso a las IESPri está restringido por su selectividad académica o económica, los costos, las expectativas de los estudiantes y la información incompleta y discrecional para el consumidor. Los numerosos factores implicados presentan al aspirante desafíos complejos sobre sus decisiones de en qué institución inscribirse. El segundo análisis es sobre la experiencia universitaria, en la cual consideran el proceso de integración del estudiante a la institución, las becas, la organización-administración escolar, las estrategias de enseñanza, el perfil académico de los profesores y las condiciones del aprendizaje. El tercer tópico se refiere a las diferencias en la competencia laboral entre egresados de instituciones públicas y privadas. Ante la falta de información que permita comparar de manera sistemática la formación y el empleo de los egresados, solo es posible identificar tendencias generales sobre el mercado de trabajo profesional, por ejemplo, la correspondencia entre el estatus del puesto y el de su institución. Asimismo, se muestra que la informalidad o la migración son formas de enfrentar las escasas oportunidades laborales profesionales. Finalmente, los autores concluyen que el estudiante puede ser consumidor, beneficiario o aprendiz según los recursos económicos y culturales de los que dispone en su elección institucional.

En el capítulo sobre los egresados universitarios, Wietse De Vries y Mitzi Morales plantean la pregunta ¿cuáles son las diferencias entre quienes estudian en una institución pública y una privada? y tratan de responderla basados en datos cuantitativos procedentes de la encuesta PROFLEX, la cual atendió a 4,700 egresados de tres instituciones públicas y seis privadas mexicanas en torno a sus condiciones laborales. De manera paralela ofrecen información cualitativa obtenida mediante entrevistas en profundidad a egresados de distintas IESPri. En la primera parte, los autores comparan algunas características del empleo actual de los egresados, ya sea por área de conoci-

miento o por carrera. Los asuntos que analizan son la proporción empleo-desempleo, el salario mensual, el tipo de organización (pública, privada o sin fines de lucro), la jerarquía del puesto, el tipo de contrato y el grado de satisfacción laboral. En un segundo apartado muestran información sobre la experiencia universitaria para observar si hay elementos clave que perfilen a los egresados desde que cursan la licenciatura. Los temas que analizan son de índole pedagógica, tales como la enseñanza, las competencias y otros de tipo académico-administrativo como la acreditación. En la tercera sección, los autores exploran componentes de tipo sociocultural que delinean el perfil del egresado. Una vez analizados dichos rubros, De Vries y Morales sugieren que hay otros elementos que contribuyen a explicar las diferencias entre egresados, como el tipo de institución y de carrera, ya que ambos pueden cambiar la expectativa laboral que el egresado se plantea de acuerdo con su origen social y capital educativo familiar.

El capítulo de Pilar Baptista “Contribución de la universidad privada: modalidades de vinculación con el sector productivo” se centra en la vinculación de las IESPri con el sector productivo. Presenta datos de la Encuesta Nacional de Vinculación (ENAVI), la cual aporta indicadores de las acciones que emprenden las instituciones para articular las labores de docencia, investigación y extensión de la cultura con necesidades específicas del entorno. Una idea central del estudio es que la vinculación se relaciona estrechamente con la noción de triple hélice, que plantea que las interacciones entre el Estado, la industria y la universidad pueden conservar las funciones tradicionales de cada una de estas instancias, pero también ser permeables y flexibles al incorporar funciones propias de los otros ámbitos.

La autora presenta los casos de once IESPri de élite, en proceso de consolidación o consolidadas y con presencia notable en el mercado. Esta selección se debe, entre otros criterios, a que cuentan con recursos humanos, económicos y simbólicos para vincularse con el sector empresarial. La contribución de este estudio es que presenta información inédita obtenida de entrevistas con directivos y funcionarios clave de IESPri de élite. Gracias a la originalidad de los datos empíricos que presenta es posible cuestionar algunos resultados de la ENAVI, por ejemplo, el supuesto desconocimiento de la industria sobre las acciones que las IESPri realizan.

Baptista identifica siete elementos característicos del espíritu emprendedor de los entrevistados: proactividad, asertividad, flexibilidad, generación de recursos propios, creación de valor, relaciones innovadoras y orientación a resultados. Una tensión interesante que se observa en los testimonios es la diversidad de intereses en torno a la vinculación, los cuales pueden generar mayores ganancias económicas, incrementar la

aceptación y legitimidad de las instituciones para atraer a más estudiantes y mejores profesores, llamar la atención de clientes potenciales para la compra de sus servicios o reafirmar la identidad institucional y el reconocimiento de su marca en el mercado.

Desde otra perspectiva analítica, los capítulos de Colima, Guanajuato, Sonora y Veracruz permiten comparar los comportamientos del sector público y privado en el nivel estatal y, con ello, apreciar sus semejanzas y diferencias en un mismo periodo. En algunos estados la ESPri se ha desarrollado de manera análoga a las tendencias nacionales, pero en otros, como Guanajuato, las IESPri han sido más protagónicas que las públicas en la atención de la matrícula universitaria. En contraparte, Veracruz presenta una privatización tardía. Los autores de estos capítulos describen temas clave para la comprensión de los mercados desde la visión de los actores regionales (empresarios, políticos y funcionarios) tales como la forma de establecer alianzas, las acciones que han emprendido para afrontar la competencia, los procesos de selección y contratación de profesores, los retos financieros, las diversas formas de publicidad y marketing, así como las tendencias que se vislumbran en el futuro del sector privado.

El capítulo de Antonio Gómez Nashiki, Gladys Guadalupe Espinoza González e Isaías Bracamontes Ceballos, “Un estilo particular de educación. Notas sobre el crecimiento de la educación superior privada en Colima”, expone cómo se ha desarrollado el mercado universitario en Colima a partir de los años ochenta, cuando los dueños de instituciones privadas del nivel básico y medio superior ampliaron su oferta hacia la licenciatura. De manera semejante al caso de Veracruz, las IESPri de la entidad se ubican en las cuatro ciudades más importantes. Asimismo, se advierte una concentración de la oferta en pocas carreras que también tienen alta demanda en la universidad pública estatal.

De la misma manera que en Guanajuato, en Colima es notoria la participación de integrantes de grupos poderosos locales en el mercado universitario, ya que cuentan con el capital político y económico para fundar IESPri y obtener el RVOE de manera sencilla. Sin embargo, también estos empresarios han tenido que enfrentar la competencia de las instituciones que pertenecen a redes regionales o nacionales y que gozan de aceptación y prestigio en otros estados.

El estudio aporta información empírica obtenida de los dueños y directivos de las IESPri, la cual permite identificar sus estrategias para conservar e incrementar la matrícula, buscar y atraer nuevos clientes y enfrentar los problemas financieros. Asimismo, identifican algunas de sus nociones sobre la calidad, la cual asocian con la adecuación de sus planes de estudio con el mercado laboral o el uso de tecnología. Los autores muestran que el mercado colimense escapa al planteamiento clásico de que podría

lograrse el punto de equilibrio por la sola interacción de la oferta y la demanda, ya que los consumidores buscarían las instituciones con mejor servicio y harían desaparecer a las instituciones deficientes.

El trabajo de Guillermo Tapia, “La educación superior de régimen privado en Guanajuato, México (1980-2020). La expansión continua de la oferta y los límites de la demanda” es un minucioso análisis del surgimiento y consolidación de las IESPri en Guanajuato. Identifica cuatro ciclos de desarrollo del sector privado estatal en las décadas pasadas. El autor muestra cómo los primeros inversionistas locales en el mercado universitario actuaron de acuerdo con su orientación ideológica y compromiso con los ideales del gobierno estatal para establecer las bases de las primeras instituciones privadas. Es decir, en la primera fase de expansión, las estrategias que siguen los dueños en el diseño de los programas educativos se explican a partir de sus intereses, valores, capital económico, político y social más que por una perspectiva mercantil.

Un elemento fundamental del análisis es el cambio de instancia pública a la que han recurrido las IESPri para obtener la validez oficial de sus estudios en diferentes momentos, ya que se observa un vaivén entre la Universidad de Guanajuato, la Secretaría de Educación estatal y la federal. Este fenómeno señala un cambio respecto a las primeras motivaciones de los fundadores de las IESPri, pues empiezan a predominar los criterios mercantiles. Uno de los hallazgos más importantes es que si bien hubo un crecimiento relevante del número de instituciones, no así de la matrícula, lo que ha producido que la cobertura de la educación superior en la entidad permanezca en un nivel constante.

El capítulo “La educación superior privada en Sonora, evolución y situación actual”, presentado por Raúl Rodríguez y Juan Pablo Durand, caracteriza los tres grandes ciclos de configuración del sector privado estatal. En la primera etapa, como sucedió en otras entidades, las IESPri fueron fundadas por empresarios locales, aunque una particularidad del mercado sonorense es que el ITESM ha sido un competidor fuerte. En un segundo momento, el sector privado inició su crecimiento y presenció la llegada de otra institución que forma parte de una red nacional. Sin embargo, la expansión inicial no estuvo acompañada de diversificación académica pues la oferta siguió concentrada en algunas áreas del conocimiento. El tercer periodo se caracterizó por un crecimiento de la matrícula, del número de instituciones –que en su mayoría pertenecían a redes regionales o nacionales– y de la oferta.

Un elemento distintivo de esta entidad es que el crecimiento más significativo del sector fue en el periodo 2000-2010, que contrasta con el auge nacional de la década

de los noventa del siglo pasado. Asimismo, destaca que poco más de la mitad de la matrícula de licenciatura era atendida por dos instituciones y que, de manera opuesta, 13 IESPri solo atendían al 8%. En el caso del posgrado, las razones más importantes de su rápido crecimiento fueron la satisfacción de algunas necesidades específicas del mercado de trabajo y la firma de convenios con empleadores para capacitar a su personal.

Rodríguez y Durand también exploran los criterios de los estudiantes para elegir una institución, así como las diferencias que pueden considerar entre el sector público y privado. Señalan elementos como el prestigio, las colegiaturas, la modalidad de estudios o la infraestructura. Asimismo, analizan la matrícula por área del conocimiento, exploran el proceso de feminización y los tipos de contratación del profesorado.

El capítulo de Miguel Ángel Casillas, Juan Carlos Ortega y María Cristina Miranda, “La educación superior privada en Veracruz, 1990-2020”, analiza la oferta con un criterio de distribución geográfica, con el cual identifican que se concentra en tres de las diez regiones de la entidad. Asimismo, destacan que la expansión del sector privado en el nivel de licenciatura se estabilizó a partir del año 2000, pero siguió aumentando en el posgrado, que fue el nivel que tuvo el crecimiento más notable.

Entre 1990 y 2010 el número de IESPri en Veracruz se incrementó 32 veces, lo que evidencia su veloz expansión. Además, una característica notable del mercado es que, por un lado, la mayor parte de la matrícula es atendida por pocas IESPri y, del otro, existen numerosas instituciones cuya matrícula es menor a 30 estudiantes. Sumado a lo anterior, se observa que gran parte de la matrícula se concentra en cuatro licenciaturas y dos áreas del conocimiento, una tendencia que también se refleja en el posgrado, ofrecido por pocas IESPri.

El aporte más relevante del capítulo es el índice global de condiciones de la calidad, que está basado en la estadística 911. Un dato significativo es que solo 24% de los estudiantes se forma en una IESPri con las condiciones mínimas para considerar que brinda un servicio de calidad. Este hallazgo confirma que la escasa regulación sobre dicho tema ha reforzado la estratificación institucional.

Este libro ofrece un análisis exhaustivo y crítico de la educación superior privada en México, un sector de gran tamaño, relevancia y creciente complejidad. A través de sus páginas, se advierte la notable heterogeneidad de sus instituciones, ofertas formativas y modalidades, así como su configuración como una poderosa industria, a menudo organizada en corporaciones que dan lugar a mercados oligopólicos, segmentada por nivel socioeconómico, calidad y prestigio. Aunque es una actividad económica altamente rentable, se observa que los excedentes rara vez se reinvierten significativamente

para atender necesidades del personal académico, la investigación, la infraestructura y el equipamiento.

Aunque el sector privado ha logrado una diversidad significativa, aún enfrenta problemas comunes en términos de regulación, calidad e impacto en el mercado laboral. Con el propósito de comprender su complejidad, la obra aborda temas como el isomorfismo y homomorfismo, el nuevo ciclo de crecimiento impulsado por la baja inversión pública, la falta de regulación, el perfil de los académicos, la vinculación con el sector productivo, además de la experiencia y destino laboral de estudiantes y egresados. Los estudios de caso estatales en Colima, Guanajuato, Sonora y Veracruz revelan particularidades regionales en su desarrollo y dinámicas, incluyendo la influencia de actores locales poderosos y la preocupante estratificación de la calidad en un contexto de regulación débil.

Confiamos en que este volumen constituya una lectura importante para el debate y la comprensión del panorama de la educación superior en México y de los retos que plantea el avance del sector privado. Tanto académicos como profesionales del ámbito educativo, así como cualquier persona interesada en las políticas públicas y el desarrollo social del país, encontrarán en esta obra valiosas perspectivas, datos y hallazgos para la reflexión sobre las complejidades de la ESPri, sus desafíos, su impacto social y económico, y las diversas realidades que la conforman a lo largo del país.

Germán Álvarez Mendiola
Mitzi Danae Morales Montes

Introducción

La educación superior privada (ESPri) en México inició un nuevo ciclo de crecimiento y diversificación en la última década. Tras un periodo de estabilidad entre 2000 y 2014, aumentó su matrícula, sobre todo la de mujeres, especialmente en posgrados. Esta expansión se ha acompañado de una mayor oferta de carreras y modalidades, en licenciatura y posgrado, para satisfacer las necesidades del mercado laboral.

El crecimiento ha ido de la mano de la consolidación de las corporaciones como modelo de organización empresarial en el sector, lo que ha configurado una nueva realidad oligopólica. La ESPri se ha afianzado como un actor importante en la economía mexicana con presencia en nuevas regiones del país.

En este contexto, sin que el entorno normativo haya logrado garantizar la calidad y regular el uso de las ganancias, las nuevas configuraciones de gobernanza impulsadas por el gobierno federal han incorporado a las instituciones privadas, y los cambios en los entornos fiscales han impactado directamente en el sector.

El renovado auge de las instituciones privadas de educación superior (IESPri) se debe a una combinación de factores. Por un lado, la restricción de la inversión educativa del gobierno y la pérdida de dinamismo del sector público. Por otro lado, la ampliación de opciones formativas que responden a las condiciones y preferencias de las mujeres. Finalmente, el avance del mercado en la oferta de posgrados profesionales, un área prácticamente desatendida por las políticas públicas, que se han enfocado en los posgrados de investigación.

En este capítulo pasaremos revista a estas tendencias, con el objetivo de ofrecer un panorama general sobre los principales cambios que la ESPri ha presentado en los últimos diez años.

El crecimiento de la matrícula en el sector privado

El desarrollo de la educación superior privada en México, a partir de la década de los noventa, se puede dividir en tres ciclos: el primero, de extraordinario auge entre 1990 y 1999, en el que el sector privado aportó más alumnos que el público al crecimiento de la matrícula (308,997 en comparación con 295,220 nuevos estudiantes en los niveles de técnico superior universitario, licenciatura y posgrado); un segundo ciclo entre 2000 y 2014, en el que el sector público retomó el predominio en la matriculación con 870,026 nuevos estudiantes frente a los 527,936 del sector privado; y un tercer ciclo, de 2015 a la fecha, en el que el privado vuelve a superar al público con 506,521 nuevos alumnos contra 447,007 (tabla 1).

Tabla 1. Crecimiento (nuevos alumnos) por ciclos de desarrollo de la educación superior privada			
	1990-1991 a 1999-2000	2000-2010 a 2014-2015	2015-2016 a 2022-2023
Total	604,217	1,397,962	953,528
Público	295,220	870,026	447,007
Privado	308,997	527,936	506,521

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2022)

Durante el último ciclo, aún en curso, la ESPri ha mantenido el predominio del mercado, pues su participación en la matrícula total pasó del 33.0% en 2015 al 36.7% en 2022, a pesar de una contracción temporal en la pandemia (de 1,783,325 estudiantes en 2019-2020 a 1,751,183 en 2020-2021). Entre 2015 y 2023 creció un 36.2% en contraste con el 15.7% del sector público (tabla 2).

Tabla 2. Matrícula total de educación superior (TSU, licenciatura universitaria y tecnológica, posgrado). Sectores público y privado. 2012-2013 a 2022-2023					
Año	Público		Privado		Total
2012-2013	2,504,635	67.1	1,228,018	32.9	3,732,653
2013-2014	2,591,288	66.7	1,291,337	33.3	3,882,625

Tabla 2. Matrícula total de educación superior (TSU, licenciatura universitaria y tecnológica, posgrado). Sectores público y privado. 2012-2013 a 2022-2023

2014-2015	2,717,076	67.4	1,315,916	32.6	4,032,992
2015-2016	2,844,121	67.0	1,400,280	33.0	4,244,401
2016-2017	2,944,463	66.5	1,485,785	33.5	4,430,248
2017-2018	2,955,487	64.8	1,606,695	35.2	4,562,182
2018-2019	3,039,445	64.6	1,665,955	35.4	4,705,400
2019-2020	3,147,875	63.8	1,783,325	36.2	4,931,200
2020-2021	3,232,021	64.9	1,751,183	35.1	4,983,204
2021-2022	3,251,834	64.2	1,816,659	35.8	5,068,493
2022-2023	3,291,128	63.3	1,906,801	36.7	5,197,929
Crec. % 2015-2023	15.7%		36.2%		

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023)

El repunte del sector privado tiene antecedentes en el comportamiento de la inversión pública en educación superior. Si bien a inicios del siglo XXI el sector público frenó la expansión privada y llegó a concentrar cerca del 65% de la matrícula, la falta de recursos en los gobiernos de Peña Nieto y de López Obrador impidió cumplir las metas de expansión, en especial las de gratuidad y universalización de la educación superior establecidas constitucionalmente en 2019. En 2015, el gasto público total en educación superior fue equivalente al 0.89% del Producto Interno Bruto, pero en 2022 descendió al 0.73%. Visto como gasto por alumno, el descenso fue dramático: en 2015 el gasto dividido entre el número de alumnos fue, a pesos constantes de 2022, de \$94,869.00 y en 2022 de \$75,524.00, es decir, una caída del 20.4% (Mendoza, 2022).

Feminización

Un fenómeno destacable es la progresiva participación de las mujeres en la matrícula del sector privado, la cual se explica por su mayor escolarización, búsqueda de mejores oportunidades laborales, interés creciente por nuevas áreas del conocimiento, mejor rendimiento académico que los hombres y una oferta diversa que permite atender los distintos roles femeninos de manera simultánea a los estudios. Este fenómeno es

heterogéneo y variable según las instituciones, programas educativos y localidades. Sin embargo, el aumento de la participación femenina no garantiza la equidad de género pues persisten desigualdades que se manifiestan en diversos ámbitos, como la elección de carrera y las experiencias dentro del aula (Zubieta y Marrero, 2005; Mingo, 2006; De Garay y Del Valle, 2012; Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013; UNESCO-IIE-SALC, 2021).

Las mujeres constituyen más de la mitad de la matrícula desde la licenciatura hasta el doctorado. En el ciclo 2022-2023, representaron el 53.7% de la matrícula total (pública y privada, licenciatura universitaria y tecnológica y posgrado), tres puntos porcentuales más que en 2012-2013. Esta tendencia es aún más pronunciada en el sector privado, en el que las mujeres alcanzan el 57.1% de la matrícula total, frente al 51.8% en las instituciones públicas (ANUIES, 2013, 2023). En licenciatura las mujeres del sector privado representan el 56.7% de la matrícula, en especialidad el 61.2%, en maestría el 59.6% y en doctorado el 57.1% (tabla 3).

TABLA 3. MATRÍCULA FEMENINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA. 2022-2023

	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total
Matrícula total (pública y privada)	1,615,678	27,262	225,047	33,503	1,901,490
Mujeres	916,743	16,671	134,079	19,086	1,086,579
Hombres	698,935	10,591	90,968	14,417	814,911
% Mujeres	56.7	61.2	59.6	57.0	57.1
% Hombres	43.3	38.8	40.4	43.0	42.9

Fuente: ANUIES (2023)

Ampliación y diversificación de la oferta

El crecimiento y la diversificación de la oferta de la ESPri se vigorizaron durante la bonanza de los años noventa del siglo pasado. No obstante, en el ciclo actual estos procesos se han acelerado como respuesta a los cambios en los mercados laborales y las preferencias de la demanda. La adecuación relativa de la oferta educativa a los mercados está presente tanto en el sector público como en el privado, pero en este es mucho más expedita (Morales, 2013). Al respecto, encontramos tres fenómenos nuevos: el crecimiento de las modalidades abiertas, en línea o mixtas (para simplificar

adoptaremos la denominación de “no escolarizadas”); la multiplicación de programas educativos, incluyendo los programas “ejecutivos” de tres años; y variaciones pequeñas pero significativas en las preferencias estudiantiles por áreas del conocimiento. Veremos algunos de sus rasgos.

Diversidad institucional

La literatura especializada ha establecido que el crecimiento del sector privado trajo consigo un proceso de mayor diferenciación institucional (Levy, 2010). México no ha sido la excepción. La ESPri está integrada por un conjunto muy diverso y heterogéneo de instituciones. A las tradicionales universidades de élite, religiosas o seculares, se sumó un amplio abanico de instituciones con diversidad en tamaño, capacidades, oferta educativa, distribución geográfica, calidad, precio, clientela y orientación filosófica (Kent y Ramírez, 2002; Buendía, 2012; Kent, 2016; Grediaga, Gerard y López, 2024). Sin embargo, la diferenciación interinstitucional de la oferta privada no se ha reflejado en la organización académica (De Vries, 2013) o ha repercutido poco. Los programas son similares y cualquier novedad es adoptada isomórficamente por las demás instituciones. La diferenciación interinstitucional, por ejemplo, entre élite y “absorción de la demanda”, siguiendo la clasificación de Levy, no depende de las características organizativas de la oferta sino de la procedencia social de los estudiantes que se matriculan, la marca y los precios, es decir, del estatus, el prestigio social y la capacidad económica (De Vries, 2013).

Al ser analizadas desde la diversidad de la oferta por modalidades, las instituciones presentan diferentes combinaciones. Algunas IESPri tienen únicamente programas en la modalidad escolarizada y otras en la modalidad no escolarizada. Otras solo ofrecen programas de licenciatura o solo de posgrado. Pocas instituciones brindan programas en todas las áreas del conocimiento, mientras que la mayoría apenas cubre una o dos áreas y únicamente en un nivel educativo, ya sea licenciatura o maestría. Las IESPri más desarrolladas y consolidadas cubren prácticamente todas las áreas del conocimiento, modalidades y niveles, como el Tec de Monterrey y la Universidad Iberoamericana. Unas ofrecen programas escolarizados de posgrado exclusivamente en áreas sociales y administrativas, como la UDLAP Jenkins Graduate School. El Centro Universitario Guadalajara Lamar, el Centro Universitario UTEG, la Universidad Westhill o la Universidad Olmeca, por ejemplo, ofrecen programas desde el nivel de profesional asociado hasta el de doctorado en las tres modalidades: escolarizada, no escolarizada

y mixta. Otras han delimitado su mercado con programas solo en la modalidad no escolarizada, como Aliat Universidades y la UO Global Universidad que ofrecen desde licenciatura hasta doctorado, o la Universidad ISEP que oferta maestrías solamente. Hay instituciones que incluso tienen varios campus, pero la totalidad de su oferta es no escolarizada, como la UNIR.

En otros casos, se aprecia una diversificación al interior de la institución, tal como la UDLAP, que ofrece licenciaturas en modalidad escolarizada y posgrados en modalidad no escolarizada. Algunas instituciones, como la Universidad CESUMA, ofrecen pocas licenciaturas y centran su oferta en la maestría. Por otro lado, hay IESPri con oferta escolarizada y mixta, como la Universidad Constructivista de México o la Universidad Antropológica de Guadalajara. También hay casos en los que toda la oferta es mixta, como la Universidad Científica Latino Americana de Hidalgo.

Los programas educativos

En el ciclo 2012-2013, la ANUIES registró 6,892 programas de licenciatura universitaria y tecnológica en el sector público y 12,118 en el privado. Diez años después, en el ciclo escolar 2022-2023, el sector público tenía 9,233 programas y el privado 20,455. El número de programas del sector público se incrementó en 34% y en el sector privado 68.8%, es decir, el doble que el público (ANUIES, 2013, 2023). Dicho crecimiento vino acompañado de mayor diversificación de la oferta privada: en 2012-2013 estaban registradas 1,995 denominaciones de diferentes programas y en 2022-2023, 2,695 (ANUIES, 2013, 2023). Debido a que muchos son similares, se trata de una diversidad puramente nominal. En algunos casos, los programas son enteramente nuevos y en otros son carreras ya existentes que tendieron a la especialización. A lo largo de estos años, algunas IESPri han incursionado en áreas que no solían atender, como humanidades, artes, ciencias exactas y salud. Ahora, el sector privado ofrece carreras como medicina y odontología, que antes eran casi exclusivas del sector público y de universidades privadas consolidadas. Algunas instituciones, ciertamente pocas, han abierto carreras científicas, por ejemplo, bioquímica y biofísica, que se ofrece en 18 instituciones y biomedicina en dos. El proceso de diversificación de la oferta se ha manifestado en el seno de algunas IESPri que han abierto carreras que cubren cada vez más áreas del conocimiento. En la tabla 4 pueden verse algunos ejemplos de las novedades señaladas.

TABLA 4. EJEMPLOS DE NUEVAS CARRERAS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO

Agronomía y Veterinaria	Ingeniería en Agrobiotecnología, Ingeniería en Agroecología, Ingeniería en Innovación y Tecnología Agrícola o Licenciatura en Ingeniería Agrícola Ambiental
Artes y Humanidades	Licenciatura en Animación y Arte de Videojuegos, Licenciatura en Diseño Estratégico de Información o Licenciatura en Diseño y Mercadotecnia en Modas, Licenciatura en Tecnología y Producción Musical
Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación	Ingeniería en Bionanotecnología, Ingeniería en Big Data e Innovación Tecnológica, Ingeniería en Ciberseguridad, Ingeniería en Gestión de Riesgos y Desastres
Ciencias Sociales, Administración y Derecho	Bachelor in Marketing and Communication, Ingeniería en Bionegocios, Ingeniería en Logística y Cadena de Suministros y Licenciatura en Administración de la Hospitalidad y Turismo, Licenciatura en Psicología y Neurociencias
Educación	Licenciatura en Competencias Infantiles, Licenciatura en Educación y Procesos de Aprendizaje, Licenciatura en Neuroeducación y Desarrollo Infantil y Licenciatura en Educación con Enfoque en Inclusión
Ingeniería, manufactura y construcción	Ingeniería Biomédica, Ingeniería de la Automatización y Robótica Industrial, Ingeniería en Ciberseguridad, Ingeniería en Gestión Ambiental e Ingeniería en Mecánica Aeronáutica
Salud	Licenciatura en Bioquímica Clínica, Licenciatura en Enfermería y Gerontogeriatría, Licenciatura en Sanidad e Inocuidad Agroalimentaria o Químico Farmacéutico Biotecnólogo
Servicios	Licenciatura en Asesoría de Imagen, Licenciatura en Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo, Licenciatura en Gestión Naviera y Portuaria, Licenciatura en Protección Civil y Gestión de Riesgos y Licenciatura en Seguridad Ciudadana, Licenciatura en Administración del Tiempo Libre, Licenciatura en Organización de Eventos

Fuente: ANUIES (2013, 2023)

Nota: La clasificación de áreas del conocimiento cambió en 2017. Decidimos homologar las áreas de 2022 con el fin de poder comparar conjuntos diferentes de datos. Este procedimiento no hace justicia a la complejización de la clasificación actual, pero permite observar algunas tendencias de la concentración de la matrícula y, por tanto, de las preferencias. En el caso del área de Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación, la mayor parte de las novedades vinieron de las tecnologías de la información y comunicación, lo que explica en parte la creación de una nueva área en 2017.

Matrícula por áreas del conocimiento

En términos generales, las preferencias estudiantiles sobre las áreas del conocimiento se han mantenido sin grandes cambios. Tanto en el sector público como en el privado la mayoría se concentra en ciencias sociales, administración, derecho y negocios. En segundo lugar, la demanda se inclina hacia las ingenierías. Sin embargo, hay algunos cambios importantes en el sector privado: entre 2012-2013 y 2022-2023, la proporción de estudiantes en esas áreas tuvo una reducción del 10%. La redistribución se dirigió al área de salud, que pasó de 9% a 16%, al área de servicios que pasó de 1% al 3,7% y al área de ciencias naturales, exactas y de la computación que de concentrar el 2,3% de la matrícula pasó al 3,8% (tabla 5). El ligero crecimiento del área de ciencias naturales, exactas y de la computación se explica por la inscripción en carreras de tecnologías de la información y comunicación, pues en ciencias naturales y exactas la matrícula es muy reducida.

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA MATRÍCULA DE LICENCIATURA UNIVERSITARIA Y TECNOLÓGICA POR ÁREA DEL CONOCIMIENTO. SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO. 2012-2013 Y 2022-2023.

Área	2012-2013			2022-2023		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Agronomía y veterinaria	3.1	0.3	2.2	3.7	0.8	2.7
Artes y humanidades	3.8	6.9	4.8	4.0	6.5	4.9
Ciencias naturales, exactas y de la computación	8.0	2.3	6.2	11.8	3.8	8.9
Ciencias sociales, administración y derecho	36.5	59.3	43.9	36.2	49.1	40.8
Educación	5.2	8.2	6.2	4.5	8.1	5.8
Ingeniería, manufactura y construcción	31.8	13.1	25.7	24.7	12.0	20.2
Salud	10.0	9.0	9.7	12.6	16.0	13.8
Servicios	1.6	1.0	1.4	2.5	3.7	2.9
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: ANUIES (2013, 2023)

Nota: Hemos homologado las áreas del conocimiento al sistema de clasificación previo al de 2017 con fines comparativos.

Las modalidades no escolarizadas

La ampliación de las opciones no escolarizadas se presenta tanto en el sector público como en el privado. Sin embargo, el crecimiento en este ha sido meteórico gracias a sus rápidas respuestas a las señales de un mercado donde la demanda por modalidades no escolarizadas se ha ensanchado. En 2012 las IESPri concentraban al 15.4% de su matrícula (TSU y licenciatura universitaria y tecnológica) en estas opciones, pero en 2021-2022 al 33.6%. En el sector público el crecimiento fue menor. En 2012 reunía en este tipo de opciones al 9% de su alumnado y en 2021-2022 al 12% (ANUIES, 2013, 2022).

En el ciclo escolar 2012-2013, la ANUIES registró 2,401 programas no escolarizados con 165,258 estudiantes en el sector privado. En el ciclo 2022-2023, la cantidad de programas en esas modalidades ascendió a 7,405, con 680,630 estudiantes. Entre esos ciclos escolares, los programas privados no escolarizados crecieron 208.4% y los públicos 66.1%. La matrícula privada en ese tipo de programas creció 311.9% y la pública 106.7% (tabla 6).

TABLA 6. PROGRAMAS Y MATRÍCULA EN MODALIDADES NO ESCOLARIZADAS. SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO. 2012-2013 Y 2022-2023

	2012-2013		2022-2023		Crecimiento %	
	Programas	Matrícula	Programas	Matrícula	Programas	Matrícula
Público	813	207,852	1,350	429,676	66.1	106.7
Distribución %	25.3	55.7	15.4	38.7		
Privado	2,401	165,258	7,405	680,630	208.4	311.9
Distribución %	74.7	44.3	84.6	61.3		
Total	3,214	373,110	8,755	1,110,306		

Fuente: ANUIES (2013, 2023)

Nota: A partir del ciclo escolar 2022-2023, la ANUIES comenzó a diferenciar las modalidades escolarizada, mixta y no escolarizada. En esta tabla, contabilizamos las modalidades mixta y no escolarizada para 2022-2023.

Áreas del conocimiento en las modalidades no escolarizadas

Las preferencias estudiantiles en el sector privado muestran similitudes y diferencias entre las modalidades escolarizadas y no escolarizadas. En ambas, las áreas de ciencias

sociales, derecho y administración concentran la mayor proporción de estudiantes. Sin embargo, esta tendencia es aún más marcada en las modalidades no escolarizadas. Lo mismo ocurre con educación, que tiene mayor demanda en dicha modalidad. En contraste, las áreas técnicas “duras” son menos populares en general y esta preferencia se acentúa en las modalidades no escolarizadas, como sucede también con las áreas “blandas” que gozan de mayor popularidad en esta modalidad (tabla 7).

TABLA 7. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA MATRÍCULA DE LICENCIATURA UNIVERSITARIA Y TECNOLÓGICA DEL SECTOR PRIVADO POR ÁREAS DEL CONOCIMIENTO. 2022-2023

	Escolarizada	No escolarizada
Administración y negocios	20.2	33.2
Agronomía y veterinaria	1.0	0.4
Artes y humanidades	7.5	4.8
Ciencias de la salud	22.3	4.3
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	1.0	0.1
Ciencias sociales y derecho	22.3	28.2
Educación	6.3	11.6
Ingeniería, manufactura y construcción	12.6	10.8
Servicios	4.3	2.5
Tecnologías de la información y la comunicación	2.5	4.1
Total	100	100

Fuente: ANUIES, 2023

Nota: Hemos homologado las áreas del conocimiento al sistema de clasificación previo al de 2017 con fines comparativos.

Los cambios de este patrón de preferencias han sido pequeños, pero significativos. Entre 2012 y 2022 la captación de estudiantes en las carreras de ciencias sociales, administración y derecho se redujo seis puntos porcentuales. Por su parte, los programas de ciencias naturales, matemáticas y estadísticas agrupan a una proporción muy menor de la matrícula, pero entre 2012 y 2022 la proporción se redujo al punto de la insignificancia: del 3.6% al 0.15%. El caso más relevante es el de las carreras de ingeniería, tecnologías, manufactura y construcción, que casi se duplicaron, pues pasaron del 7.6% al 14.9%, lo cual se explica por la alta demanda en programas de TIC (tabla 8).

TABLA 8. MATRÍCULA DE LICENCIATURA EN MODALIDADES NO ESCOLARIZADAS POR ÁREAS DEL CONOCIMIENTO. SECTOR PRIVADO. 2012-2013 Y 2022-2023

Área	2012-2013	%	2022-2023	%
Agronomía y veterinaria	214	0.1	2,028	0.4
Artes y humanidades	5,898	3.6	26,520	4.8
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	5,961	3.61	836	0.15
Ciencias sociales, administración y derecho	112,133	67.9	342,821	61.4
Educación	21,349	12.9	64,780	11.6
Ingeniería, TIC, manufactura y construcción	12,513	7.6	83,201	14.9
Ciencias de la salud	5,255	3.2	23,918	4.3
Servicios	1,935	1.2	13,945	2.5

Fuente: ANUIES (2013, 2023)

Nota: Hemos homologado las áreas del conocimiento al sistema de clasificación previo al de 2017 con fines comparativos.

Crecimiento de los RVOE

Una manera adicional, si bien indirecta, de observar la diversificación de la oferta es el crecimiento del número de Reconocimientos de Validez Oficial de Estudios (RVOE). En la actualidad, casi 31 mil programas de estudios de diversos niveles del sector privado tienen RVOE. El mayor número se concentra en la modalidad escolarizada, sin embargo, los programas en modalidades mixtas y no escolarizadas representan el 33.6% y el 10.2% que, sumadas, constituyen el 44% de los programas (tabla 9).

TABLA 9. NÚMERO DE PROGRAMAS CON RVOE FEDERALES VIGENTES POR NIVEL Y MODALIDAD. 1930-2023

	Total		Escolarizada		Mixta		No escolarizada	
	RVOE	%	RVOE	%	RVOE	%	RVOE	%
Doctorado	834	100	462	55.4	210	25.2	162	19.4
Maestría	7,946	100	4,009	50.5	2,432	30.6	1,505	18.9
Especialidad	2,487	100	1,736	69.8	589	23.7	162	6.5

	Total		Escolarizada		Mixta		No escolarizada	
	RVOE	%	RVOE	%	RVOE	%	RVOE	%
Licenciatura	19,364	100	10,980	56.7	7,081	36.6	1,303	6.7
PA1/	125	100	108	86.4	11	8.8	6	4.8
TSU2/	192	100	95	49.5	84	43.8	13	6.8
Total	30,948	100	17,390	56.2	10,407	33.6	3,151	10.2

Fuente: DGAIR (2024) y SIRVOES (2024)

1/ Profesional Asociado

2/ Técnico Superior Universitario

La regulación homogénea y desactualizada que se hace por medio del RVOE ha facilitado la expansión de la oferta privada de posgrado en las modalidades mixta y no escolarizada, que se concentra en áreas de estudio que no requieren instalaciones ni herramientas específicas, como ciencias sociales y humanidades. La reducción de costos en instalaciones, mantenimiento y personal, tanto docente como administrativo, aumenta la rentabilidad de la oferta. La posibilidad de contratar profesorado que imparta clases en línea en diversos programas de manera simultánea contribuye también a la eficiencia del modelo.

El posgrado

El crecimiento en la oferta de programas de maestría y doctorado, especialmente en derecho, educación y administración, es un fenómeno que comenzó a registrarse a partir de la década de 1990 (Kent, 2016). Esta tendencia se debe a la necesidad de profesionales con mayor especialización en un mercado laboral cada vez más competitivo y diversificado. Los licenciados buscan estos posgrados para complementar su formación y diferenciarse, mientras que los docentes los utilizan para actualizar sus conocimientos y mejorar sus condiciones laborales (Álvarez y Morales, 2019). Uno de los cambios recientes más destacados es la vertiginosa expansión del posgrado privado que creció 86.7% entre 2012 y 2023, lo cual contrasta con el crecimiento de 16.9% del sector público. Ese incremento se expresó en un cambio en la distribución porcentual de la matrícula: de reunir al 54% de los estudiantes en 2012-2013, el sector privado alcanzó al 65.3% en 2022-2023 (tabla 10).

TABLA 10. MATRÍCULA TOTAL DE POSGRADO. ABSOLUTOS Y DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL POR SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO. 2012-2013 A 2022-2023

Año	Público	%	Privado	%	Total
2012-2013	130,208	46.0	153,079	54.0	283,287
2013-2014	131,839	44.8	162,745	55.2	294,584
2014-2015	136,905	43.6	177,092	56.4	313,997
2015-2016	138,894	42.3	189,536	57.7	328,430
2016-2017	140,278	42.0	193,831	58.0	334,109
2017-2018	140,919	40.0	211,013	60.0	351,932
2018-2019	139,511	38.6	221,756	61.4	361,267
2019-2020	142,063	36.9	242,551	63.1	384,614
2020-2021	146,232	36.3	257,080	63.7	403,312
2021-2022	153,225	36.3	268,443	63.7	421,668
2022-2023	152,153	34.7	285,812	65.3	437,965
Crecimiento %					
2012-2023	16.9		86.7		54.6

Fuente: ANUIES (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023)

En relación con la distribución porcentual de matrícula por niveles, el sector privado pasó del 37.3% al 37% en especialidad; del 59.9% al 74% en maestría; y del 41.9% al 55.8% en doctorado (tabla 11).

TABLA 11. MATRÍCULA PRIVADA DE POSGRADO Y PORCENTAJE EN LA MATRÍCULA TOTAL DE CADA NIVEL (PÚBLICA Y PRIVADA) POR NIVEL. 2012-2013 A 2022-2023

Año	Especialidad		Maestría		Doctorado	
	Privado	% del total	Privado	% del total	Privado	% del total
2012-2013	17,798	37.3	121,856	59.9	13,425	41.9
2013-2014	19,483	38.8	127,560	61.2	15,702	43.5
2014-2015	21,088	40.2	139,452	62.7	16,552	42.3
2015-2016	20,784	39.7	153,282	64.6	15,470	39.9
2016-2017	22,585	40.9	155,748	65.1	15,498	39.3
2017-2018	25,000	43.7	167,405	66.7	18,608	42.5
2018-2019	23,770	40.6	177,299	69.1	20,687	44.9

Año	Especialidad		Maestría		Doctorado	
	Privado	% del total	Privado	% del total	Privado	% del total
2019-2020	24,866	40.4	193,491	71.0	24,194	48.0
2020-2021	24,366	39.5	207,713	71.7	25,001	48.2
2021-2022	25,343	36.8	214,374	72.3	28,726	51.1
2022-2023	27,262	37.0	225,047	74.0	33,503	55.8

Fuente: ANUIES (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023)

La ESPri ya había logrado la supremacía en la captación de la matrícula de maestría desde hace muchos años, ahora la novedad es que también la tiene en el doctorado. Este es un cambio de gran importancia puesto que se trata de la máxima calificación académica y profesional. El sector público, a través de diversas políticas como el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, había intentado mantener e incluso mejorar la calidad, lo cual logró tan solo en el reducido segmento de programas de formación de investigadores. Pero la acelerada y desregulada incursión del sector privado en este nivel, salvo pocas excepciones, está produciendo doctorados de baja calidad académica. Además, la oferta privada ofrece procesos más ágiles para la obtención del grado y en menor tiempo que la del sector público.

Ampliación de las modalidades no escolarizadas en el posgrado

Otro cambio relevante en el posgrado es el aumento de las ofertas y de la matrícula privadas en modalidades no escolarizadas. Al igual que en la licenciatura, el sector privado ha sido sumamente dinámico en estas modalidades, mucho más que el sector público. En el ciclo 2012-2013 existían 1,414 programas y diez años después 3,969, un crecimiento del 180.7%. Es patente la expansión de programas de doctorado no escolarizados, que pasaron de 166 a 555, es decir, un crecimiento del 234.3% (tabla 12).

TABLA 12. NÚMERO DE PROGRAMAS DE POSGRADO. 2012-2013 Y 2022-2023

	2012-2013	2022-2023	Crecimiento%
Especialidad	191	414	116.8
Maestría	1,057	3,000	183.8
Doctorado	166	555	234.3
Total	1,414	3,969	180.7

Fuente: ANUIES (2013; 2023)

El posgrado en la modalidad no escolarizada es un nicho del mercado claramente dominado por la ESPri. En 2012-2013 la matrícula total (pública y privada) era de 53,393 estudiantes, de los cuales 36,144 estaban en el sector privado y 17,249 en el público. Es decir, 67.7% de los estudiantes de modalidades no escolarizadas estaban inscritos en IESPri y 32.3% en públicas. En 2022-2023, la matrícula no escolarizada total alcanzó 205,193 estudiantes, 178,046 en el sector privado y 27,147 en el público. En términos porcentuales esto significa que el 86.8% de los estudiantes de esta modalidad se inscribió en instituciones privadas y solo el 13.2% en públicas. En síntesis, en esta década la ESPri captó un 19.1% más de matrícula de posgrado (tabla 13).

TABLA 13. MATRÍCULA NO ESCOLARIZADA DE POSGRADO

	2012-2013			2022-2023		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Especialidad	1,483	2,722	4,205	1,587	8,044	9,631
Distribución %	35.3	64.7	100	16.5	83.5	100
Maestría	15,338	29,029	44,367	21,724	148,335	170,059
Distribución %	34.6	65.4	100	12.8	87.2	100
Doctorado	428	4,393	4,821	3,836	21,667	25,503
Distribución %	8.9	91.1	100	15.0	85.0	100.0
Total	17,249	36,144	53,393	27,147	178,046	205,193
Distribución %	32.3	67.7	100	13.2	86.8	100

Fuente: ANUIES (2013; 2023)

Feminización del posgrado

La presencia de las mujeres en la educación superior ha ido en aumento desde la década de los setenta y se ha intensificado en los últimos años, especialmente en el posgrado. La feminización es más notoria en el sector privado que en el público. En 2022-2023, las IESPrí matricularon a 169,839 mujeres en posgrado, mientras que las públicas registraron 80,816. Esto significa que la ESPrí concentró al 67.8% del total de mujeres inscritas en dicho nivel, frente al 32.2% del sector público. La mayor participación de las mujeres en el posgrado privado se observa en maestría (75.5%) y doctorado (60.7%). La especialidad es la excepción, pues el sector privado captó al 40% de las mujeres, mientras que el 60% restante se inscribió en instituciones públicas (tablas 14 y 15).

TABLA 14. MATRÍCULA FEMENINA DE POSGRADO POR GÉNERO. 2012-2013 Y 2022-2023

	2012-2013			2022-2023		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Especialidad	15,542	10,258	25,800	24,966	16,671	41,637
Maestría	42,281	67,741	110,022	43,481	134,079	177,560
Doctorado	8,409	6,874	15,283	12,369	19,089	31,458
Total	66,232	84,873	151,105	80,816	169,839	250,655

Fuente: ANUIES (2013; 2023)

TABLA 15. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA MATRÍCULA FEMENINA DE POSGRADO POR GÉNERO. 2012-2013 Y 2022-2023

	2012-2013			2022-2023		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Especialidad	60.2	39.8	100	60.0	40.0	100
Maestría	38.4	61.6	100	24.5	75.5	100
Doctorado	55.0	45.0	100	39.3	60.7	100
Total	43.8	56.2	100	32.2	67.8	100

Fuente: ANUIES (2013; 2023)

Distribución geográfica

En el ciclo escolar 2022-2023 en México hubo 2,618 IESPri que ofrecieron licenciaturas universitarias o tecnológicas. Es un crecimiento importante, pues en 2012-2013 hubo 2,045 IESPri, lo que implica la apertura de nuevas instituciones del 28% en 10 años. La expansión se torna mayor si consideramos que todos los campus o sucursales sumaban 2,380 en 2012 y 3,814 en 2023 distribuidos en diversos municipios del país, es decir, un crecimiento del 60.3%. Este gran incremento corresponde con el avance en su cobertura geográfica. La regionalización ha sido parte de las estrategias expansivas para llevar ofertas educativas a lugares donde en décadas anteriores la educación superior era escasa o inexistente.

Entre 2012-2013 y 2022-2023, la presencia de IESPri en México se expandió de 412 a 541 municipios, lo que representa un aumento del 16.6% al 21.8% del total nacional. Si bien este avance es heterogéneo, algunos estados mostraron un crecimiento notable, como Chiapas (de 25 a 40 municipios con IESPri), el Estado de México (de 46 a 62) y Oaxaca (de 16 a 33). Mientras que algunos estados cuentan con IESPri en al menos la mitad de sus municipios, en otros, como Oaxaca (con solo 5.8% de sus municipios con oferta privada), hay poca presencia de la ESPri (tabla 16).

TABLA 16. MUNICIPIOS CON IESPRI. 2012-2013 Y 2022-2023

	Número de municipios en México	2012-2013		2022-2023	
		Municipios con IESPri	%	Municipios con IESPri	%
Aguascalientes	11	1	9,1	4	36,4
Baja California	7	5	71,4	6	85,7
Baja California Sur	5	2	40,0	3	60,0
Campeche	13	4	30,8	6	46,2
Chiapas	125	25	20,0	40	32,0
Chihuahua	67	7	10,4	12	17,9
Ciudad de México	16	13	81,3	15	93,8
Coahuila	38	25	65,8	26	68,4
Colima	10	5	50,0	5	50,0
Durango	39	8	20,5	10	25,6

		2012-2013		2022-2023	
	Número de municipios en México	Municipios con IESPri	%	Municipios con IESPri	%
Guanajuato	46	18	39,1	23	50,0
Guerrero	85	15	17,6	20	23,5
Hidalgo	84	16	19,0	17	20,2
Jalisco	125	21	16,8	23	18,4
Estado de México	125	46	36,8	62	49,6
Michoacán	113	18	15,9	21	18,6
Morelos	36	8	22,2	13	36,1
Nayarit	20	5	25,0	11	55,0
Nuevo León	51	13	25,5	18	35,3
Oaxaca	570	16	2,8	33	5,8
Puebla	217	24	11,1	31	14,3
Querétaro	18	4	22,2	9	50,0
Quintana Roo	11	9	81,8	7	63,6
San Luis Potosí	59	10	16,9	10	16,9
Sinaloa	20	7	35,0	7	35,0
Sonora	72	11	15,3	12	16,7
Tabasco	17	6	35,3	13	76,5
Tamaulipas	43	12	27,9	14	32,6
Tlaxcala	60	9	15,0	13	21,7
Veracruz	212	35	16,5	41	19,3
Yucatán	106	8	7,5	10	9,4
Zacatecas	58	6	10,3	6	10,3
Total	2479	412	16,6	541	21,8

Fuente: ANUIES (2013; 2023)

Los grupos corporativos de la educación superior privada

El mercado de las IESPri es muy dinámico y segmentado. En las últimas dos décadas, se han observado dos procesos: la proliferación de establecimientos aislados y el crecimiento de corporaciones con alcance territorial variable, algunas estructuradas como

redes o sistemas. En 2022-2023 la ANUIES (2024) registró 2,618 instituciones, de las cuales 2,322 son establecimientos únicos, sin sucursales o campus adicionales. De estas, la inmensa mayoría tiene un tamaño reducido puesto que 2,203 tienen de uno a 1,000 alumnos. Muchas instituciones únicas se ubican en pequeñas localidades en las que hace pocos años no había oferta de educación superior. En general, este tipo de IESPri atienden una demanda residual que no logra ingresar a las instituciones públicas y carece de recursos para pagar instituciones privadas de mejor calidad y mayor precio.

Por otro lado, en las últimas dos décadas, los grupos corporativos han consolidado su predominio en la ESPri en México. Este fenómeno, iniciado a principios del siglo XXI, ha desplazado del mercado a las instituciones únicas y ha concentrado la matrícula en un conjunto de corporaciones pertenecientes a asociaciones empresariales y religiosas. Esta forma de agrupación propicia la formación de oligopolios y se ve reforzada por la creación de nuevas IESPri, así como por la expansión de campus y filiales mediante procesos de compraventa y fusiones. Las corporaciones operan a diversas escalas: nacional, regional y estatal (Álvarez, 2015; Álvarez y Urrego, 2017).

Con información del ciclo escolar 2017-2018 procesados en el Seminario de Políticas y Organizaciones de Educación Media Superior y Superior (POEMS) del DIE-Cinvestav, detectamos 55 grupos corporativos que reunían 74 denominaciones y 858 sedes en todo el país y concentraban al 60% de los estudiantes del sector privado. Estos datos confirman las conjeturas acerca de que más de la mitad de la matrícula privada se encuentra en grupos corporativos institucionales (Rodríguez, 2008). Entre dichas agrupaciones destacan 21, cada una con más de 10 mil estudiantes, lo que significa que juntas concentran el 46% de la matrícula privada. Esto les confiere un gran peso en la atención de la demanda no solo dentro del sector privado, sino también de toda la educación superior. El crecimiento de los grupos corporativos ha sido muy dinámico: entre 2010-2011 y 2017-2018 la matrícula en estos conjuntos creció 54%, arriba del incremento promedio de todo el sector privado, que fue del 44%. La dimensión y las características de esos grupos son diversas; por esa razón, segmentamos el conjunto en cinco grupos, de acuerdo con el tamaño de sus matrículas, como puede observarse en la tabla 17.

TABLA 17. CATEGORÍAS DE GRUPOS CORPORATIVOS DE ESPRI POR TAMAÑO DE SU MATRÍCULA. 2017-2018

Categoría	Total	Marcas	Sedes	Matrícula	% de privada	Matrícula promedio por sede
Mega 40,001 o más	4	12	186	295,841	21	1,591
Súper 20,001–40,000	6	16	113	174,121	13	1,541
Grande 10,001–20,000	11	12	230	163,488	12	710
Mediano 5,001–10,000	16	16	157	118,119	9	752
Pequeño 2,500–5,000	18	18	172	64,601	5	376
Total	55	74	858	816,170	60%	945

Fuente: ANUIES (2018)

Como puede verse en la tabla 17, una característica de las corporaciones es que, independientemente del número de sedes y matrícula total, en cada plantel se atiende a pocos estudiantes.

El primer conjunto, que hemos denominado “Grupos corporativos mega”, está conformado por cuatro organizaciones: Laureate International Universities (Red Laureate), Sistema Tec de Monterrey, Nacer Global y Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas (CESCIJUC). En 2017-2018, este conjunto reunía 12 marcas o denominaciones de instituciones con 186 sedes. En total agrupaba al 21% de la matrícula privada total nacional.

El segundo conjunto, que llamamos “Grupos corporativos súper”, estaba integrado en 2017-2018 por seis organizaciones: Aliat Universidades, Grupo Topaz, Sistema Universitario Jesuita, Red Universidades Anáhuac, Red Universidades La Salle y Universidad Tecnológica Latinoamericana en línea (UTEL), las cuales agrupaban al 13% de la matrícula total privada en 111 sedes con 16 distintas marcas o denominaciones de instituciones.

El tercer conjunto es el de “Grupos corporativos grandes” que en 2017-2018 estaba integrado por once organizaciones que atendían al 12% de la matrícula nacional privada con 17 denominaciones de IESPri y 230 sedes. Diez de estos grupos utilizaban el mismo nombre para la corporación y para las instituciones que los integran, con algunas variantes según la sede en la que se ubiquen: Centro Universitario UTEG,

Corporativo UIN (Universidad Insurgentes), Grupo Universidades Durango¹, Sistema EDUCEM (Instituto Universitario del Centro de México), Sistema Universidad Mexicana (UNIMEX), Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad Latinoamericana (ULA), Universidad Metropolitana (UMM), Universidad Privada del Estado de México (UPEM), Universidad Vizcaya de Las Américas (UVA) y la Red Marista, integrada por dos denominaciones: Universidad Marista y Universidad de Monterrey.

El tercer y cuarto conjuntos los hemos llamado “Grupos corporativos medianos” y “Grupos corporativos pequeños”. En 2017-2018, el primero contenía 16 agrupaciones que reunían casi el 10% de la matrícula privada total en 157 sedes; y el segundo estaba compuesto por 18 grupos que atendían al 5% de la matrícula nacional en 172 sedes. Casi todos utilizan el mismo nombre, tanto para su grupo corporativo como para la institución y para cada sede. Dentro de los grupos medianos podemos mencionar, entre otras: Universidad de las Tres Culturas, Universidad IEU, Universidad Panamericana, Universidad Latina y Sistema UNIVA o Universidad del Valle de Atemajac. En los grupos corporativos pequeños se ubican, por ejemplo, la Universidad de Londres, la Universidad Modelo, la Universidad de América Latina, la Universidad Azteca de Chalco y el Instituto Universitario Puebla.

Distribución territorial de los grupos corporativos y oligopolización

Aunque los grupos corporativos se caracterizan por la expansión territorial, su distribución geográfica no se relaciona con el tamaño de la matrícula que atienden.

De acuerdo con su emplazamiento espacial, hay grupos corporativos “nacionales” con presencia en al menos cuatro regiones de la ANUIES; hay “multi regionales”, con planteles en dos o tres regiones; “regionales”, con presencia en una sola región en dos o más estados; y “estatales” con planteles en un solo estado (tabla 18).

¹ El nombre lo asignamos nosotros para integrar a las IES Universidad Durango, Universidad Autónoma de Durango y Universidad Durango Santander.

TABLA 18. PRESENCIA TERRITORIAL DE LOS GRUPOS CORPORATIVOS SEGÚN REGIONES ANUIES. 2017-2018

	Grupos corporativos	Mega	Súper	Grande	Mediano	Pequeño
Nacional	21	4	5	5	3	4
Multi regional	20	-	1	4	8	7
Regional	9	-	-	1	5	3
Estatad	5	-	-	1	2	2

Fuente: ANUIES (2018)

Existe una gran centralización del mercado de la educación superior privada en México tanto nacional como estatal. Las grandes corporaciones nacionales, que incluyen instituciones como el Tec de Monterrey, la Ibero y la Anáhuac, agrupan al 40% de la matrícula, de acuerdo con datos de 2017-2018 (ANUIES, 2018). Estas IESPr, junto con otras de menor tamaño, pero de alta calidad, ejercen una presencia considerable en la ANUIES y en la formulación de políticas para el sector privado.

La concentración del mercado en el nivel estatal es aún más pronunciada. En algunas entidades, una sola institución puede concentrar un porcentaje significativo de la matrícula privada. Por ejemplo, la Universidad de Durango que en 2017-2018 atendía al 49% o la Universidad de la Concordia en Aguascalientes al 37% de la matrícula privada. En Querétaro, Quintana Roo, Aguascalientes, Jalisco, Nuevo León, Ciudad de México, Durango y Coahuila los grupos corporativos reunían al 75% o más de la matrícula privada. En otros estados, la concentración oscila entre el 50% y el 74%. Querétaro es el estado con mayor grado de oligopolización, con el 85.8% de la matrícula privada en manos de grupos corporativos (Álvarez y Urrego, 2017).

Los grupos corporativos en la ESPri consolidan su posición en el mercado a través de dos estrategias principales: por un lado, captan la demanda que el sector público es incapaz de satisfacer por su crecimiento limitado, por el otro, desplazan a las IESPr de menor tamaño, ya sea con la compra de sus establecimientos o mediante competencia agresiva que las conduce al cierre. Dicha concentración plantea interrogantes sobre sus efectos en las políticas estatales de educación superior, la fiscal, la calidad, la diversidad de la oferta, las desigualdades en el acceso, la definición de precios y la posible generación de cuotas de mercado mediante acuerdos explícitos o implícitos entre las empresas. Estos elementos podrían conducir a una interdependencia estratégica (Pearce, 1999).

Gobernanza y regulación en la educación superior privada

La regulación de la ESPri genera intensos debates en varias partes del mundo, pues los intereses de las instituciones públicas y privadas difieren. Mientras las primeras buscan asegurar la calidad mediante controles de acreditación, las privadas abogan por la autorregulación del mercado y reclaman subsidios fiscales argumentando que al absorber parte de la demanda reducen el gasto público en educación (Levy y Zumeta, 2011). En México, desde hace muchos años, ha existido un amplio consenso entre los estudiosos de la ESPri acerca de la baja regulación estatal que contrasta con el predominio del mercado (Acosta, 2005; Morales, 2013; Kent, 2016), sin embargo, los debates al respecto son escasos. A pesar de su larga trayectoria, la educación superior privada en México carece de una regulación eficiente sobre temas centrales como la estructura de las empresas, el uso y la distribución de los beneficios, las garantías para los estudiantes y las relaciones laborales del profesorado.

Con la promulgación de la Ley General de Educación Superior (LGES) en 2020 se creó un nuevo esquema de gobernanza de la educación superior dentro del cual las IESPri tuvieron cabida. La LGES reconoce su importancia, estipula las reglas formales para su funcionamiento y les reserva un lugar dentro de la estructura de coordinación sistémica. Sin embargo, como veremos más adelante, esa inclusión ha tenido pocos efectos prácticos relevantes sobre la regulación de las IESPri, pues su operación sigue pautada fundamentalmente por el RVOE, que tiene escasa incidencia en la calidad académica.

El otorgamiento, la renovación y el retiro del RVOE es prácticamente el único tema del que se han ocupado los gobiernos para regular al sector (Morales, 2024). Dicho procedimiento avala que las IESPri cuentan con el profesorado, los planes de estudio y las instalaciones adecuadas para impartir sus servicios educativos; por lo tanto, el Estado reconoce dicha formación y emite las cédulas profesionales correspondientes. Otra forma de obtener la validez de estudios es mediante la incorporación a una universidad pública autónoma facultada para ello. Sin embargo, la mayoría de las IESPri optan por el RVOE, ya sea estatal o federal.

Aunque ha habido ajustes importantes en la normatividad del RVOE, las autorizaciones tienden a ser formalistas y el tema del aseguramiento de la calidad no ha logrado resolverse de manera satisfactoria. Además del RVOE y de la incorporación de estudios que un puñado de universidades públicas confiere, existe una regulación opcional por la vía de las acreditaciones de programas e instituciones, que tiene dos avenidas: las que otorgan los organismos acreditadores, básica pero no únicamente

el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y las que confieren las asociaciones de universidades a una porción pequeña de las IESPri. La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) concede acreditaciones de la institución en su conjunto, pero no de programas individuales. La ANUIES no otorga propiamente acreditaciones a las IESPri, pero debido a los requisitos que solicita para aceptarlas como asociadas ser parte de la Asociación les proporciona un elevado estatus. En relación con los aspectos económicos del sector, se aplican la regulación fiscal general y las leyes mercantiles, pero sigue pendiente una normatividad específica sobre el uso de las utilidades y sobre las garantías contractuales a los estudiantes, especialmente cuando se ven vulnerados sus derechos en los procesos de compraventa o cuando reciben un mal servicio por parte de alguna IESPri.

Inclusión de las IESPri en la coordinación sistémica

En el periodo de 2018 a 2024, el gobierno federal cambió la gobernanza de la educación superior mexicana. Las estructuras de gobernanza basadas en la evaluación y los incentivos que conducían al sector público tenían relevancia para un segmento del sector privado en lo que respecta a las evaluaciones externas y las acreditaciones que, además de la legitimidad académica que aportan, han sido requeridas para recibir ciertos beneficios administrativos y simbólicos en la renovación del RVOE. El nuevo esquema de gobernanza refuerza el poder del gobierno federal, pues es vertical, burocrático y corporativizado, y está inspirado en una concepción planificadora estatal, articula una integración corporativa de las IES y de sus asociaciones (ANUIES y FIMPES), desplaza a las instancias evaluadoras como actores centrales y despliega un discurso expansionista, inviable por la austeridad presupuestaria (Álvarez, 2024).

La animosidad hacia las políticas neoliberales y el agotamiento del modelo evaluativo están en la base de la decisión del gobierno federal de cambiar la gobernanza de la educación superior con la idea de controlarla mediante la planeación centralizada y la corporativización política. Así, se diseñó un órgano de coordinación, el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES), manejado políticamente por el gobierno federal que, en alianza con la ANUIES, componen el Secretariado Técnico Conjunto de este Consejo. El CONACES incorpora a una amplia representación de las instituciones, impulsa la conformación de sistemas estatales y puntualiza las obligaciones exclusivas y concurrentes de la federación y los estados.

En ese esquema de gobernanza, las representaciones de las IES públicas son completamente mayoritarias, pero el sector privado tiene un lugar formal con la participación de una institución de cada una de las regiones geográficas, es decir, seis representantes. Asimismo, las IESPri afiliadas a la ANUIES también tienen representación, así sea indirecta, por la inclusión de esta asociación, tanto en el secretariado técnico como en el CONACES en general. Lo mismo ocurre con las instituciones afiliadas a la FIMPES, pues esta federación tiene un asiento en el CONACES. Por otro lado, el sector privado cuenta con un representante en las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior. En este marco corporativizado, las IESPri tendrán que negociar la aplicación de las normas y de los lineamientos de políticas.

El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE)

La Ley General de Educación Superior (LGES) detalla exhaustivamente el proceso para obtener el RVOE, un nivel de especificidad que podría ser delegado a normas administrativas de menor jerarquía. Además, obliga a las IESPri a otorgar becas al 5% de sus estudiantes, con criterios de equidad y excelencia académica, supervisadas por un comité que debe operar con transparencia. La LGES pretende incentivar la excelencia con procesos simplificados para obtener el RVOE, algo que ya existía previamente. Sin embargo, la LGES no define ni protege los derechos de los estudiantes como consumidores y participantes en el proceso educativo, no da garantías claras para la firma y cumplimiento de los contratos de servicios educativos ni establece con precisión los requisitos para utilizar el nombre de “universidad”. Finalmente, la ley no contempla mecanismos para asegurar que las ganancias de las IES particulares se reinviertan en beneficio de las propias instituciones.

Una novedad en cuanto al RVOE, introducida por la LGES en el artículo 71, es que para la solicitud del RVOE o su renovación, la institución presentará “un programa de mejora continua o una acreditación institucional nacional o internacional vigente”. De manera precisa, menciona que en los programas de ciencias de la salud solo la autoridad federal podrá otorgar, negar o retirar el RVOE. Asimismo, se establece que para la modalidad virtual se deberá cumplir con los requisitos técnicos adecuados.

El reconocimiento a la gestión institucional y excelencia educativa de las instituciones privadas establecido en la LGES tuvo antecedentes en el Acuerdo 279 de 2000 en el “Programa de Simplificación Administrativa” y en el Acuerdo Secretarial 17/11/17 en el “Programa de Mejora Institucional (PMI)”. El objetivo fue generar un procedimiento

para que las IESPri acreditadas tuvieran acceso expedito al RVOE y que funcionara, al mismo tiempo, como un estímulo para que las instituciones en general buscaran la evaluación externa y las acreditaciones. Los beneficios del reconocimiento a la gestión y a la excelencia para la IESPri consisten en agilizar los procedimientos para la obtención o renovación del RVOE, autorización para impartir los mismos planes de estudio en otros planteles y mantener la vigencia del RVOE sin necesidad de refrendo. La LGES de 2021, en el artículo 72, retomó varios criterios que comenzaron a aplicarse desde 2000, además de las acreditaciones, como contar con un profesorado acorde a los planes de estudio en los que ejerce docencia y tener programas con al menos diez años de antigüedad. Otros criterios, a tono con la perspectiva de derechos de la LGES, fueron añadidos, como ofrecer infraestructura que elimine barreras de aprendizaje, demostrar que se promueve el “enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva para la inclusión, equidad, excelencia y mejora continua de la educación”. Asimismo, se exigió que se compruebe la vinculación de los planes y programas de estudio con los sectores sociales o productivos, así como con la contribución de la institución y sus egresados en beneficio de la sociedad.

Como se puede observar, los lineamientos para el reconocimiento a la gestión y a la excelencia son alcanzables solo para las instituciones que se han consolidado académicamente. Con esta distinción pueden reducir sus obligaciones con la Secretaría de Educación Pública y gozar de autonomía en sus actividades. El reconocimiento produce un trato diferenciado de la SEP hacia las IESPri; por una parte, reduce el control hacia las instituciones consolidadas y mantiene mayor vigilancia sobre las demás. En este sentido, se advierte otro objetivo, no menor: aminorar la cantidad del trabajo de la autoridad educativa y de las instituciones que alcanzan el reconocimiento a la gestión y a la excelencia, más que en reconocer la calidad del servicio educativo (Morales, 2024).

Conviene señalar que, de acuerdo con un estudio reciente, más de un tercio de los programas en instituciones pequeñas no cuentan con RVOE, caso contrario a los programas de las instituciones grandes que cuentan en su totalidad con registro oficial, salvo los de nueva creación en proceso de tramitación de los permisos correspondientes (Grediaga, Gerard y López, 2024).

La gestión y operación del RVOE enfrenta diversos desafíos. Autoridades estatales y funcionarios universitarios entrevistados señalan la escasez de recursos materiales, financieros y humanos para realizar las visitas de supervisión a las IESPri. Asimismo, la falta de procedimientos para atender las quejas estudiantiles y proteger sus derechos ha propiciado que las irregularidades y los abusos se gestionen con simples llamadas de atención al personal directivo de las instituciones involucradas. Por otra parte, la

ausencia de una normativa que regule las obligaciones de la educación superior privada en materia de investigación y vinculación ha generado una brecha entre instituciones consolidadas, con legitimidad académica y social, y aquellas que se limitan a la impartición de clases. Esta situación evidencia la necesidad de una revisión del marco regulatorio del RVOE para garantizar la protección de los derechos de los estudiantes y la calidad de la educación superior privada.

Economía del sector privado

Como varios autores han mencionado (Winston, 1999; Kent, 2016; Hoevel, 2021; Engwall y Westney, 2024), la educación superior privada es una industria (de conocimiento, títulos y múltiples servicios) que genera riqueza y bienes simbólicos. La importancia económica de este sector ha sido tratada por diversos estudiosos, pero es un campo que requiere más investigación². Como veremos, en México es una industria de tamaño considerable y bastante redituable.

La educación superior privada y el Producto Interno Bruto

La ESPri tiene una destacada contribución en la generación del Producto Interno Bruto (PIB) nacional. En 2019 aportaba el 0.62% del PIB y ocupaba el 30° lugar entre las 881 clases económicas, de acuerdo con la clasificación del Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte, México (SCIAN) (tabla 19). Estos datos dan una idea precisa del enorme tamaño de este sector, cuyos excedentes son de considerable cuantía. Se trata de un negocio muy rentable, que, en general, opera con costos bajos. Un estudio estimó que el lucro de las IESPri en 2009 fue del 29.4% (Álvarez, 2015). Análisis posteriores deberán actualizar este dato, pero, con toda seguridad, el porcentaje de ganancias se ha mantenido alto.

² Entre los autores que han abordado aspectos de la economía de la ESPri, podemos mencionar a Kent (2017), quien estudió los mercados estatales de la educación superior privada; Acosta (2005) describió algunos rasgos de las estrategias de marketing de las IESPri; Estrada y Gil (2007) relacionaron precios con tipos de estudiantes; De Vries (2008) hizo comentarios sobre las oportunidades de educación en los sectores de bajo capital cultural; Murayama (2009) analizó los precios, el gasto de las familias y el porcentaje de gasto privado en educación superior; Álvarez (2015) analizó el peso de la ESPri en la producción del PIB e hizo estimados sobre el margen de ganancia del sector; y Álvarez y Ledesma (2017) estudiaron el marketing de las instituciones privadas.

TABLA 19. PRODUCTO INTERNO BRUTO GENERADO POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA. 1999, 2004, 2009, 2014, 2019 (MILES DE PESOS CORRIENTES)

	1999	2004	2009	2014	2019
PIB generado por la ESPri	5,491,496	20,568,870	27,599,164	39,231,468	61,971,849
% del PIB nacional	0.33	0.61	0.52	0.66	0.62
Lugar entre las clases económicas	68/840	26/841	28/869	23/878	30/881

Fuente: ANUIES (2018).

Regulación fiscal y lucro

En México la regulación tampoco se ha referido de forma adecuada al tema del lucro de las IESPri, que es tan alto que, si fuera retornado efectivamente, la calidad del sector privado sería, con creces, mejor. En la última década, se han dado algunos pasos por la vía fiscal para obtener de ellas una contribución mayor, mediante una distinción entre las personas morales que están obligadas a pagar el impuesto sobre la renta (ISR) y las que quedan exentas por ser “no lucrativas”. Bajo la Ley del Impuesto Sobre de la Renta (LISR) anterior, todas las asociaciones o sociedades civiles dedicadas a la enseñanza, ya sea que operen con RVOE o hayan sido creadas por decreto presidencial, estaban indistintamente dispensadas de pagar el ISR. En diciembre de 2013, el Congreso de la Unión aprobó una reforma fiscal que tuvo impactos sobre las instituciones privadas de educación superior. Para otorgar ese beneficio a las IESPri constituidas como “personas morales con fines no lucrativos”, ya sea como asociaciones o sociedades civiles, agregó el requisito de contar con el permiso de la Secretaría de Hacienda para ser consideradas como instituciones donatarias (Artículo 79, fracción X de la LISR). Ello les permite estar exentas del ISR, a excepción del que debe pagarse cuando los ingresos por venta de bienes diferentes al activo fijo, prestación de servicios a personas distintas de sus miembros excedan el 5% del total de ingresos y por los conceptos del “remanente distribuable”, que es el resultado de sustraer las deducciones correspondientes de los ingresos acumulables (Artículo 79 y 80 de la LISR). Adicionalmente, la Ley sobre el Impuesto al Valor Agregado (LIVA) establece que los servicios prestados por los establecimientos particulares con RVOE no causarán IVA (Artículo 15, fracción IV).

La nueva situación fiscal provocó malestar en el sector privado de la educación superior, especialmente entre las instituciones no donatarias que debieron, de un año a otro, pagar el ISR. En 2016, el Ing. Rodrigo Guerra Botello, a la sazón secretario general

de la FIMPES y ex rector de la Universidad Regiomontana de Monterrey, calculó que el 50% de las IESPri no eran donatarias y que atendían al 54% de la matrícula privada (Lloyd, 2016). A pesar de que la LISR conduce implícitamente a reconocer la existencia de IESPri lucrativas –todas aquellas que no son consideradas donatarias– las leyes fiscales no pueden controlar que las ganancias sean devueltas a las instituciones, pues incluso siendo donatarias, las vías para la extracción de las ganancias son variadas, aunque no necesariamente legales, como la compraventa de membresías de la asociación (De Vries, 2008) y las transacciones con empresas de socios o familiares.

Segmentación por precios

La educación superior privada es un mercado de gran tamaño sumamente segmentado, entre otros factores, por el amplio rango de precios. A pesar de ofrecer programas similares con infraestructuras poco costosas y salarios docentes generalmente bajos, las instituciones privadas exhiben una gran disparidad en sus precios (Álvarez, 2015). Esta variación se explica por factores como servicios adicionales (instalaciones deportivas y artísticas, equipamiento con tecnologías de la información (TIC), talleres, actividades de recreación, etcétera) y, sobre todo, por el poder adquisitivo y el prestigio asociado a la clientela más que por la calidad de los programas. Los precios de la ESPri se definen más por la distinción social que otorga que por su contenido académico (De Vries, 2013).

El mercado de la ESPri se puede segmentar por precios en tres niveles: élite, medio y bajo. El segmento de élite se caracteriza por un número reducido de instituciones con alto prestigio y precios, que atienden a una cantidad reducida de estudiantes. El segmento medio, por el contrario, es amplio y diverso en términos de prestigio y precios, está compuesto por instituciones con ofertas académicas que van desde una hasta tres o más áreas de conocimiento. El segmento de bajo consumo también es extenso en el número de instituciones, pero no en la matrícula. Se caracteriza por su baja diversificación y está conformado principalmente por instituciones con programas en una o dos áreas de formación. Tanto su prestigio como sus precios son los más reducidos del mercado.

En las instituciones de élite, por ejemplo, el precio de los programas de administración se sitúa en un rango de \$18,247 a \$43,441 mensuales. Las instituciones de la franja intermedia tienen precios que van de \$3,613 a \$17,565 y las del segmento bajo tienen precios de \$401 a \$3,579. Cabe decir que, dentro de cada segmento, a su vez, se presenta una gran diversidad. La amplia variabilidad de precios expresa la amplitud del mercado compuesto por ofertas de diverso tipo y calidad y de demandantes muy heterogéneos por su capacidad económica (tabla 20).

TABLA 20. RANGOS Y PRECIOS DE LAS CARRERAS DE ADMINISTRACIÓN. 2022.
(PRECIOS EN MNX DE 2022)

Tipo	Rango de precios mensuales		Precios totales de la carrera	
	Menor	Mayor	Menor	Mayor
Élite	18,265	43,441	931,495	2,345,807
Intermedio	3,613	17,565	173,413	843,110
Bajo	401	3,579	21,677	193,284

Fuente: ANUIES (2007)

Nota: Los datos para calcular el precio mensual de las carreras de administración utilizados representan al 57.2% del total de programas de administración catalogados por ANUIES en 2007. Con fines exploratorios y para actualizar los datos expuestos en Álvarez (2015), se aplicó el 100.71% de inflación acumulada del INPC en el periodo de enero de 2007 a diciembre de 2022, calculada por el INEGI (2024).

Conclusiones

El capítulo ofrece una visión panorámica de la educación superior privada en México en la última década. Se trata de un sector complejo, segmentado y heterogéneo, con instituciones de diverso tamaño, orientación ideológica, calidad y precio. La ESPri está experimentando un nuevo ciclo de expansión, caracterizado por el crecimiento del posgrado y las modalidades no escolarizadas, impulsado por la creciente demanda social por títulos profesionales y estrategias de diversificación e innovación de la oferta que se adapta con rapidez a las preferencias estudiantiles.

A las estrategias de competencia por estudiantes propias del sector hay que sumar la incapacidad del Estado tanto para cumplir con las metas de expansión y gratuidad establecidas en 2019 como para satisfacer las necesidades educativas. Dichos elementos han favorecido el auge de la matrícula privada, la cual creció 36.2% entre 2015 y 2022, en contraste con un discreto 15.7% del sector público. Este incremento implica importantes desafíos en términos de regulación, calidad, equidad y concentración del mercado, y plantea la interrogante de cómo lograr que la ESPri contribuya a la ampliación de la cobertura sin que la lógica de rentabilidad económica prevalezca sobre la calidad académica y la equidad.

El crecimiento acelerado, además de reflejarse en cifras, también conlleva cambios cualitativos expresados en la diversificación de la oferta académica, la cual busca ajustarse a las condiciones e intereses estudiantiles. Por esta razón, se observa una mayor variedad con nuevas carreras en más áreas de conocimiento y en otras modalidades de enseñanza. En la década pasada, se observó una ampliación sin precedentes en las modalidades no escolarizadas y mixtas, tanto en licenciatura como en posgrado. Ante la notoria diversificación de la oferta, la investigación especializada debería preguntarse cómo se expresa el problema de la asimetría de información, es decir, en qué medida los estudiantes tienen más y mejores datos sobre las IESPri para elegir la carrera más adecuada a sus necesidades.

El avance del sector privado en la oferta de posgrados profesionales ha sido uno de los cambios más notables en el panorama de la educación superior en México. El posgrado privado, con un crecimiento del 86.7% entre 2012 y 2023, ha superado con creces al del sector público, que solo aumentó 16.9% en el mismo periodo. En 2022-2023, la ESPri concentraba al 65.3% de la matrícula de posgrado en general, y al 55.8% de la matrícula de doctorado. Cabe destacar que 67.8% de las mujeres inscritas en el posgrado nacional en 2022-2023 se encuentran en el sector privado. En el nivel de doctorado, el 60.7% de las mujeres matriculadas están en las IESPri. Como puede verse, la mayoría de las mujeres del posgrado mexicano realiza sus estudios en alguna institución privada.

El sector privado ha mostrado una notable capacidad de adaptación a las demandas del mercado. La oferta de modalidades no escolarizadas ha cobrado auge porque es una respuesta a las necesidades de estudiantes con perfiles diversos. El crecimiento de las IESPri en estas modalidades ha sido meteórico, con un aumento de la matrícula de más del 300% entre 2012 y 2022, periodo en que pasó de 165,258 a 680,630 estudiantes. Este nicho de mercado ha sido tan exitoso que ya en el ciclo 2021-2022, el 61.2% de los estudiantes en modalidades no escolarizadas se concentraba en instituciones privadas.

La feminización de la educación superior es una tendencia global que se refleja con fuerza en México, y particularmente en el sector privado. En el ciclo 2022-2023, las mujeres constituyeron el 53.7% de la matrícula total, pública y privada. La feminización es más pronunciada en el ámbito privado, donde las mujeres alcanzan el 57.1% de la matrícula del sector. El acceso femenino a la educación superior expresa una mayor equidad en el acceso a la educación superior, pero despierta cuestionamientos sobre las preferencias y condiciones de las mujeres para elegir carreras, sus necesidades específicas para poder estudiar y el rol que están desempeñando las IESPri en la construcción de un sistema educativo más inclusivo y equitativo. En este sentido, la investigación deberá

dilucidar qué están haciendo las IESPri para que más mujeres se inscriban ellas y, en contraparte, analizar cómo los sistemas de selección y los modelos educativos de las instituciones públicas afectan el acceso y la permanencia femenina.

La expansión de la ESPri también se manifiesta en la diversificación geográfica y la concentración en corporaciones educativas. Entre 2012-2013 y 2022-2023, la presencia de este sector se incrementó de 412 a 541 municipios en el país. La expansión territorial ha ido acompañada de un fenómeno de concentración del mercado, donde un número reducido de corporaciones, con alcance nacional, multirregional, regional o estatal, controla un porcentaje significativo de la matrícula. En 2017-2018, se identificaron 55 grupos corporativos que congregaban al 60% de la matrícula privada, un fenómeno de oligopolización tanto nacional como estatal. El cual podría tener implicaciones en la calidad, la equidad en el acceso y la formación de precios, especialmente en aquellas regiones donde una sola o muy pocas corporaciones dominan el mercado, fenómenos que la investigación deberá abordar.

Ante esta realidad, la regulación de la ESPri en México sigue siendo deficiente. Si bien la Ley General de Educación Superior de 2021 reconoce la importancia del sector privado y le otorga un lugar en la estructura de coordinación sistémica, no ha logrado establecer normas claras sobre aspectos fundamentales como la distribución de los beneficios, las garantías para los estudiantes y la reinversión de las ganancias, elementos esenciales para un desarrollo centrado en la calidad educativa y en la ampliación de oportunidades educativas.

En este contexto, el RVOE sigue siendo el único instrumento de regulación, pero conserva las limitaciones que ha tenido desde su creación, es decir, ser solo una autorización administrativa. Aunque la LGES ha introducido algunos cambios, como la obligatoriedad de las IESPri de tener un programa de mejora continua o, en su defecto, presentar una acreditación institucional nacional o internacional vigente, aún no se logra garantizar la calidad. El reconocimiento a la gestión institucional y excelencia educativa establecido en la LGES como vía para el acceso expedito al RVOE, autorización para impartir los mismos planes de estudio en otros planteles y mantener la vigencia de la validez oficial de estudios sin necesidad de refrendo solo refuerza la segmentación de las instituciones en favor de las más consolidadas.

El RVOE, con su enfoque formalista, es insuficiente para garantizar la calidad educativa. Es necesario un sistema de evaluación riguroso y transparente que incentive la mejora continua en las IESPri. Esta tarea es de suma importancia por sus repercusiones para la equidad. Se ha señalado que el sector privado se ha feminizado y, si se busca que

las mujeres accedan a mejores oportunidades educativas, es imperativo garantizar la calidad de la oferta privada. En el mismo sentido, se ha mostrado el crecimiento de las modalidades mixtas y no escolarizadas, y se conoce poco en qué medida los estudiantes están recibiendo educación en las condiciones óptimas.

A este panorama se suma que el carácter voluntario de las acreditaciones ha generado que solo las IESPRi más consolidadas las obtengan, usándolas como un elemento de distinción más que un incentivo eficaz de mejora. Esta situación crea disparidades en la calidad de la formación, limita la información disponible para quienes buscan instituciones de calidad, refuerza la segmentación del sector, perpetúa la desigualdad en el acceso a una educación de calidad y promueve la lógica de la mercantilización, donde las IESPRi compiten por las clientelas sin prestar atención suficiente a la formación integral de los estudiantes.

La educación superior privada, además de ser un sector dinámico y en expansión, es un negocio altamente rentable que en 2019 aportaba el 0.62% del PIB. Empero, la falta de una regulación adecuada sobre el lucro y la reinversión de las ganancias genera un desafío ético y económico que pone en duda su compromiso con la calidad y la accesibilidad. A pesar de las reformas fiscales implementadas en la última década que han buscado una mayor contribución fiscal por parte de estas instituciones, la ausencia de controles efectivos permite que las ganancias se extraigan sin necesariamente reinvertirse en la mejora de las IESPRi. La educación superior debe ser concebida como un bien público y no como un simple negocio.

La educación superior privada en México debería constituir un sector de calidad, equitativo y socialmente responsable. Pero, para que esto se logre, es necesario que trascienda la lógica mercantilista que la caracteriza. Esto exige un cambio de paradigma que priorice la formación integral de los estudiantes y el acceso equitativo a una educación superior de calidad, independientemente de su condición socioeconómica. Salvo algunos casos, difícilmente la ESPRi entrará en una ruta de fortalecimiento de la calidad, pues la gran mayoría de las instituciones son negocios en busca de ganancias. Solo una adecuada regulación estatal puede promover la competencia basada en objetivos académicos, exigir mínimos verificables de calidad, asegurar la transparencia en el uso de los recursos y garantizar la protección de los derechos de los estudiantes. Lamentablemente, esa perspectiva no se avizora en el horizonte del gobierno actual.

Referencias

- Acosta, A. (2005). *La educación superior privada en México*. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Reporte IESALC-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_4e675825-2281-4314-ac35-13aad335eac2?_=140425spa.pdf&to=103&from=1
- Álvarez, G. (2015). The End of the Boom: Private higher education in Mexico in the first decade of the 21st century. *Higher Education Forum*, 12, 3–17. <https://doi.org/10.15027/37326>
- Álvarez, G. (2024, 26-28 de junio). Gobernanza corporativa y nueva gobernabilidad de la ES mexicana. [Ponencia]. 4th International Workshops on Public Policy International Public Policy Association, Guadalajara, México. <https://www.ippapublicpolicy.org/file/paper/6663b256d-d2de-deleted.pdf>
- Álvarez, G., y González, M. A. (2017). Marketing context and branding content of private universities in Chile and Mexico. En A. Papadimitriou (Ed.), *Competition in higher education branding and marketing: National and global perspectives* (pp. 37–62). Palgrave Macmillan.
- Álvarez, G., y Morales, M. D. (2019). Trends in private higher education in Mexico. En P. Zgaga, U. Teichler, H. G. Schuetze, y A. Wolter (Eds.), *Higher education reform: Looking back—Looking forward* (2.ª ed. rev., pp. 257–276). Peter Lang.
- Álvarez, G., y Urrego, F. (2017, 20-24 de noviembre). *Los conglomerados de la educación superior privada en México: Expansión, distribución territorial y predominio oligopólico*. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, S.L.P., México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2683.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2007). ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2010–2024). *Anuario Estadístico*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>
- Buendía, A. (2012). Change or Continuity in the Mexican Private Sector? The Case of Laureate – The University of the Valley of Mexico. In H. G. Schuetze & G. Álvarez Mendiola (Eds.), *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective* (pp. 77–93). SensePublishers.
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusos en la universidad*. IISUE, UNAM. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/intrusos-en-la-universidad.pdf>

- De Garay, A., y Del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3–30.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n6/v3n6a1.pdf>
- De Vries, W. (2008, 18 de diciembre). Capitalismo académico, estilo mexicano. *Campus Milenio*, (302).
<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=572>
- De Vries, W. (2013). El balance público-privado en América Latina y sus visibles consecuencias. En J. C. Silas (Ed.), *Estado de la educación superior en América Latina: Balance público-privado* (pp. 59–86). ANUIES.
- DGAIR. (2024). *RVOES Federales y Estatales vigentes y retirados*. SIRVOES.
<https://dgair.sep.gob.mx/sirvoes>
- Engwall, L., y Westney, D. E. (2021). The higher education industry: Diffusion challenges of universities. En M. Kipping, T. Kurosawa, y D. E. Westney (Eds.), *The Oxford handbook of industry dynamics*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190933463.013.32>
- Estrada, N., y Gil, M. (2007). De ‘¿cuál te pinta mejor?’ a ‘¿para cuál te alcanza?’: Desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-gil3.html>
- Grediaga, R., Gérard, E., y López, M. (2024). Higher education under the yoke of the market: Private universities in Mexico and social inequalities. En G. Etienne (Ed.), *Private higher education and inequalities in the Global South: Lessons from Africa, Latin America and Asia* (pp. 143–188). Springer.
- Hoewel, C. (2021). *La industria académica: La universidad bajo el imperio de la tecnocracia global*. Teseo.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2014). *Censos económicos 1999, 2004, 2009, 2014, 2019*. INEGI. <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ce/Default.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). Índice Nacional de Precios al Consumidor: Índice General. INEGI.
<https://www.inegi.org.mx/app/indicesdeprecios/calculadorainflacion.aspx>
- Kent, R. (2016). La expansión del sector privado en la educación superior en México: Un mapeo. En *Ciclos y avatares de la educación superior en México: Antología personal* (pp. 251–278). ANUIES.
- Kent, R., y Ramírez, R. (2002). La educación superior privada en México: Crecimiento y diferenciación. En P. Altbach (Coord.), *Educación superior privada: México* (pp. 123–144). CESU, Miguel Ángel Porrúa.
- Levy, D., y Zumeta, W. (2011). Private higher education and public policy: A global view. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 13(4), 345–349.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13876988.2011.583772>

- Lloyd, M. (2016). Titular de la FIMPES: Las instituciones con fines de lucro, bajo la lupa. *Campus Milenio*, (669), 12–13.
<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2274>
- Mendoza, J. (Coord.). (2022). *Modelo y política de financiamiento que garantice la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior* (Documento de Trabajo). SES/SEP. https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/financiamiento/pdf/documento_completo.pdf
- Mingo, A. (2006). ¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad. UNAM/CESU/PUEG/FCE.
- Morales, M. (2013). *Construir la legitimidad: Estrategias de una institución de educación superior privada*. Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.
- Morales, M. (2024). A río revuelto, ganancia de pescadores: Tendencias de la educación superior privada mexicana en el fin del sexenio 2018-2024. En M. Casillas y R. López (Coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)* (pp. 178–193). Editorial Transdigital.
<https://www.editorial-transdigital.org/download/1039/?tmstv=1733595028>
- Murayama, C. (2009). *La economía política de la educación superior en México*. ANUIES.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2021, marzo). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* UNESCO, IESALC. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educaci%C3%B3n-superior_12-03-21.pdf
- Pearce, D. (1999). *Diccionario Akal de economía moderna*. AKAL.
- Rodríguez, R. (2008, 1 de mayo). Sistemas Universitarios del sector privado. *Campus Milenio*, (270).
<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=443>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional: Estadística educativa*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/serie_historica_entidades_sep.xlsm
- SIRVOES (2024). Reconocimientos de validez oficial de estudios del tipo superior. SIRVOES Consultas. <https://sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/mvc/consultas>
- Zubieta, J., y Marrero, P. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15–28. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722005000100002

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO: ENTRE EL ISOMORFISMO TEÓRICO Y EL HOMOMORFISMO PRÁCTICO³

Adrián Acosta Silva

Introducción

En las últimas cuatro décadas ha sido posible observar un crecimiento espectacular de la oferta superior privada en México. Como ocurrió en otras regiones y países, esa expansión se ha traducido en una recomposición significativa de las relaciones público/privado, incrementando la presencia del sector privado y redefiniendo el perfil de las instituciones de educación superior públicas (IESP). Esa reestructuración de los mercados educativos del nivel terciario está en el centro de esta expansión de orígenes imprecisos, procesos complejos y resultados contrastantes.

El fenómeno de la expansión de las instituciones de educación superior privada (IESPri) motivó una transición del “modelo público” de dominación universitaria que caracterizó a la educación superior (ES) mexicana entre 1920 y 1980, al “modelo mixto” de organización “pluralista” de la oferta educativa superior observado entre 1980 y 2010 (Acosta, 2012a). Esta transición implicó un cambio en los “modos de producción” de las políticas de ES, así como un incremento de la cantidad y calidad de las partes interesadas en la educación terciaria, que se expresó en la consolidación de distintas lógicas del comportamiento de instituciones, matrícula, programas y profesorado de la ES tanto pública como privada.

³ Agradezco el apoyo de Eduardo Navarro Meza en la organización de la información estadística contenida en el texto. Actualmente es PhD Candidate of *Educational Policy and Leadership*, University at Albany/SUNY.

Esta expansión ha sido vista como un proceso de reorganización de las ofertas privadas motivado por comportamientos isomórficos de las IESPri, a la vez que del empleo de estrategias de diferenciación institucional. Algunos autores (Álvarez, 2011; Morales, 2013) han propuesto que la búsqueda de reconocimiento y prestigio de las instituciones particulares en un mercado crecientemente competido obedece fundamentalmente a estrategias de legitimación que permiten no solamente consolidar los establecimientos privados, sino también incrementar su peso específico en el mercado educativo, tanto en zonas metropolitanas como no metropolitanas (Navarro, 2019).

Desde esta perspectiva, el análisis de las modalidades de legitimación institucional permite identificar las lógicas de comportamiento de la oferta privada dentro de un contexto de cambios en la ES mexicana. ¿Cuánto y cómo ha crecido la IESPri en México? ¿Qué factores explican la acción de los privados en el campo educativo superior? ¿Qué tan homogéneo o heterogéneo ha sido ese crecimiento? ¿Qué elementos contextuales intervienen para comprender la mercadización de la ES? Estas preguntas orientan las notas de las siguientes páginas.

La principal hipótesis que se discute es que la expansión privada puede ser caracterizada más como un proceso de homomorfismo que de isomorfismo institucional, donde las instituciones privadas emergentes, más que buscar ser de igual forma que las instituciones de educación superior pública (IESP) o las IESPri consolidadas, se han configurado como ofertas parcialmente similares, con rasgos propios, diferenciales y mimetizando solo ciertos aspectos de dichos modelos.⁴ Para explorar dicha hipótesis, se tomará como periodo de análisis 1980-2021 con el fin de identificar el proceso de homogeneización/diferenciación de la oferta privada y de los comportamientos institucionales que están detrás de la expansión.

⁴ La teoría del isomorfismo organizacional proviene del enfoque neo-institucionalista desarrollado por DiMaggio y Powell (1999), en el cual las organizaciones tienden a implementar estrategias miméticas o imitativas, con el propósito de adaptarse a entornos competitivos. Esto ocurre también en el campo de la ES. No obstante, existe evidencia de que muchos establecimientos privados no se orientan por el isomorfismo, sino que tienden hacia comportamientos diferenciales respecto de los modelos de organizaciones dominantes, justamente para competir por segmentos de mercado específicos. De ahí que el concepto de homomorfismo, que alude a comportamientos similares o parecidos entre diversas organizaciones, pueda ayudar a explicar el funcionamiento y expansión de ciertos tipos de organizaciones en la ES terciaria. El concepto proviene originalmente de la teoría de los grupos en álgebra, y ha sido desarrollado en las teorías de redes sociales en disciplinas como la antropología (Boyd, 1999).

Lógicas políticas y comportamientos institucionales

En las últimas cuatro décadas se ha consolidado un proceso de transformación de la ES mexicana que obedece a distintas causas, circunstancias y motivaciones (Álvarez, 2012; Kent, 2012; Navarro, 2019). Algunas tienen que ver con los intentos de modernización de la ES emprendidos desde finales de la década de los ochenta (Kent, 2009); otras, son una mezcla difusa de motivaciones políticas con intenciones de mejora de la calidad de las ofertas institucionales (De Vries y Álvarez, 2012); otras, se concentraron en redefinir el papel del sector público y promover la expansión de la oferta privada (De Garay, 2013); algunas más se relacionan con el hecho de que ha sido la sobrerregulación de la oferta pública lo que propició la expansión débilmente regulada del sector privado (Acosta, 2012b; Buendía, 2020).

Los años ochenta fueron de crisis económica y de cambios en distintos campos de la acción pública (Acosta, 2000). En más de un sentido, con la crisis comenzó una transición multifrontal y compleja en diversas áreas de la política y de las políticas públicas. La erosión de la imagen de lo público, convertido en sinónimo de ineficiencia, corrupción y mala calidad, caracterizó la búsqueda de una transformación de las relaciones entre el Estado y el mercado (Aguilar, 2009). “Reforma del Estado”, “reformas de mercado”, “ineficiencia” gubernamental, “incentivos”, “recompensas”, “calidad”, “competitividad”, configuraron el lenguaje del cambio y transformación que se impuso en el contexto de un desvanecimiento acelerado de la legitimidad y centralidad de lo público como motor de las transformaciones sociales e institucionales. La idea de las bondades “intrínsecas” del sector privado se colocó en el centro de nuevas narrativas orientadas a promover cambios en el perfil de la acción pública y en la configuración de nuevos mercados educacionales.

A lo largo del ciclo 1982-2012, muchas decisiones públicas se fundamentan en diagnósticos dramáticos sobre el estado de cosas en sectores estratégicos (la economía o la educación, por ejemplo), mediante ejercicios elaborados en el contexto de los climas intelectuales y políticos dominantes de la época: neoliberalismo económico y democratización política (Evans, 2002; Cordera y Cabrera, 2008). Otras fueron producto de las creencias o deseos de las élites gubernamentales y promotores de políticas en el campo de la ES (Stone, 1997). Así, mientras que el neoliberalismo económico se convirtió en el soporte técnico o ideológico de las reformas de mercado; en el campo educativo, el neointervencionismo estatal fue el fundamento práctico de las políticas públicas (Acosta, 2002).

A pesar de las intencionalidades, creencias y prácticas de políticas observadas en las primeras dos décadas del siglo XXI, los programas públicos de reestructuración se caracterizan frecuentemente por su ambigüedad técnica y política, derivada de los condicionamientos contextuales y coyunturales de la época.

En estas circunstancias, las políticas sectoriales fueron una mezcla de restricciones y condicionamientos diversos –técnicos, de información, políticos, normativos o financieros– que configuraron decisiones coyunturales que se convertirían con el paso del tiempo en patrones de acción pública. En el campo de la ES, esas disposiciones se pueden clasificar en tres grandes áreas: el de las relaciones entre el Estado y las universidades públicas, el de la reestructuración de la oferta pública y el de las relaciones entre los sectores público y privado de la ES. A la luz de los resultados de la acción pública, esas áreas de decisión son reconstruidas aquí de manera *ex post*, pero no son vistas como producto de un cuidadoso diseño institucional *ex ante*, como efecto coherente del cálculo político o burocrático para producir determinados efectos. Las decisiones clave fueron las siguientes:

- Cambios en las reglas de las relaciones entre el Estado y las universidades públicas. Se pasó del esquema de patrocinio benigno y negligente caracterizado por el financiamiento débilmente regulado, la autonomía universitaria y la legitimidad política del régimen posrevolucionario, a uno que instaló como regla de oro de los intercambios entre el Estado y las universidades públicas el financiamiento competitivo, condicional y diferenciado, ligado a la búsqueda de la calidad y a la evaluación del desempeño de instituciones, grupos e individuos. En otras palabras, se enfatizó, desde las agencias y élites estatales del sector de la ES, la necesidad de mejorar la gobernanza del sistema más que de favorecer la gobernabilidad de este (Acosta, 2021).⁵
- Reestructuración de la oferta pública. Nuevas instituciones y establecimientos públicos aparecieron entre la oferta tradicional dominada históricamente por las universidades públicas autónomas federales y estatales. Instituciones de educación superior (IES) de orientación tecnológica, multicultural, así como

⁵ Estas reglas experimentaron cambios importantes a partir de la llegada de un nuevo gobierno nacional en 2018, claramente anti-neoliberal y populista. El gobierno centró su acción en cambiar las reglas del juego a través de reformas constitucionales y la expedición de la Ley General de ES en 2021, como bases normativas para la estructuración de un nuevo “régimen de políticas” para la ES. Sin embargo, sus efectos en las IESPr no parecen ser significativos (Acosta, 2020).

centros de investigación y posgrado no ligados a las universidades públicas se crearon en diversas regiones del territorio nacional, bajo el argumento de que la diferenciación y diversificación era el mejor camino para mejorar la calidad, la competitividad y la regulación de la ES (Mendoza, 2022). Si bien esa orientación se ha mantenido como eje central de las políticas de ES hasta hoy, recientemente la oferta pública se ha visto complementada por la creación de las universidades para el Bienestar Benito Juárez García, un sistema de instituciones creado por decreto presidencial y orientado al acceso educativo de poblaciones vulnerables (Canales, 2021).

- **Recomposición de las relaciones entre los sectores público y privado de la educación superior.** La expansión acelerada del sector privado y la recomposición de la oferta pública provocaron un cambio institucional de las relaciones entre ambos sectores. Se trató de un cambio en las reglas de los comportamientos de las instituciones que se manifestó en la multiplicación de la oferta y en la diferenciación de las demandas. Esos nuevos arreglos institucionales se expresaron en la reorganización del sector privado, en una mayor complejidad del flujo de demandantes, en nuevas formas de atracción de la demanda, así como en la búsqueda de reconocimiento, prestigio y legitimidad de las instituciones. Pero se expresó también en la conformación de organismos representativos del sector privado, que han intentado constituirse no solo como mecanismos de autorregulación de la calidad, sino también como actores que buscan posicionar los intereses privados dentro de las agendas sociales y políticas a distintos niveles. Algunas de estas organizaciones son la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES), la Alianza para la Educación Superior (ALPES) y la Asociación Mexicana de Universidades Privadas (AMUP), entre otras. Asimismo, la reforma del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) estimuló la creación de la oferta privada de ES en todo el país (Acosta y Gama, 2013).

Tales hechos configuran el núcleo duro de los cambios en el sector. Si en los dos primeros tercios del siglo XX la ESPri fue territorio conquistado por la “rebeldía de las élites” que se orientaron a la búsqueda de opciones formativas ideológica o socialmente diferentes de la oferta pública dominante y la conformación de espacios de cohesión y socialización de sus propios intereses; en el último tercio del siglo pasado y en las primeras dos décadas del XXI, las IESPri no solo se ha caracterizado por la coexistencia de

instituciones de élite y de baja escala, sino que de manera incremental se ha conformado como una mezcla confusa de opciones académicas tradicionales, redes corporativas multicampus, clústeres internacionales y empresas locales (Álvarez y Urrego, 2017). Si durante un largo ciclo el sector privado fue un espacio dominado por un discurso respecto de su función y misiones en el desarrollo nacional, en la etapa que aquí se examina (1980-2021), esa visión agregó vagamente la idea de la “legitimidad del lucro” basada en dos supuestos: primero, la necesidad de inversión del capital privado en la ES como un espacio necesario para ampliar y diversificar la oferta institucional en el sector y, en segundo lugar, la idea de que la educación es un bien privado y no público, por lo cual la ampliación del “menú” de la oferta privada supone una expansión de los grados de libertad de ciertos sectores de consumidores/estudiantes.

Olas expansivas, aguas turbulentas

La metáfora de las “olas” históricas que Levy (1986) empleó para referirse al crecimiento de la ESPri de América Latina permitió caracterizar y diferenciar tres tipos principales de estructuración de la oferta que se construyó, sobre todo, a lo largo del siglo XX.

La primera es la constitución de IESPri de orientación religiosa, surgidas como parte de la recomposición de las relaciones entre el Estado y la Iglesia católica, fracturadas con distintos grados de intensidad y profundidad a lo largo del siglo XIX durante los procesos de constitución de los Estados nacionales latinoamericanos, que se caracterizaron, entre otras cosas por una ruptura con el modelo eclesiástico, conservador, de las universidades coloniales.

La segunda ola fue el surgimiento de las universidades seculares de élite, que se configuraron como una reacción de grupos de poder insatisfechos con la orientación política o ideológica de los gobiernos en el campo de la ES.

La tercera ola fue la aparición de instituciones de menor tamaño y escala, orientadas hacia la atención de una demanda social no religiosa ni tampoco elitista, que expresaba, sobre todo, el ascenso de las clases bajas y medias urbanas a finales de los años sesenta y setenta del siglo pasado. Pero la obra de Levy (1986) cierra el análisis justo cuando comienza la gran crisis de los años ochenta latinoamericanos.

Ahí, en el contexto de restricciones y ajustes económicos, y de procesos de transición política hacia la democracia, el sector de la ES experimentaba también su propio proceso de transformación hacia un modelo de mercados diferenciados y en competencia, con un Estado reformado, y con nuevas reglas de las relaciones entre el mercado, el Estado y las

IES, cuyos “centros de gravedad” fueron la búsqueda de la calidad, la instrumentación de programas de evaluación, de financiamiento diferencial, condicionado y competitivo a las universidades públicas, la creación de nuevas ofertas públicas de carácter tecnológico y el aliento hacia la conformación de nuevas IESPri (Acosta, 2012b).

Así, al cierre del siglo XX y el inicio del siglo XXI se habían reestructurado significativamente las ofertas educativas públicas y privadas, y nuevas instituciones con diferentes orientaciones ideológicas, estructuras organizacionales y ubicaciones territoriales poblaron el campo de la ES mexicana. Es un movimiento sin agendas claras, mezcla de la masificación de la ES con la acumulación de déficits de atención gubernamental y con el surgimiento de un mercado educativo privado crecientemente competitivo.

El resultado de esta combinación fue el proceso de mercadización de los sistemas de ES, que fue interpretado como efecto sistémico de la lógica del capitalismo académico en la región (Brunner, Labraña, Rodríguez-Ponce y Ganga, 2022). Para tratar de identificar los rasgos principales de esa expansión concentramos la atención en tres grupos de factores⁶: 1) los institucionales; 2) los de la matrícula y el profesorado, y 3) los del crecimiento desde una visión territorial, diferenciando los distintos impactos y dinámicas que ha tenido al nivel de los sistemas estatales de ES.⁷

⁶ Todos los datos del nivel licenciatura presentados aquí corresponden al sector de instituciones de educación superior universitarias y tecnológicas. No se contemplan IES de educación normal ni aquellas que se dedican exclusivamente al posgrado.

⁷ Es importante destacar el impacto que la pandemia del covid-19 tuvo en México entre 2020 y 2022. Aunque no hay muchos datos disponibles en torno al cierre de establecimientos y abandonos escolares en las IESPri, es posible considerar que un indicador de ese impacto puede ser el de la tasa de no matriculación de la población escolar en el periodo señalado. Según los datos de una encuesta realizada por el INEGI a finales del 2020, se estima que un total de 605 mil jóvenes entre 19 y 29 años (es decir, el grupo etario correspondiente a los niveles de licenciatura y posgrado), abandonó temporal o definitivamente sus estudios durante la crisis (Backhoff, 2021, p.153). Para el caso de la educación privada, según datos de ANUIES, se muestra que la matrícula privada de licenciatura decreció un 3% (correspondiente a alrededor de 50 mil estudiantes) solo de 2019 a 2020. De 2020 a 2021 volvió a crecer en un 4% (65 mil estudiantes). Este decrecimiento se hace más visible en el ingreso, donde hubo una reducción de 86 mil nuevos estudiantes (18% de decrecimiento de 2019 a 2020). Por otro lado, también se dieron movimientos interesantes en el posgrado privado, donde nunca decreció la matrícula a pesar de la pandemia: de 2019 a 2020 creció un 6% (15 mil estudiantes), y volvió a crecer en 4% de 2020 a 2021 (otros 11 mil estudiantes).

El crecimiento institucional

Como podemos observar en las tablas 1 y 2, entre 1980 y 2021 el número total de IES se multiplicó en más de 12 veces. De existir 226 IES al inicio de los años ochenta se pasó a 2,814 instituciones. Esto significa, en términos brutos, que cada año, durante cuatro décadas, se crearon en promedio 63 nuevos establecimientos de ES en el país.

TABLA 1. CRECIMIENTO DE IESP E IESPRI EN MÉXICO, 1980-2021

Año	IESP	IESPri	Total de IES en México
1980	118	108	226
1985	153	177	330
1990	161	207	368
1995	190	381	571
2000	356	741	1,097
2005	451	1,085	1,536
2010	586	1,542	2,128
2015	639	1,794	2,433
2021	711	2,103	2,814

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022)

El crecimiento general de la oferta pública y privada de la ES no solamente fue una reacción al incremento sostenido de la demanda, sino también a diversas estrategias dirigidas a conformar un mercado educativo crecientemente competido y relativamente diversificado, en el cual el sector público disminuyó su peso específico entre un conjunto extenso y heterogéneo de establecimientos privados.

Pero el ritmo de la expansión de la oferta general obedece a factores distintos cuando observamos a ambos sectores. Así, mientras que en el sector público el crecimiento promedio anual a lo largo de estos cuatro decenios fue de casi 15 instituciones, el del sector privado fue de casi 49, más de tres veces mayor.

Al mirar la tabla 2 es posible advertir que en la primera década del siglo XXI el ritmo de crecimiento institucional fue mayor.

TABLA 2. CRECIMIENTO DE IESP E IESPRI EN MÉXICO, 1980-2021.

Décadas	Crecimiento IESP	Crecimiento IESPri	Nuevas IES promedio por año	Nuevas IESP por año	Nuevas IESPri por año
1980-1990	+43	+99	14.2	4.3	9.9
1990-2000	+195	+534	72.9	19.5	53.4
2000-2010	+230	+801	103.1	23	80.1
2010-2021	+125	+561	68.6	12.5	56.1
Total 1980-2021	+593	+1,995	63.1	14.5	48.6

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022)

De acuerdo con los datos de la tabla 2, entre 1980 y 1990 se crearon 14 IES por año; entre 1990 y el año 2000, 73; entre 2000 y 2010, se crearon 103 IES cada año en promedio, mientras que en el periodo reciente (2010-2021) se observa un descenso significativo pues solamente fueron fundadas 68 por año. Esto indica que, a lo largo de cuatro décadas, la tasa bruta de crecimiento institucional anual (TBCI) fue expresión del proceso de expansión y diversificación de la ES mexicana contemporánea (Mendoza, 2022).

¿Qué diferencias existen entre los ritmos de crecimiento público y privado durante este periodo? Los comportamientos de ambos sectores fueron contrastantes. Así, mientras que en la década de los ochenta la TBCI del sector público fue de cuatro nuevas IES por año, la del sector privado fue de más del doble (9.9); en la década siguiente (1990-2000), la TBCI del sector privado fue de 53 nuevas IES por año contra 19 públicas; para el ciclo 2000-2010, fue de 80 privadas contra 23 públicas, y finalmente, para el periodo 2010-2021, la tasa privada fue de 56 nuevos establecimientos anuales contra 12 de la oferta pública (tabla 2).

Las asimetrías de este crecimiento evidencian el claro dinamismo del sector privado, que supera el crecimiento de la oferta pública a lo largo de las cuatro décadas. A pesar de ello, esta expansión no es homogénea en términos de los perfiles de la oferta privada. Definidas según su tamaño por estratos poblacionales (tabla 3), la mayor parte de los establecimientos pueden ser clasificados como pequeños (con matrícula menor a 500 estudiantes), seguido de instituciones medianas (500-2000), las grandes (2000-8000), y las muy grandes (8000 o más).

**TABLA 3. CLASIFICACIÓN POR ESTRATOS POBLACIONALES DE IESPRI
EN MÉXICO, 1980-2021**

Año	IESPri Pequeñas	IESPri Medianas	IESPri Grandes	IESPri Muy grandes	Total IESPri
1980	80	16	10	2	108
1985	121	35	18	3	177
1990	134	49	20	4	207
1995	268	83	26	4	381
2000	560	138	39	4	741
2005	843	174	57	11	1,085
2010	1,185	281	63	13	1,542
2015	1,436	261	69	28	1,794
2021	1,669	308	88	38	2,103

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022)

Como se observa, hay un cambio importante en la composición del sector privado en las últimas cuatro décadas. Mientras que los pequeños establecimientos ya dominaban el sector en 1980, cuando representaban el 74.1% de total, contra el 14.8% de las medianas, el 9.3% de las grandes, y solo el 1.9% de las muy grandes; en 2010 la composición fue la siguiente: 76.8% pequeñas, 18.2% medianas, 4.08% grandes, y 0.8% muy grandes. Para 2021, se estima que los porcentajes respectivos son: 79.3% pequeñas, 14.6% medianas, 4.1% grandes y 1.8% muy grandes.

Esto significa que los establecimientos pequeños y medianos del sector, que son establecimientos de precios bajos y medios, concentran la mayor parte de la oferta en el nivel de licenciatura, consistente en programas de estudio generalmente orientados hacia el sector de los servicios, caracterizados por cierta flexibilidad en términos de horarios y opciones formativas (Muñoz Izquierdo, Núñez y Silva, 2004).

Matrícula y profesorado

La expansión de los establecimientos privados es solamente una dimensión del fenómeno del crecimiento general de la oferta particular. Si se observa su relación con el crecimiento de la matrícula, obtenemos una visión más compleja del significado e impacto del fenómeno en términos sistémicos.

La tabla 4 muestra el crecimiento porcentual de la matrícula privada que entre 1980 y 2021 se incrementó casi nueve veces. En contraste, la matrícula pública solamente se triplicó. El resultado global de crecimiento de la matrícula de todo el sistema de ES fue de poco más de tres veces a lo largo de estas cuatro décadas.

TABLA 4. COMPOSICIÓN DE LA MATRÍCULA PÚBLICO/PRIVADA, 1980-2021 (%)

Año	% matrícula privada	% matrícula pública	Total
1980	13.5	86.5	100
2021	34.9	65.1	100

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022)

Una explicación del impresionante crecimiento de la educación privada tiene que ver con el hecho de que hasta 1980 esta oferta era marginal en el sistema. Su función era más simbólica que real, pues no representaban una alternativa factible para los estudiantes de orígenes y estratos sociales medios-bajos que demandaban el ingreso a las opciones públicas. En ese contexto, un puñado de universidades privadas, elitistas, de alto precio, no significaban una opción para los nuevos estudiantes de clases medias urbanas, que conformaban la ola social de la “primera modernización” mexicana, esa que combinó crecimiento económico, urbanización, industrialización y educación masiva (Loaeza,1999). Es decir, la ESPri era un segmento cuantitativamente pequeño respecto de la oferta pública.

A comienzos de la década de los ochenta, la matrícula privada no superó los 100 mil estudiantes, contra los 632 mil de las públicas. Esto significa que, para el inicio de esa década, solo 13 de cada 100 estudiantes de ES del país estaban matriculados en el sector privado. Sin embargo, cuarenta años después (en 2021) las cosas cambiaron: 35 de cada 100 eran estudiantes de alguna IESPri. A pesar de este crecimiento, las IESP también crecieron, pero a un ritmo mucho menor.

El resultado fue que al asociar el crecimiento de la oferta institucional con la expansión de la matrícula, se obtiene una recomposición importante del sistema. Mientras que en 1980 México tenía la mayoría de los establecimientos y de la matrícula en el sector público, en 2021 ya la mayoría de los establecimientos eran privados (dos tercios del total), aunque la mayor parte de la matrícula (dos tercios del total) seguía siendo pública.

Con los datos de la tabla 5, se puede calcular que la matrícula privada total se multiplicó 14 veces entre 1980 y 2021.⁸ ¿Hacia qué áreas y programas de estudio se dirigió ese flujo de demanda, tránsito y egreso de las IESPri? De acuerdo con los datos obtenidos, el área de las ciencias sociales y administrativas históricamente ha concentrado más de la mitad de la matrícula en el nivel de licenciatura; en contraste, las ciencias agropecuarias y las ciencias naturales y exactas han concentrado la menor proporción de la matrícula en todo el periodo (tablas 5 y 6).

**TABLA 5. MATRÍCULA DE LICENCIATURA EN IESPRI EN MÉXICO,
POR ÁREA DE ESTUDIO 1980-2021**

Año	Ciencias Agropecuarias	Ciencias de la Salud	Ciencias Naturales y Exactas	Ciencias Sociales y Admvas.	Educación y Humanidades	Ingeniería y Tecnología	Total
1980	4,195	17,654	907	51,446	2,402	22,221	98,825
1985	5,897	12,757	995	91,470	4,637	35,192	150,948
1990	2,762	7,735	1,062	122,271	4,838	49,151	187,819
1995	1,626	9,709	1,036	195,036	5,898	61,150	274,455
2000	1,842	20,452	1,810	334,725	23,812	139,866	522,507
2005	2,206	33,573	1,925	433,463	42,995	165,382	679,544
2010	2,713	60,386	2,116	476,685	58,227	182,217	782,344
2015	4,913	148,635	8,488	706,412	144,228	174,898	1,187,574
2021	10,962	235,049	10,948	837,718	207,423	226,391	1,528,491

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022)

**TABLA 6. PORCENTAJE DE LA MATRÍCULA EN IESPRI
POR ÁREAS DE ESTUDIO 1980-2021**

Año	Ciencias Agropecuarias	Ciencias de la Salud	Ciencias Naturales y Exactas	Ciencias Sociales y Administrativas	Educación y Humanidades	Ingeniería y Tecnología
1980	4%	18%	1%	52%	2%	23%

⁸ El dinamismo de la matrícula privada también se ha expresado en los flujos de ingreso y egreso; entre 1980 y 2021 el primer ingreso de las IESPri aumentó en 450 mil estudiantes con un promedio 10,982 por año, mientras que egresaron 284,699 profesionistas, que en promedio significan 6,493 cada año.

Año	Ciencias Agropecuarias	Ciencias de la Salud	Ciencias Naturales y Exactas	Ciencias Sociales y Administrativas	Educación y Humanidades	Ingeniería y Tecnología
1990	1%	4%	1%	65%	3%	26%
2000	0%	4%	0%	64%	5%	27%
2010	0%	8%	0%	61%	8%	23%
2015	0%	13%	1%	59%	12%	15%
2021	0%	15%	0%	56%	14%	15%

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022)

Esta distribución es relativamente consistente con la tendencia general del sistema de ES. Destaca, sin embargo, la proporción que ocupan la educación y las humanidades, y las carreras relacionadas con las ingenierías y la tecnología. Estas últimas, en particular, alcanzan una cuarta parte de las preferencias estudiantiles del sector privado, muy probablemente ligadas a profesiones como computación, informática, sistemas de información o ingeniería electrónica, es decir, programas ligados a la aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC).

Finalmente, otro componente del dinamismo de la matrícula privada en México es el despegue del posgrado, que ha tenido un peso importante sobre todo a partir de 1995. La matrícula de ese nivel se incrementó casi 40 veces entre 1980 y 2021 (tabla 7). Buena parte de esa expansión se concentra en la modalidad de la maestría, muy por encima de las especialidades o de los estudios doctorales.

TABLA 7. MATRÍCULA DE POSGRADO EN IESPRI EN MÉXICO, 1980-2021

Año	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total general
1980	180	5,481	95	5,756
1985	695	6,307	79	7,081
1990	1,436	7,465	98	8,999
1995	3,066	14,618	458	18,142
2000	8,316	47,884	1,201	57,401
2005	11,370	63,381	3,456	78,207

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022)

Año	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total general
2010	15,004	108,785	10,106	133,895
2015	21,088	139,452	16,552	177,092
2021	25,343	214,374	28,726	268,443

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022)

Profesorado

Otra dimensión importante para comprender la expansión del sector privado tiene que ver con la incorporación masiva de profesores a la oferta privada. En términos generales, el profesorado se ha multiplicado más de 11 veces a lo largo del periodo analizado. Es un crecimiento ligeramente mayor al de las IESPri y al de la propia matrícula del sector. No obstante, la estructura de este crecimiento permanece prácticamente inalterada. Como vemos en la tabla 8, la distribución del profesorado estaba dominada abrumadoramente por personal académico contratado por horas (que pasó de representar el 81.6% del total en 1980 al 85.3% en 2018). Posteriormente, había un porcentaje decreciente de profesores de tiempo completo (1980= 13.9% y 2018= 10%), y solamente un muy pequeño porcentaje de profesores de medio tiempo en el año 2018 (4.7%), cuando en 1980 representaban el 4.5%.

TABLA 8. PROFESORADO DE LICENCIATURA EN IESPRI EN MÉXICO, 1980-2021 (ABSOLUTO Y RELATIVO)

Año	Tiempo completo	½ tiempo	Por horas	Total
1980	1,486 (13.9%)	476 (4.5%)	8,672 (81.6%)	10,634 (100%)
1990	2,668 (12.3%)	1,540 (7.1%)	17,364 (80.5%)	21,572 (100%)
2000	5,980 (10.2%)	4,152 (7.1%)	48,340 (82.7%)	58,472 (100%)
2010	8,846 (8.3%)	4,552 (4.2%)	93,412 (87.5%)	106,810 (100%)
2012	9,853 (8.7%)	7,084 (6.3%)	95,047 (85%)	111,984 (100%)
2018	16,130 (10%)	7,628 (4.7%)	137,649 (85.3%)	161,407 (100%)
2021	SD	SD	SD	215,144 (100%)

Fuente: ANUIES (2022) y DGPPyES (2021)

Estos datos indican el claro predominio de las labores de docencia en las IESPri del país. El incremento de la contratación por profesores por horas muestra cómo el eje

de la enseñanza gobierna en buena medida la lógica de funcionamiento de los establecimientos particulares que se han creado o consolidado en los últimos cuarenta años.

La investigación, extensión y difusión son actividades que suelen descansar en una planta de profesores no solamente de tiempo completo, sino también mejor calificados, rasgos que son escasos en la mayoría de las IES de tamaño pequeño y mediano. En esas condiciones, la competitividad de los establecimientos se caracteriza fundamentalmente por su capacidad para atender una demanda por horarios flexibles con un profesorado que pueda adaptarse a ellos, una característica difícil de encontrar en cuerpos profesoriales de tiempo completo.

Por su parte, aunque en menor proporción que la matrícula, es notable el crecimiento de los puestos académicos de posgrado en el sector privado. El número de profesores ha crecido de manera importante en los años considerados, aunque el rasgo más notable es que se ha incrementado sobre todo la cantidad y proporción de los profesores contratados por horas en comparación con los de tiempos completo o de medio tiempo (tabla 9).

**TABLA 9. PROFESORADO DE POSGRADO EN IESPRI EN MÉXICO, 1980-2018
(ABSOLUTO Y RELATIVO)**

Año	Tiempo completo	1/2 Tiempo	Por horas	Total general
1980	60 (24.9%)	57 (23.6%)	124 (51.4%)	241 (100%)
1990	543 (26.4%)	96 (4.7%)	1,413 (68.9%)	2,052 (100%)
2000	669 (11.9%)	680 (12%)	4,295 (76.1%)	5,644 (100%)
2010	1,689 (10%)	772 (4.6%)	14,293 (85.3%)	16,754 (100%)
2012	2,227 (10.2%)	1,176 (5.4%)	18,222 (84.4%)	21,625 (100%)
2018	SD	SD	SD	32,680 (100%)

Fuente: ANUIES (2022) y DGPPyES (2021). El dato de 2018 se toma de Mendoza (2022, p.59)

La dimensión territorial

La recomposición de las relaciones público/privado puede ser vista desde dos indicadores: el número de IESPri en relación con el sistema de ES en general y el tamaño de la matrícula privada en relación con la pública. Para explorar esta correspondencia, es interesante observar lo que ocurre en el nivel de los sistemas estatales de educación superior (SEES).

Esta perspectiva ofrece cuatro posibles combinaciones tipológicas: a) sistemas con mayoría de oferta pública y mayoría de matrícula pública (“público-público”); b) SEES con mayoría de IESPri, pero con mayoría de matrícula pública (“privado-público”); c) SEES con mayoría de oferta pública, pero con mayoría de matrícula privada (“público-privado”); y d) SEES con mayoría de oferta privada y de matrícula privada (“privado-privado”).

		OFERTA INSTITUCIONAL	
		PÚBLICA	PRIVADA
MATRÍCULA	PÚBLICA	SEES tipo “A” (Público-Público) (1980) —————> (2021) 21 SEES 0 SEES	SEES tipo “A” (Público-Público) (1980) —————> (2021) ----- -----
	PRIVADA	SEES tipo “B” (Privado-Público) (1980) —————> (2021) 11 SEES 31 SEES	SEES tipo “D” (Privado-Público) (1980) —————> (2021) 0 SEES 1 SEES

La tabla 10 indica el predominio del SEES tipo b en 31 de los 32 sistemas estatales en 2021. En contraparte, los SEES con minoría de IESPri y mayoría de matrícula pública descienden a lo largo de cuatro décadas, de 21 a 0 sistemas. Los SEES tipo c (“público-privado”) no existen a escala nacional ni estatal, y el d (“público-público”) está concentrado en 1 caso en 2010 (Guanajuato), en 2 en 2015 (Yucatán y Chiapas), y nuevamente se reduce a 1 caso en 2021 (Yucatán). La conclusión inicial es que las fórmulas “privado-privado”, y “público-público” son prácticamente inexistentes cuando se exploran a escala estatal.

TABLA 10. SEES SEGÚN TIPO DE INSTITUCIONES Y MATRÍCULA, 1982-2021

Año	SEES tipo "A" (Público-Público)	SEES tipo "B" (Privado-Público)	SEES tipo "C" (Público-Privado)	SEES tipo "D" (Privado-Privado)
1980	21	11	-	-
1985	22	10	-	-
1990	20	12	-	-
1995	15	16	-	1
2000	11	20	-	1
2005	7	23	-	2
2010	2	29	-	1
2015	1	29	-	2
2021	-	31	-	1

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022)

Al mirar con detalle el periodo 1982-2021, observamos que mientras en 1982 predominaba el tipo “público-público” en 21 de los 30 SEES, y solo en 10 predominaba un tipo “privado-público”, una década después, en 1995, aparece por primera vez un SEES (Guanajuato) tipo “privado-privado”. En ese mismo año, es posible observar cómo descende la cantidad de SEES tipo “público-público” (pasó de 21 entidades en 1985 a 15 en 1995) y crecen los de tipo “privado-público” (de 10 a 16).

Para 2010 estas tendencias se confirman: 29 SEES son tipo “privado-público”, 1 es “privado-privado” (Guanajuato) y únicamente 2 son tipo “público-público” (Sonora y Tabasco). Esa reconfiguración de las relaciones entre lo público y lo privado se “territorializa” a escala estatal sobre todo a lo largo de los años noventa del siglo pasado y la primera década del siglo XXI.

Dichas formas de territorialización de la oferta privada en los estados determinan en buena medida el comportamiento de la demanda estudiantil, así como las estrategias de supervivencia o cálculo de los precios de oportunidad de los propios establecimientos privados (Gama, 2012; Elías, 2010).

Organización, representación y expansión

El ciclo 1980-2021 se caracterizó por diversas “intensidades” en el proceso expansivo privado, que pueden ser analizadas a través de una subperiodización donde se localicen

los rasgos específicos del crecimiento vistos desde un enfoque institucional. El primero puede ser identificado como de “reorganización política y expansión institucional”; el segundo subperiodo, que denominaremos como el de “homomorfismo consolidado”, se caracteriza por evidenciar los límites del crecimiento de la oferta privada y la emergencia de problemas de gobernanza institucional del sector.

1980-2000: la crisis como recomposición de las reglas del juego en la educación superior

Las señales de una nueva etapa de la ESPri pueden ser identificadas a través de dos momentos estratégicos, representativos de las acciones que las partes interesadas emprendieron para intentar organizar, representar y legitimar la expansión del sector. El primero es una acción política: la creación de la FIMPES, en 1981. La segunda fue una acción normativa: la expedición de los Acuerdos 243 y 279 en 1998 y 2000, respectivamente, que reformaron los procedimientos para el otorgamiento del RVOE.

Estas dos acciones tuvieron efectos importantes en la expansión y reconfiguración del sector. La creación de la FIMPES fue una acción orientada hacia la autoorganización del sector privado, primero, y a la certificación de la calidad de los establecimientos particulares, después. Crear un frente de intereses comunes en el campo de la ESPri significaba pasar de una etapa caracterizada por fragmentación de los objetivos de las IESPri, hacia la etapa de constitución de una organización representativa de sus intereses. Más aún, significaba la posibilidad de que el sector privado, como otros, fuera un interlocutor en el diseño de las políticas públicas de ES.

A lo largo de los años ochenta y noventa, la FIMPES orientaría sus esfuerzos hacia el reconocimiento de su legitimidad política e institucional y ofrecería a sus integrantes la posibilidad de afianzar su presencia en el mercado.

Hacia finales de los años 90, en el marco de las acciones de la federalización educativa impulsadas por los gobiernos salinista (1988-1994) y zedillista (1994-2000), la Secretaría de Educación Pública publicó los Acuerdos 243 y 279, que no solo hicieron visible la facultad de los gobiernos de los estados y de las universidades públicas (que eran invisibilizados por el propio papel de la SEP) a otorgar los RVOE de nivel superior, sino también homologaron los requerimientos en un solo instrumento de reconocimiento.

Con el propósito de agilizar el procedimiento, el RVOE se convirtió entonces en un incentivo normativo para que empresas, asociaciones o individuos se interesen en invertir en el mercado educativo privado. Ante los déficits de la oferta pública y su

incapacidad para absorber la demanda, los cambios en el RVOE significaron un impulso poderoso para la creación de numerosos establecimientos privados a lo largo del país.

2000-2021: del isomorfismo ambiguo al homomorfismo complejo

Si bien es posible afirmar que uno de los motores de la creación de los establecimientos privados en México y en América Latina fue el isomorfismo organizacional (Levy, 2002; DiMaggio y Powell, 1999), lo que parece emerger en el contexto de la expansión privada fue un proceso de homomorfismo complejo. La mimetización, similitud, idoneidad o adecuación de las instituciones privadas que surgieron o se consolidaron a partir de los años ochenta, alcanzaron hacia la primera década del siglo XXI una configuración más compleja de lo que se podría prever.

Son homogéneos en algunas cosas –su tendencia hacia la concentración casi exclusiva en la docencia en ciertas áreas profesionales, por ejemplo– pero muy diferentes en términos de tamaño, capacidades académicas (profesorado), orientación de sus programas y construcción de sus identidades institucionales. Serían consideradas isomórficas si reprodujeran de manera idéntica los modelos organizativos tradicionales, propios de las grandes universidades públicas o privadas. Sin embargo, lo que el panorama mexicano muestra es que la reproducción e imitación de dichos modelos no encuentra una “cristalización” completa, por lo que las instituciones terminan por configurarse más bien de manera homomórfica.

Estos patrones de homomorfismo tienen dos razones de ser: por un lado, al reconocer las instituciones sus limitaciones técnicas, pedagógicas, financieras y académicas de sus esfuerzos, terminan no por igualar los modelos de referencia de manera plena, sino por asemejarse únicamente en ciertos aspectos.

El enfoque homomorfista ayuda a explicar por qué existen comportamientos parecidos y no homogéneos (isomórficos) en las IESPri, pero es insuficiente para identificar los factores de la diversidad institucional privada. El universo de los establecimientos privados es un conjunto muy heterogéneo en cuestión de precios, organización, tamaños, capacidades, funciones e impactos en los mercados laborales o en el desarrollo académico.

Identificar con precisión los comportamientos institucionales de estos subconjuntos y segmentos de la oferta privada permitiría diferenciar y comparar la manera en que, dados ciertos contextos específicos, las IESPri determinan las estrategias homomórficas o isomórficas más apropiadas para tratar de garantizar su supervivencia o para tratar de consolidar su legitimidad, su prestigio y recursos de competitividad y calidad frente a las otras.

Conclusiones

Esta visión general sobre la evolución de la IESPri en México entre 1980 y 2021 permite apreciar su naturaleza compleja y muestra algunas de las dimensiones que caracterizan los cambios, continuidades y ambigüedades del sector. Como lo han mostrado otros estudios, hay comportamientos institucionales diversos y contradictorios en los establecimientos particulares que obedecen a lógicas isomórficas u homomórficas que es preciso examinar de manera más cuidadosa y desde una perspectiva comparativa.

Además, persisten varias preguntas y sospechas del desarrollo de cuatro décadas de la ESPri mexicana: ¿hay una asociación entre los tipos de configuraciones estatales público/privado con la calidad, con la eficiencia o con la cobertura de la ES? ¿Hay algún tipo de configuración que favorezca la coordinación o la gobernanza de los sistemas? ¿Es notable un impacto diferenciado en los mercados laborales nacional o estatal de los diversos tipos de configuraciones? ¿Cómo afecta a las universidades públicas la creación de contextos más o menos competitivos en sus entornos locales? ¿Cuál es el perfil del estudiantado y del profesorado de las IESPri? Estas preguntas aguardan aún explicaciones consistentes que permitan comprender de mejor manera la diversidad y la complejidad del funcionamiento de la IESPri mexicana.

Referencias

- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 17(49), 43–72.
<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/419/395>.
- Acosta, A. (2012a). Del separatismo al mercado: evolución y perspectivas de la educación superior privada en México. En C. Pallán y R. Rodríguez (Coords.), *La SEP en el desarrollo de la educación superior* (pp. 161-193). Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, A. (2012b). Federal Policies and Governance of Universities in Mexico, 1990-2010. In H. Schuetze, W. Bruneau and G. Grosjean (Eds.), *University Governance and Reform. Policy, Fads, and Experience in International Perspective* [Gobernanza y reforma universitaria. Políticas, modas y experiencias en la perspectiva internacional] (pp. 147–160). Palgrave Macmillan.
- Acosta, A. (2020). Las ideas y las prácticas. Agenda de gobierno y régimen de políticas universitarias en México. *Universidades*, 86, 55-71.
<http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/405/4082DCD1>.
- Acosta, A. (2021). El orden y el sistema: el desafío de una gobernanza estratégica para la educación superior. En G. Guevara y A. Acosta (Coords.), *Educación: estrategias para la recuperación* (pp. 189-213). CEED-U. de G.
- Acosta, A. y Gama, F. (2013). El futuro ya no es lo que era. Perspectivas institucionales sobre el futuro de la educación superior en México. En J. Silas (Coord.), *Estado de la educación superior en América Latina. El balance público-privado* (pp. 241-279). ANUIES/ITESO.
- Aguilar, L. (2009). Marco para el análisis de las políticas públicas. En F. Mariñez y V. Garza (Coords.), *Política pública y democracia en América Latina. Del análisis a la implementación* (pp. 11-31). Porrúa/EGAP/CEREALE.
- Álvarez, G. (2011). El fin de la bonanza: la educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (60), 10-29.
- Álvarez, G. (2012). State and Market in Higher Education Reforms: Overview of the Issues. In H. Schuetze and G. Álvarez (Eds.), *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective* [Estado y mercado en las reformas de la educación superior. Tendencias, políticas y experiencias en perspectiva comparada] (pp. 7–23). Sense Publishers.

- Álvarez, G. y Urrego, F. (2017). Los conglomerados de la educación superior privada en México: expansión, distribución territorial y predominio oligopólico [Memoria de congreso]. XIV Congreso Nacional de Investigación, San Luis Potosí, México.
www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2683.pdf.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2022). *Anuario Estadístico*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior/>
- Backhoff, E. (2021). Perspectiva de la evaluación educativa ante el covid-19. En G. Guevara y A. Acosta (Coords.), *Educación: estrategias para la recuperación* (pp. 139-163). CEED-U. de G.
- Boyd, J. (1999). Redes sociales y semigrupos. *Revista Política y sociedad. Análisis de redes sociales*, 33, 105-112.
- Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F., y Rodríguez, E. (2022). Circulación y recepción del 'academic capitalism' en América Latina. En J. Brunner, J. Salmi y J. Labraña (Coords.) *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina* (pp. 21-71). Universidad Diego Portales.
- Buendía, A. (2020). *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*. UAM-Xochimilco.
- Canales, A. (2021). Las universidades para el bienestar Benito Juárez García: ¿oportunidades o mayor segmentación educativa? En G. Guevara (Coord.), *La regresión educativa*. Grijalbo.
- Cordera, R. y Cabrera, C. (2008). *El papel de las ideas y las políticas en el cambio estructural en México*. UNAM/Fondo de Cultura Económica.
- De Garay, A. (2013). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto*, 22(3), 413-436.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/2438>.
- De Vries, W. y Álvarez, G. (2012). Reforms of University Governance in Mexico: Inducements for or Impediments to Change. In H. Schuetze, W. Bruneau and G. Grosjean (Eds.), *University Governance and Reform. Policy, Fads, and Experience in International Perspective* [Gobernanza y reforma universitaria. Políticas, modas y experiencias en la perspectiva internacional] (pp. 125-145). Palgrave Macmillan.
- DiMaggio, P. y Powell, W. (1999). Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En W. Powell y P. DiMaggio (Coords.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 104-125). Fondo de Cultura Económica.
- Elías, G. (2010). *El menú dependiente para la demanda de la educación superior en México: los casos de Guadalajara y Hermosillo* [Tesis de doctorado, FLACSO-México].
<http://hdl.handle.net/10469/2915>.

- Evans, P. (1992). The State as Problem and Solution: Predation, Embedded Autonomy, and Structural Change. In S. Haggard y R. Kaufman (Eds.), *The Politics of Economic Adjustment. International Constraints, Distributive Conflicts, and the State* [La política del ajuste económico. Restricciones internacionales, conflictos distributivos y el Estado]. Princeton University Press.
- Gama, F. (2012). *La educación superior privada en Jalisco: expansión y diversificación*. CUCEA-U de G.
- Kent, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. ANUIES.
- Kent, R. (2012). State and Market in Higher Education: Genealogy and Insufficiencies of a Conceptual Dichotomy. In H. Schuetze, W. Bruneau y G. Grosjean (Eds.), *University Governance and Reform. Policy, Fads, and Experience in International Perspective* [Gobernanza y reforma universitaria. Políticas, modas y experiencias en la perspectiva internacional] (pp. 25-39). Palgrave Macmillan.
- Levy, D. (1986). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. University of Chicago Press.
- Levy, D. (2002). Cuando la educación superior privada no brinda diversidad organizacional. En P. Altbach (Coord.), *Educación superior privada* (pp. 25-65). CESU-UNAM/Porrúa.
- Loaeza, S. (1999). *Clases medias y política en México*. El Colegio de México.
- Mendoza, J. (2022). *La educación superior en México. Expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021*. IISUE-UNAM.
- Morales, M. (2013). *Construir la legitimidad. Estrategias de una institución de educación superior privada*. ANUIES.
- Muñoz, C., Núñez, M. y Silva, M. (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. ANUIES.
- Navarro, E. (2019). *Las políticas de educación superior en México y la oferta privada en zonas no metropolitanas*. ANUIES.
- Stone, D. (1997). *Policy Paradox. The Art of Political Decision Making*. Norton and Company.

CAPÍTULO 3. (DES) CONTROL, (NO) REGULACIÓN Y MERCADO: RETORNO A LA (DES) COORDINACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO

Angélica Buendía Espinosa

Roberto Escorcía Romo

*“El mercado no es la libertad...
vaya al mercado sin dinero y verá cuánta libertad tiene”*
José Luis Sampedro⁹

Introducción

Este capítulo presenta un análisis del marco que ha regulado la educación superior privada (ESPri). La pregunta general que subyace en el capítulo es ¿podemos hablar de un mercado de la educación superior en México? Para darle respuesta, el primer apartado analiza brevemente la configuración del sector privado. El segundo aborda su diseño institucional desde la regulación en materia económica. En el tercer apartado se responde mediante la propuesta teórica de Brown (2011) y se reflexiona sobre el cambio de modelo económico político que pasó del Estado benefactor al denominado modelo neoliberal. Se trata de identificar las características que poseen los sistemas de educación superior organizados a través del mercado y dar cuenta de lo que ha ocurrido en México. Una respuesta inmediata es que, efectivamente, la ESPri está coordinada por un mercado que se sostiene con la participación estatal y que, a partir de la adopción

⁹ Disponible en https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/paginasagora/paginasarticulos/entrevista_a_jose_luis_sampedro.html, septiembre 2011.

de la política neoliberal, ha permitido el incremento en el número de instituciones de educación superior privada (IESPri).

Antecedentes y configuración del sector: ¿de qué y de quién estamos hablando?

En el proceso de crecimiento exponencial y descontrolado de la ESPri derivado de la ausencia de políticas públicas, se pueden observar fenómenos asociados al prestigio, la reputación y el cambio institucional, así como a la aplicación de estrategias empresariales, patrones y racionalidades que trasladan el carácter colectivo de la educación a una dimensión individualista que impacta los fines, quehaceres y contenidos esenciales de la educación (Álvarez, 2011; Buendía, 2011; Silas, 2012; Buendía, 2014; Olivier, 2014). Otros trabajos ponen en el centro la creencia en su autoridad académica para mantener la matrícula y, en consecuencia, incrementar las ganancias (Álvarez, 2012, 2013, 2015a, 2016, 2015b; Álvarez & Morales, 2015; Álvarez & Urrego, 2019; Cuevas, 2017).

Tanto el sector privado como el público crecieron a finales de los años setenta y principios de los ochenta del siglo XX, pero las tasas de crecimiento de ambos sectores tuvieron diferencias considerables. Dicho proceso de expansión, como ha ocurrido en otros países latinoamericanos, e incluso en otras regiones del mundo, ha respondido en gran medida a las políticas gubernamentales implementadas en los últimos 30 años que se sustentan fundamentalmente en el control a la distancia (Neave & Van Vught, 1991) de la educación superior, por medio de la implementación de la evaluación que se traduce en una serie de mecanismos de acreditación y certificación de la calidad. En México, la evaluación se ha institucionalizado y, al menos hasta 2016, se incorporó a las reglas del juego bajo las que se condujeron los establecimientos de educación superior públicos, al estructurar, condicionar y orientar el comportamiento de los actores y las organizaciones educativas.

Asimismo, se ha observado un proceso de liberalización de la inversión privada, que no se modificó con el cambio de gobierno ocurrido en 2018, a pesar de que múltiples voces insistieron en la necesidad de implementar medidas de control para frenar la apertura indiscriminada de IESPri. En este proceso, el mercado y el Estado han asumido un rol específico. Por su parte, el Estado no ha logrado modificar el marco institucional que permite la apertura, el crecimiento y la consolidación de organizaciones educativas privadas y, al mismo tiempo, carece de mecanismos para garantizar

el control y la evaluación de los servicios educativos ofrecidos por tales organizaciones. Se trata, como se sostiene más adelante, de un conjunto de leyes, normas y reglamentos que resultan insuficientes y que permiten la conformación de un mercado diferenciado de instituciones y de consumidores educativos (Clark, 1983).

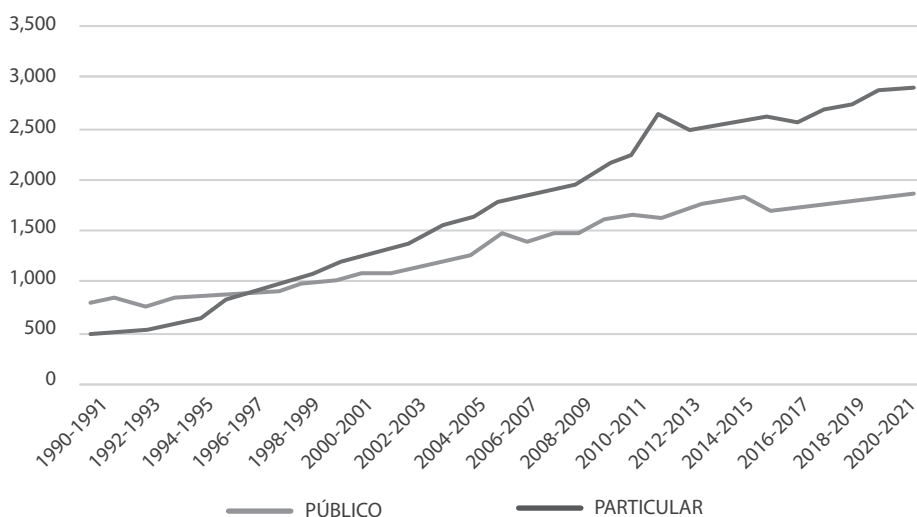
La ESPri ha seguido creciendo (ciertamente, con menor dinamismo respecto a la década de los ochenta y noventa del siglo XX). Lo anterior, se traduce no solo en el incremento en el número de IESPri, sino también en la proporción de estudiantes que atienden. La matrícula nacional total muestra un crecimiento de la participación del sector privado en la educación superior: 32.6% en el 2014 y 35.8% en el 2021 (EXECUM, 2023). Esta situación se profundiza en la matrícula de los niveles de maestría y doctorado (tabla 1) y se vincula con el crecimiento en el número de instituciones educativas privadas (gráficas 1 y 2). Según información de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), de las 5,847 escuelas de educación superior en modalidad escolarizada registradas en el ciclo escolar 2021-2022, el 59,3% es de índole privada.

TABLA 1. MÉXICO. PARTICIPACIÓN DEL SECTOR PRIVADO EN LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2014-2021 (PORCENTAJES)

Año	Licenciatura	Maestría	Doctorado
2014	31.89	62.64	42.17
2015	32.18	64.55	39.78
2016	32.75	65.03	39.2
2017	34.34	66.71	42.5
2018	34.41	69.09	44.92
2019	35	71.03	47.97
2020	33.61	71.76	48.24
2021	34.29	72.24	51.11

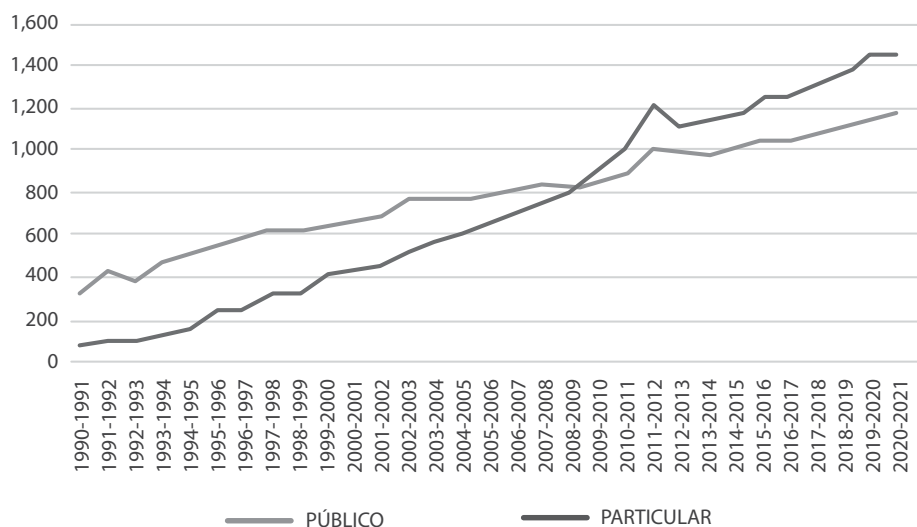
Fuente: EXECUM (2023)

GRÁFICA 1. MÉXICO. NÚMERO DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS
EN EDUCACIÓN DE LICENCIATURA. 1990-2021



Fuente: Secretaría de Educación Pública (2022B)

GRÁFICA 2. MÉXICO. NÚMERO DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS
EN EDUCACIÓN DE POSGRADO, 1990-2021



Fuente: Secretaría de Educación Pública (2022B)

De la organización y regulación del sector privado

En México se ha observado una ausencia de políticas gubernamentales que contribuyan a promover la integración del sector privado en el sistema de educación superior. Si bien se reconoce la proliferación de IESPri, algunas veces llamadas “patito”, el marco institucional y regulatorio han sufrido apenas algunas modificaciones con escaso impacto en la expansión del sector (Rodríguez, 2008).

Por otra parte, el asunto de la organización está vinculado con uno de igual o mayor relevancia que es la regulación de la ESPRI. El concepto de regulación cobra diferentes acepciones según sea su utilidad para explicar un determinado fenómeno. Baldwin y Cave (1999) lo definen como un grupo específico de agencias de gobierno, que involucra la promulgación de un conjunto de reglas obligatorias que deben ser aplicadas por alguna de esas agencias para imponer restricciones que prevengan la ocurrencia de actividades o comportamientos no deseados o para facilitar las conductas necesarias que eviten el caos en un mercado “no controlado”.

Fielden y Varghese (2009) incorporan al concepto de regulación a todos los elementos que median las relaciones entre el gobierno y el sector privado. El proceso comienza con la decisión de permitir a un proveedor planear o desarrollar una unidad académica, continúa con la aprobación y reconocimiento de sus programas, el establecimiento de los mecanismos o incentivos fiscales, y finaliza con el monitoreo regular de sus formas de operación a partir del acceso a la información sobre su desempeño académico y financiero.

Para estos autores, hay cuatro razones por las que el Estado debe procurar la regulación del sector privado. La primera, se refiere a la ineficiencia que los mercados, en general, han mostrado en la promoción de la equidad, asunto relevante cuando concebimos a la educación como un bien público. Un sector privado no regulado provocaría la aparición de proveedores de todo tipo, algunos interesados solo en hacer de la educación un negocio con escasa protección al estudiante-consumidor. El caso de México se acerca profundamente a este modelo. Levy (1995) afirmaba que en nuestro país el Estado no ha desarrollado un papel activo en el gobierno de la universidad privada, “abrir una universidad es tan fácil como abrir una tortillería, han afirmado algunos observadores” (Levy, 1995, p. 278). El único aspecto que muestra esta relación en la autoridad constitucional del Estado es la concesión de la licencia oficial a las IESPri y a sus programas, reafirmada por la Ley General de Educación de 1973 y referida en las modificaciones en 1993 (Diario Oficial de la Federación, 1993). La Ley General de Educación Superior aprobada en 2021 dedicó el capítulo séptimo a las instituciones

particulares incluyendo los aspectos generales para impartir el servicio educativo, los requisitos para otorgar el RVOE y las obligaciones de los particulares y el recurso de revisión (Diario Oficial de La Federación, 2022).

El segundo motivo que el Estado debe considerar al regular al sector privado es proveer información confiable y oportuna que contribuya a la sustentación de la toma de decisiones de sus actores y al diseño e implementación de políticas públicas que orienten a este sector (Fielden y Varghese, 2009). Por ejemplo, información sobre opciones educativas, procesos de aseguramiento de la calidad y participación de las instituciones en esquemas de colaboración con organismos de los sectores público, privado y social¹⁰. La FIMPES ha jugado un rol fundamental a través de su modelo de acreditación institucional que opera como un instrumento de legitimación social en el campo de las organizaciones educativas privadas y que permite la diferenciación en un mercado altamente competitivo. Por otro lado, se observa un sector privado carente de una perspectiva regulatoria y, al mismo tiempo, un marco permisivo que ha devenido en un crecimiento no controlado y en la deficiente calidad de muchas IESPri (Kent, 1995; Kent y Ramírez, 2002; Levy, 1995).

El sistema ideal sería la coexistencia armoniosa de los sectores público y privado, pero con una participación del Estado, con la finalidad de garantizar que sea equilibrado y pertinente en términos de la formación de ciudadanos y de profesionales que apoyen el desarrollo social, económico, político y cultural de las diversas regiones del país. Desde esta perspectiva, el sector privado no ha contribuido a equilibrar la formación de los estudiantes en diferentes áreas del conocimiento pues se observa una alta concentración de su oferta en un limitado número de disciplinas y su participación en las ciencias básicas y las humanidades es mínima. En México, el 51% de la matrícula atendida por el sector privado se sitúa en los campos de conocimiento de administración y negocios, así como ciencias sociales y derecho; mientras que agronomía, ciencias naturales, matemáticas y estadística alcanzan apenas el 1.4%. En parte, este desequilibrio ha sido generado por el marco regulatorio, ya que el Estado carece de facultades para regular la orientación de la oferta académica de las IESPri (tabla 2).

¹⁰ En el sexenio de López Obrador se lograron avances sobre el sistema de información denominado Registro Nacional de Opciones de Educación Superior (RENOES) para ofrecer información sobre las diversas opciones educativas en instituciones públicas y privadas (<https://renoes.sep.gob.mx/#>). También se suma el Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES) (<https://www.sii.es.unam.mx/subsistemas.php>).

**TABLA 2. MATRÍCULA DEL SECTOR PRIVADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
POR ÁREA DE CONOCIMIENTO (2021-2022)**

Campo de conocimiento	Matrícula				Egreso			
	Mujeres	Hombres	Total	%	Mujeres	Hombres	Total	%
Administración y negocios	213,470	183,744	397,214	25.99	44,489	34,580	79,069	26.82
Agronomía y veterinaria	5,700	5,262	10,962	0.72	624	747	1,371	0.47
Artes y humanidades	52,473	37,663	90,136	5.9	8,606	6,049	14,655	4.97
C. de la salud	164,236	70,813	235,049	15.38	27,481	11,690	39,171	13.29
C. naturales, matemáticas y estadística	5,792	5,156	10,948	0.72	855	764	1,619	0.55
C. sociales y derecho	238,489	153,488	391,977	25.64	51,226	32,462	83,688	28.39
Educación	89,913	27,374	117,287	7.67	20,433	5,833	26,266	8.91
Ingeniería, manufactura y construcción	55,895	125,494	181,389	11.87	9,422	21,866	31,288	10.61
Servicios	25,353	23,174	48,527	3.17	4,903	4,324	9,227	3.13
Tecnologías de la información	9,879	35,123	45,002	2.94	1,948	6,493	8,441	2.86
Total	861,200	667,291	1,528,491	100	169,987	124,808	294,795	100

Fuente: Anuario estadístico 2021-2022, ANUIES.

Nota: Incluye los niveles de técnico superior universitario, licenciatura en educación normal y licenciatura universitaria y tecnológica

Finalmente, Fielden y Varghese (2009) señalan que otro motivo para atender la regulación de la ESPri se relaciona con su normatividad económica y condición legal de operación. Un sector privado no regulado podría devenir en un verdadero mercado de la educación superior en el que las organizaciones educativas obtengan ganancias y operen bajo la condición legal más conveniente (Rodríguez, 2004). La política fiscal y la regulación comercial es un asunto para considerar. Según el artículo 79, fracción X, de la Ley del Impuesto Sobre la Renta (LISR), las sociedades o asociaciones de carácter civil que se dediquen a la enseñanza con autorización o con RVOE, así como las instituciones creadas por decreto presidencial o por ley, cuyo objeto sea la enseñanza,

serán consideradas como personas morales con fines no lucrativos cuando estén autorizadas para recibir donativos deducibles. La misma Ley evidencia que pueden existir otras instituciones que no cumplan con estas condiciones al señalar que aquellas que no cuenten con la autorización o el RVOE no podrán tributar conforme al título III “Del Régimen de las Personas Morales con Fines no Lucrativos” de la citada LISR, sino en el título II “De las personas morales” (Toriz, 2010). En México, la mayoría de IESPri opera bajo la modalidad de asociaciones o sociedades civiles, la cual les otorga flexibilidad en términos del objetivo para el que fueron creadas, así como la posibilidad de responder a un esquema impositivo menos rígido que el de una sociedad anónima.

Además, el Código Civil Federal (CCF) en su artículo 25 prescribe que las sociedades y las asociaciones civiles son personas morales. Su constitución y funcionamiento están regulados en el mismo CCF, así como en los respectivos códigos civiles estatales. Las asociaciones y las sociedades civiles se encuentran reguladas en los artículos 2670 al 2687 y del 2688 al 2735 del CCF, respectivamente.¹¹ De acuerdo con el artículo 79 de la LISR, las IESPri no están obligadas a pagar el ISR, siempre y cuando sean donatarias autorizadas y el dinero percibido corresponda a los pagos por concepto de cuota de inscripción y colegiatura efectuados por los alumnos. En cambio, si obtienen ingresos por otros rubros y superan el 5% de sus ingresos totales, deberán pagar el 30% de ISR sobre estos ingresos.¹²

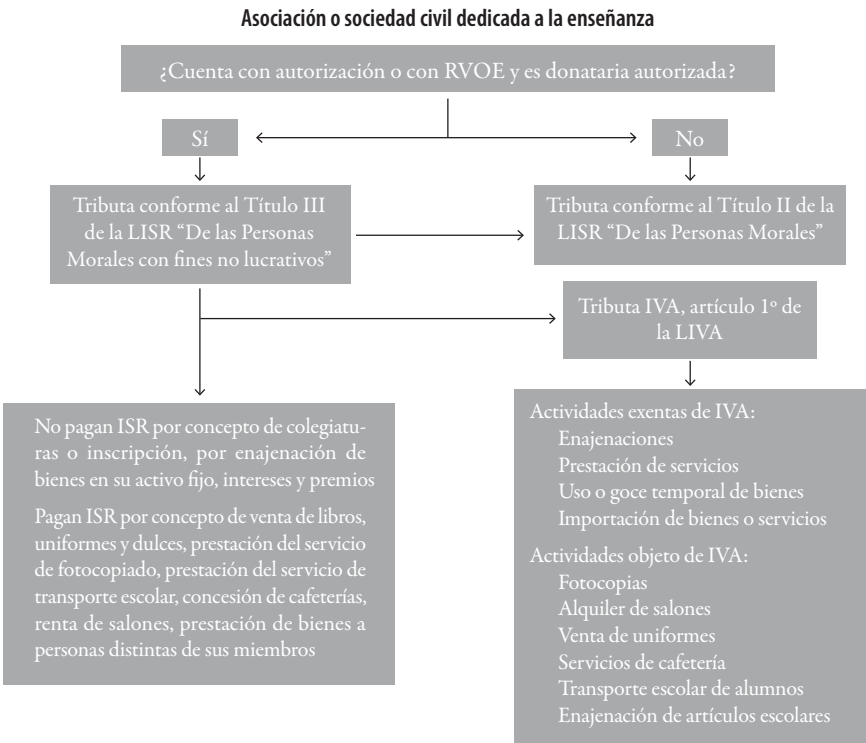
La Ley del Impuesto Empresarial a la Tasa Única (LIETU) entró en vigor a partir del 31 de diciembre de 2007 y fue abrogada en 2013. Esta ley estableció que las personas físicas y morales residentes en territorio nacional estaban obligadas al pago de este impuesto, así como los residentes en el extranjero con establecimiento permanente en el país, por los ingresos que obtuvieran, independientemente del lugar en donde se generen, por la

¹¹ El CCF en su artículo 2670 define a la asociación civil como aquella donde varios individuos convinieron en reunirse, de manera que no sea enteramente transitoria, para realizar un fin común que no esté prohibido por la ley y que no tenga carácter preponderantemente económico. Según el artículo 2688 del mismo código, una sociedad civil es aquella en la que por el contrato de la sociedad los socios se obligan mutuamente a combinar sus recursos o sus esfuerzos para la realización de un fin común, de carácter preponderantemente económico, pero que no constituyen una especulación comercial.

¹² Algunos ejemplos de enajenación de bienes distintos de su activo fijo o prestación de servicios a personas distintas de sus miembros podrían ser los siguientes: venta de libros, uniformes y dulces, prestación del servicio de fotocopiado, prestación del servicio de transporte escolar, concesión de cafeterías, renta de salones, prestación de bienes a personas distintas de sus miembros.

realización de las siguientes actividades: enajenación de bienes, prestación de servicios independientes y otorgamiento del uso o goce temporal de bienes. De acuerdo con esta ley, los insumos generados por inscripciones, colegiaturas, venta de uniformes y cualquier contraprestación percibida por los servicios prestados o los bienes que se enajenen eran objeto de impuesto. De esta forma, el beneficio otorgado a los particulares en la LISR para que la totalidad o parte de sus ingresos no pagara ISR se perdió en la LIETU y con las reformas a la LISR. Por otro lado, además del ISR, las IESPrI deben pagar impuestos conforme al artículo 1º de la Ley del Impuesto al Valor Agregado (LIVA). En este rubro se incluye la enajenación de bienes, prestación de servicios independientes, otorgamiento del uso o goce temporal de bienes e importación de bienes o servicios (figura 1). En resumen, el esquema fiscal exime a las IESPrI del pago del ISR, bajo la condición de tener RVOE y ser donatarias autorizadas, y promueve la inversión de particulares en instituciones educativas.

FIGURA 1. ESQUEMA IMPOSITIVO PARA LOS PARTICULARES QUE PROVEEN SERVICIOS EDUCATIVOS DE NIVEL SUPERIOR



Fuente: Ley de Impuesto Sobre la Renta; Ley de Impuesto al Valor Agregado

La información sobre las ganancias de los proveedores de educación superior es poco clara, situación que se intensificó a partir del año 2000, cuando se concretó la participación de México en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS).¹³

El mercado en la educación superior privada en México

Dentro del sistema capitalista, la relación social se realiza a través de la relación entre mercancías (Marx, 1987) y en el mercado se organiza tal sociabilidad. En este espacio, los poseedores de mercancías se articulan e intercambian en tanto personas libres y jurídicamente iguales.¹⁴ La idea implícita cuenta con una larga historia en la teoría económica (Smith, 2012): ante la generalización de la división social del trabajo, el mercado permite a las personas encontrar y obtener todo aquello necesario para su vida. El funcionamiento de este principio requiere generalizar la forma mercantil, esto es, que todo sea presentado como una mercancía y que existan personas que la ofrezcan y la demanden.

Al respecto, podemos señalar dos elementos que nos permiten discutir la situación de la educación superior. El primero requiere reconocer que existe un proceso de “transformación o incorporación” al mercado de productos o servicios que no son en su origen mercancías a través de asignar a éstos un precio: “cosas que en sí mismas no son mercancías, por ejemplo, la conciencia, el honor, etcétera, pueden ser vendidas por sus propietarios a cambio de dinero y, a través de su precio, adquieren la forma mercantil. “Una cosa puede, por tanto, tener formalmente un precio sin tener valor” (Marx, 1987, p. 128). Segundo, la presencia de un mercado tiene una condicionante importante: para poder participar en él se requiere o vender una mercancía específica o contar con capacidad de pago para adquirirla.¹⁵

De estos dos elementos derivamos una perspectiva para analizar el mercado de la educación superior en el capitalismo contemporáneo: por un lado, esta debe reconocerse dentro de un proceso de mercantilización que no es completo; por otro, es

¹³ Sobre este asunto se sugiere revisar (Rodríguez, 2004). Habría que considerar una nueva revisión de T-MEC y sus implicaciones para la educación superior.

¹⁴ No discutimos en este texto la crítica que realiza Marx a la igualdad y a la libertad dentro de la esfera de la circulación del sistema capitalista. Al respecto, puede verse Marx (1987, p. 191s. y § 7).

¹⁵ En palabras de Marx: “...el poder que cada individuo ejerce sobre la actividad de los otros o sobre las riquezas sociales consiste en ser propietario de *valores de cambio*, de *dinero*. Lleva consigo su poder social, así como su relación con la sociedad, en el bolsillo” (Marx, 1976, p.90).

necesario considerar que fijar un precio a la educación tiene efectos profundos en términos de la desigualdad económica, lo que implica que los sectores más pobres no podrán participar en el mercado educativo, o al menos, no en el que ofrece procesos educativos con mayor reconocimiento (aunque no necesariamente mayor calidad, como se discute en la siguiente sección).

La literatura especializada ha discutido la forma en que desde hace cuatro décadas se constituye y opera a nivel mundial el mercado en el espacio educativo (Brown, 2011a, 2011b). Un punto central es la marquetización de la educación superior, como la ha denominado Furedi (2010), que se define como un proceso político/ideológico y un fenómeno económico, en el cual coexisten el mercado, en tanto espacio para asignar precio al servicio educativo y realizar transacciones, y el Estado, cuya intervención, a través de la implementación de políticas, promueve una menor regulación y, en consecuencia, permite el crecimiento de instituciones privadas, tal como ocurre en el caso de México.

Con el advenimiento del neoliberalismo se ha señalado que el mercado permite un mejor uso de los recursos, por lo que, una menor participación del Estado en el ofrecimiento de ciertos servicios y mercancías se asocia con mayor eficiencia. Se asume que el mercado provee más alternativas para los consumidores, quienes elegirán con base en lo que para ellos significa la opción ideal que conjuga características adecuadas de precio, calidad y disponibilidad (Brown, 2011b). Así, la interpretación del mercado que se hace desde una perspectiva basada en la teoría económica convencional se reduce a una elección racional de los individuos y a la supremacía de la libertad como el principal valor que promueven los mercados.

En 1962, Friedman propuso la hipótesis según la cual dejar la regulación de la educación al mercado permitiría elevar la calidad de esta, y, en consecuencia, provocaría una mayor satisfacción de los “clientes” y, al mismo tiempo, que solo las escuelas capaces de ofrecer los mejores servicios permanecerían en el mercado. El papel del gobierno, según Friedman (1962), consiste en determinar “las reglas del juego” y fungir como árbitro que interpreta e impone las reglas acordadas.¹⁶ En esta interpretación, el mercado reduce la posibilidad de politización de los acuerdos e incrementa la diversidad en las opciones, por lo que los individuos adquieren la libertad de elegir su institución. Su propuesta descansa en el sistema de vóucher y en la privatización de las escuelas para volverlas más eficientes.

¹⁶ Solo en casos excepcionales (educación en zonas rurales) operarían mecanismos compensatorios para lograr que los ciudadanos más desprovistos tengan acceso educativo con equidad.

La propuesta de Friedman 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 (se ha discutido previamente este asunto para el caso de México), sobre el cual se puede afirmar que el marco regulatorio actual 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, la política requerida.

Respecto a la primera condición, tomando como ejemplo el caso de 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. Por ello, no es extraño que los programas como administración, derecho, contabilidad, finanzas y algunas áreas de la informática, se ofrezcan en la mayoría de IESPri. Esto evidencia la libertad para ofrecer ciertos productos al precio que mejor convenga al proveedor y que garantice recuperar el costo de la inversión y obtener utilidades. En consecuencia, lo que se puede denominar como “reinversión” o apertura de nuevos programas académicos depende únicamente de las decisiones de los dueños y, en apariencia, de la supervisión estatal y de las regulaciones estipuladas en el RVOE, cuyo incumplimiento puede derivar en su retiro. El principal problema al respecto es que el marco regulatorio se encuentra sumamente restringido y no prevé la posibilidad de orientar la oferta educativa (Buendía, 2011).¹⁷

¹⁷ En 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 prohibirles a los particulares: ‘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).

En cuanto a los consumidores, 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 solo podrá ser medible a largo plazo, principalmente a partir de la inserción en el mercado laboral (el conocido concepto de capital humano). Teóricamente, la información necesaria para que los estudiantes decidan 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 incompleta porque 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 y de otros actores relacionados con el campo organizacional de la ESPri.

Sobre el precio de la educación superior –elemento esencial para la toma de decisiones–, Álvarez (2011) plantea la diferenciación sistémica como característica del sector privado. 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 IESPri ofrecen) y distingue tres grandes segmentos de consumo: élite, intermedio y bajo. En el año 2006, 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, entre 86 mil y 420 mil pesos y, para el segmento bajo, entre 10 mil y 96 mil pesos anuales. La diferenciación de precios se asocia con el prestigio y la reputación de la institución, y no necesariamente con la calidad del producto ofrecido.

El rango de las colegiaturas en el mercado de ESPri es muy amplio, incluso puede variar dentro de una misma institución para un mismo producto. Es común que ocurra este fenómeno en IESPri que funcionan como redes multicampo, 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 elementos locales relacionados con la disponibilidad y las 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.

Este abanico de precios responde, al mismo tiempo, a la desigualdad de ingresos que caracteriza al capitalismo neoliberal y que ha sido perjudicial para la clase

trabajadora (Duménil & Lévy, 2018), la cual se suma a los mecanismos que permiten reproducir las desigualdades sociales: la gente pobre que no ingresa a alguna universidad pública o no estudia o se incorpora a instituciones de baja calidad; mientras que los planes educativos reconocidos, dado su alto precio, se restringen a estratos sociales con mejores ingresos. La Encuesta Nacional de Ingreso Gasto de los Hogares 2020 (ENIGH) muestra que, del total de estudiantes inscritos en nivel profesional, solo el 12% provenía del quintil más pobre de los hogares del país, en comparación con el 45.5% de los estudiantes de los dos quintiles más altos. Por ejemplo, en el caso de las poblaciones indígenas, las opciones por lo general están ubicadas lejos de la comunidad y los estudiantes foráneos requieren recursos adicionales para sostener sus estudios fuera de sus comunidades.

La privatización de la educación superior, en consecuencia, no favorece el desarrollo de la justicia social ni, como veremos en la siguiente sección, garantiza la calidad educativa en términos globales. La individualización de la educación sustituye a un proyecto social educativo guiado por el Estado. Este proceso se acompaña de una educación no solo guiada por el mercado, sino organizada para el mercado (Tooley, 2000), donde el éxito educativo se restringe a la obtención de un empleo (Gibbs, 2001).

A la luz de la discusión, la tabla 3 resume las características del mercado de educación superior en México:

TABLA 3. MODELO DE MERCADO PARA LA ESPRI EN MÉXICO

Condiciones de mercado	Condiciones	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 (LGES y acuerdos estatales).

Condiciones de mercado	Condiciones	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).	Las IESPri 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 número de proveedores for profit. Financiamiento vinculado a la matrícula. Poco grado de innovación en el proceso o en el producto.	La regulación no limita la entrada de nuevos competidores, solo establece los requisitos mínimos a nuevos proveedores.
		El financiamiento de las IESPri 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.
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.

Condiciones de mercado	Condiciones	México
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.	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 sustenta 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 en función del tipo de establecimiento, su prestigio y su ubicación geográfica.
		Establecimiento de procesos de aseguramiento de la calidad a través de organismos externos, además de los requisitos mínimos establecidos por el Estado.
		Acreditación institucional de la FIMPES

Condiciones de mercado	Condiciones	México
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.	Acreditación de programas de organismos reconocidos por el COPAES
		Acreditación institucional y de programas con agencias de orden internacional.

Fuente: Brown (2011a)

A manera de conclusión

Si bien cada vez hay más estudios sobre la ESPri, el trabajo realizado todavía es insuficiente ya que aún no se ha documentado toda la complejidad y diversidad de este sector. Este capítulo es un esfuerzo por contribuir en este sentido.

La privatización del sector educativo universitario está caracterizada por su diversidad, heterogeneidad y complejidad. En México, el diseño institucional del sector privado en México no presenta cambios significativos. La organización de las agencias gubernamentales y el marco regulatorio siguen desfasados para atender las necesidades actuales. Por ejemplo, se rechazan algunos RVOE, pero se aprueba la mayoría. Las leyes fiscales promueven la inversión privada en educación superior porque las responsabilidades de transparencia son pocas y favorece, bajo ciertas reglas, la exención del ISR. Por lo tanto, a la escasa rendición de cuentas de tipo académico, hay que sumar la nula rendición de cuentas económicas. Con base en estas ideas, cabe la pregunta ¿a qué tipo de información de las IESPri tendríamos derecho desde la perspectiva financiera? 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 existe.

La ESPri opera bajo un modelo de mercado, pero con muchos problemas. Destaca la mala información disponible para los consumidores y, en general, para otros actores del campo organizacional; las bajas barreras para crear universidades y el constante problema de la calidad de los programas y de las instituciones. Las medidas que ha implementado el gobierno solo han generado un efecto reproductor de la aparente buena o mala calidad. La condición de proveedores de calidad es un atributo de las IESPri que pueden responder a los viejos y nuevos indicadores que suponen un mejor desempeño. Con ello, se mantiene la idea generalizada de que las pequeñas son de mala calidad.

En cuanto al tema de la calidad, el esquema de evaluación y acreditación impulsado por el Estado y por los propios particulares se suma a los intentos por regular el mercado del sector privado. No obstante, en ambos casos se evidencia un proceso de reproducción del comportamiento que ha mostrado el sector privado. Participan en estos procesos las IESPri que cuentan con la capacidad académica, económica y de gestión para hacerlos; mientras que la gran mayoría no los realiza, por lo que es posible hablar del efecto Mateo. Es decir: las políticas educativas favorecen más a las IESPri que tienen más recursos.

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 subsane las deficiencias del modelo actual y las posiciones radicales que genera para algunos el asunto de la denominada privatización de la educación superior. Al respecto, la LGES no logra resolver los problemas históricos que ha vivido el sector privado. En este sentido, es necesario revalorar y reflexionar que, si bien el Estado es el responsable de conducir la educación superior por medio de 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. Dicha contribución debe estar mediada por un modelo de coordinación y regulación que no puede ser el de mercado porque, al menos en México, ya ha dado cuenta de sus fallas.

Referencias

- Álvarez, G. (2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 60.
- Álvarez, G. (2012). State and market in higher education reforms: Overview of the issues. In H. G. Schuetze & G. Álvarez (Eds.), *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective* (pp. 7–23). Sense Publishers.
- Álvarez, G. (2013). Tipologías de las instituciones de educación superior privadas ¿para qué? En J. Silas (Ed.), *Estado de la educación superior en América Latina. El balance público-privado*. (pp. 87–114). ANUIES. https://www.researchgate.net/publication/327189274_Tipologias_de_las_instituciones_de_educacion_superior_privadas_para_que/link/5b7ef17c92851c1e122e5256/download.
- Álvarez, G. (2015b). The End of the Boom: Private higher education in Mexico in the first decade of the 21st century. *Higher Education Forum*, 12. https://www.researchgate.net/publication/287218616_The_End_of_the_Boom_Private_higher_education_in_Mexico_in_the_first_decade_of_the_21_st_century_1.
- Álvarez, G. (2015a). Introductory Note: Globalization, Privatization and the Future of Public Higher Education. In P. Zgaga, U. Teichler, H. G. Schuetze, & A. Wolter (Eds.), *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward*. (pp. 235–238). Oxford.
- Álvarez, G. (2016). La educación superior transnacional en México. In S. Didou (Ed.). *Reflexiones de expertos sobre la internacionalización de la educación superior* (pp. 187–194). Cinvestav. <https://rimac.cinvestav.mx/Portals/rimac/Libros%20RIMAC/REFLEXIONES%20DE%20EXPERTOS%20SOBRE%20LA%20INTERNACIONALIZACION%20DE%20LA%20ES/La%20educaci%C3%B3n%20superior%20transnacional%20en%20M%C3%A9xico%20188-195.pdf?ver=2019-08-21-114804-733>.
- Álvarez, G., & Morales, M. D. (2015). Trends in Private Higher Education in Mexico. In P. Zgaga, U. Teichler, H. G. Schuetze, & A. Wolter (Eds.), *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward*. (pp. 239–256). Oxford.
- Álvarez, G., & Urrego Cedillo, F. (2019). Acreditación en los grupos corporativos de la educación superior privada en México. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 4(2), 1–11. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3553.pdf>.
- Baldwin, R., & M. Cave. (1999). *Understanding Regulation. Theory, Strategy and Practice*. Oxford University Press.

- Brown, R. (2011a). *Higher Education and the Market*. Routledge. <https://www.routledge.com/Higher-Education-and-the-Market/Brown/p/book/9780415991698>.
- Brown, R. (2011b). *Quality Assurance in Higher Education: The UK Experience Since 1992*. Routledge Falmer.
- Brown, R. (2011c). The marketisation of higher education: issues and ironies. *New Vistas*, 1(1), 5–9. <https://repository.uwl.ac.uk/id/eprint/3065/>.
- Buendía, A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, XXXIII(34), 8–33.
- Buendía, A. (2012). Change or Continuity in the Mexican Private Sector? The Case of Laureate – The Universidad of the Valley of Mexico. In H. G. Schuetze & G. Álvarez Mendiola (Eds.), *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective* (pp. 77–93). SensePublishers.
- Buendía, A. (2013). De rechazados a estudiantes ¿o clientes? en la educación superior privada. *Semanario LAISUM*, 5. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.
- Buendía, A. (2014). *Las FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. ANUIES.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- Cuevas, Y. (2017). Las instituciones de educación superior privada y sus estrategias de mercado. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 123–126. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.08.002>.
- Diario Oficial de la Federación. (1993). *Ley general de educación*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-obb4884af388/ley_general_educacion.pdf.
- Duménil, G., & Lévy, D. (2018). *Managerial capitalism. Ownership, management & the coming new mode of production*. Pluto Press.
- Encuesta Nacional de Ingreso Gasto de los Hogares (2020). <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2020/>.
- EXECUM. (2023). *Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas*. <http://www.execum.unam.mx/>
- Fielden, E., & Varghese, H. (2009). Regulatory issues. In Svava Bjarnason et al. (Ed.), *A New Dynamic: Private Higher Education*. World Conference on Higher Education, UNESCO.
- Friedman, M. (1962). *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Planeta Agostini.
- Furedi, F. (2010). *Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203842829>.
- Gibbs, P. (2001). Higher Education as a Market: A problem or solution? *Studies in Higher Education*, 26(1), 85–94.

- Kent, R. (1995). *Regulación de la educación superior en México*. ANUIES.
- Kent, R., & R. Ramírez. (2002). La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación. In P. Altbach (Ed.), *Educación superior privada* (pp. 123–144). CESU y Miguel Ángel Porrúa.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Centro de Estudios sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa.
- Diario Oficial de la Federación, 1 (2022).
- Marx, K. (1976). *Ökonomische Manuskripte 1857/58 Text, Teil 1*. Dietz Verlag.
- Marx, K. (1987). *Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. Erster Band. Hamburg 1872 Text*. Dietz Verlag.
- Neave, G. R., & Van Vught, F. (1991). *Prometheus bound: The changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Pergamon Press.
- Olivier, G. (2014). *Rostros de la educación superior Confluencias públicas y privadas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Porter, M. (1985). *La estrategia competitiva*. Editorial Continental.
- Rodríguez Gómez, R. (2004). Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México. *Revista de la Educación Superior*, XXXIII (2)(130), 29–48.
- Rodríguez, R. (2008). Planeta patito. *Campus Milenio*, 266.
- Rodríguez, R. (2020). Regulación de la educación superior en México: un largo y sinuoso camino. *Universidades*, 71(86), 13–33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.406>.
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Estadística e indicadores educativos por Entidad Federativa*. <https://planeacion.sep.gob.mx/entidadfederativa.aspx>.
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*. <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>.
- Silas, J. C. (2012). Context and Regulation Matter: Mexican Private Higher Education 1990–2009. In H. Schuetz & G. Álvarez (Eds.), *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective* (pp. 67–77). Sense Publishers.
- Smith, A. (2012). *The Wealth of Nations. An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (E. Cannan, Ed.). University of Chicago Press.
- Tooley, J. (2000). *Reclaiming Education*. Continuum Intl Pub Group.
- Toriz, M. Á. (2010). Las instituciones educativas. Conozca sus características principales. *Revista Prontuario de Actualización Fiscal*, (507). Casia Creaciones.

CAPÍTULO 4. LOS ACADÉMICOS DE INSTITUCIONES PRIVADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ALTO PRESTIGIO

101

Ana Karen Soto Bernabé
Edgar Oswaldo González Bello
Etty Haydee Estévez Nenninger
Jesús Francisco Galaz Fontes
Karen Marlen Sotelo Espinoza

Introducción

En México la educación superior privada (ESPri) es un campo de estudio reciente que ha ganado interés por el incremento en el número y el tipo de instituciones, así como en la diversificación de la oferta educativa, resultado del crecimiento de la demanda. Altbach (2002) señaló que este sector ha presentado un gran dinamismo desde inicios del XXI en toda América Latina y atienden a una importante población que demanda el acceso a este nivel educativo, pero los gobiernos han carecido del diseño de estrategias suficientes para regular al sector privado.

Desde la creación de las primeras instituciones de educación superior privada (IESPri) en México y hasta la década de 1980, el sector privado atendió al 13.2% de la matrícula nacional; sin embargo, durante los últimos 20 años del siglo XX y hasta 2005 experimentó el mayor periodo de expansión y diversificación de la oferta, alcanzando el 33% de atención de la demanda (Didriksson et al., 2009). Esta dinámica respondió, principalmente, a la incapacidad del sector público para absorber la demanda de educación terciaria (Garay, 1998), así como a la restricción financiera por parte del Estado que vinieron acompañadas de y a las políticas de evaluación y acreditación (Acosta, 2012). Con el aumento del grupo poblacional de 18 a 24 años la demanda potencial de estudios universitarios se incrementó, lo cual contribuyó a su crecimiento sostenido.

Los datos más recientes muestran que en 2014 la matrícula del sector público representó el 68% de la matrícula total, mientras que el privado captó el 31.9%; en 2021 este tuvo el 34.3% (poco más de millón y medio de estudiantes) y el público 65.7%

de la matrícula de licenciatura escolarizada del país. Si bien en ambos casos hubo un incremento importante, el porcentaje de crecimiento anual de la matrícula del sector privado osciló entre el 5,5% y el 8,3% entre 2013 y 2018, en el sector público pasó de 3,3% a 0,8% en el mismo periodo (Álvarez y Urrego, 2019).

La educación superior (ES) en México se ha configurado de manera que coexisten instituciones privadas con orientaciones distintas –laicas o religiosas, humanistas o técnicas– con estructuras organizativas diversas –redes nacionales, multirregionales, locales o multisede– y dirigidas a sectores sociales diferenciados, con pagos mensuales desde \$200 pesos hasta más de \$15,000¹⁸. El conjunto de las IESPri no es homogéneo, como tampoco lo es el de las instituciones públicas.

Muñoz, Núñez y Silva (2004) han señalado que en el sector privado conviven, al menos, tres tipos de instituciones. En primer lugar, existen las de prestigio y precios altos que han estado tradicionalmente orientadas hacia la formación de profesionistas. Hoy en día también realizan investigación, aunque el esfuerzo no es equivalente al de la docencia. En la mayoría de los casos, los programas educativos de este primer grupo gozan de un alto prestigio nacional e, inclusive, internacional¹⁹.

En segundo lugar, se ubican instituciones de un prestigio medio dedicadas sobre todo a la docencia, pero con programas, infraestructura y personal que pudieran ser descritos como de buena calidad. Finalmente, están las instituciones privadas de “absorción de la demanda” (Levy, 1995), que cobran colegiaturas bajas y ofrecen servicios en condiciones muy precarias y de dudosa calidad. Estas IESPri se centran fundamentalmente en la formación de profesionistas, por lo que la actividad docente es, la mayor parte de las veces, el único motivo de contratación de su personal académico.

¹⁸ Los textos de Estrada, De la Paz y Gil (2007), y de Álvarez (2011) presentan ejemplos claros respecto al pago de cuotas en las IESPri con base en el ingreso mensual por familia (alto, medio, bajo), según la carrera que se estudia. Ambos trabajos señalan la posibilidad de las familias por acceder a “ciertas” instituciones según su capacidad de pago, aun cuando existan becas, exenciones, descuentos o cobros adicionales. Un ejercicio actualizado de esta clasificación se encuentra en el trabajo de Soto (2022).

¹⁹ Esto es producto también de los procesos de *mercadización*, traducción al castellano del término anglosajón *marketization* (Brunner, 2006). Éste refiere al desplazamiento del eje de coordinación de los sistemas de educación terciaria desde el Estado hacia el mercado, debido a la disminución de recursos públicos, lo que crea regímenes de competencia entre las IES por recursos humanos, financieros y simbólicos para el desarrollo de sus actividades.

Otro elemento para considerar, producto de la mercadización, además del crecimiento institucional y de matrícula, es la incorporación masiva de profesores como recursos estratégicos a las IESPri. Acosta (2005) muestra que a lo largo de treinta años (1980-2010) el número de profesores que laboraba en el sector privado se multiplicó por más de 10 veces, ya que la planta académica creció de 10,634 a 106,810 profesores. Entre 2014 y 2019, el personal docente de las IESPri se incrementó de 168,580 a 184,922 (ExECUM, 2022), esto significa que cada año hubo, en promedio, más de tres mil profesores incorporándose a dicho sector.

Si bien los tres tipos de contratación más comunes (tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial) tuvieron un incremento tanto en el sector público como en el privado, llama la atención que el profesorado de tiempo completo en el sector privado aumentó, tanto en términos porcentuales como absolutos, más que en el público; en el primer caso pasó de 13,908 en 2014 a 17,590 profesores en 2019, mientras que en el sector público el aumento fue de 82,719 a 85,232 profesores. Esta situación invita a preguntarnos sobre los motivos o intereses de las IESPri para integrar profesorado de este tipo, considerando que su función esencial es la docencia, desarrollada por el profesorado de tiempo parcial (Soto, 2022).

Adicionalmente, resulta pertinente considerar al sector privado como un importante mercado de trabajo, conocer cuáles y cómo son las condiciones en las que estos profesionales desempeñan sus actividades académicas, y si estas varían entre instituciones e, incluso, entre entidades federativas. Aun cuando la muestra presentada es representativa solo de las IESPri de alto prestigio o élite y del profesorado de tiempo completo que trabaja en ellas; permite atisbar algunas características respecto al trabajo académico de estas instituciones que convergen con las de la profesión académica en el sector público.

Como en el caso del sector público, la demanda de académicos con mayor nivel de escolaridad ha crecido en las IESPri²⁰. Dada la clasificación institucional analizada por Muñoz Izquierdo y colaboradores (2004), hay una diferenciación asociada en las funciones y actividades que realizan los profesores, así como en los sueldos que perciben. Una parte del sector privado, sobre todo en las instituciones de élite, ha incursionado, quizá de manera incipiente, en el ámbito de la investigación. En este grupo, algunas con larga tradición (como el instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente

²⁰ En este capítulo, el término de “académico” se refiere al profesorado de tiempo completo.

–ITESO– o la universidad Iberoamericana –UIA) han fortalecido e incrementado sus esfuerzos en dicho ámbito, a tal grado que gozan de alto prestigio académico y reconocimiento social. No obstante, el grueso de las instituciones, “las dedicadas a la docencia” y “las de absorción de la demanda”, debido a la relativa escasez de recursos financieros y humanos, tienen menos posibilidades, y quizá interés, en desarrollar la actividad de investigación. Un debate pendiente es si las IESPri tendrían que realizar actividades de investigación, de acuerdo con la idea clásica de universidad (Soto, 2022).

En la lógica de promover la investigación, las políticas públicas sobre ES han tenido efectos de peso sobre el cauce que ha seguido la profesión académica (Álvarez y De Vries, 2014; González, Estévez y Del Cid, 2019). En particular, una de las políticas de mayor influencia sigue siendo el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) para promover la actividad de investigación en el país, ya que cada vez más académicos de los diferentes tipos de instituciones de educación superior (IES) buscan cumplir con los requisitos de ingreso y permanencia en dicho sistema. Esta aspiración ha llegado a modificar las preferencias académicas ya que, según la encuesta nacional APIKS del 2018, más de la mitad de los académicos prefiere realizar investigación, revirtiéndose así la tendencia identificada durante las dos décadas previas expresada en la preferencia por la docencia (Estévez et al., 2021).

En congruencia con el aumento en la preferencia por la actividad de investigación, se ha identificado que en el 2018 los académicos eran casi el doble de productivos en la publicación de artículos científicos (3.9 en tres años) que en la década previa, comparando con la encuesta RPAM del 2008 que reportó una media de 2.04 artículos en tres años (Estévez, Martínez y Martínez, 2009). Se considera que el SNII ha contribuido a reconfigurar el perfil académico y sociodemográfico de los profesores y ha modificado su trabajo y la percepción que tienen del mismo, a tal punto que ha emergido una meritocracia académica asociada a los niveles más altos del sistema, la cual no estaba presente hace tres décadas (Galaz, Martínez y Gil, 2020).

Otro aspecto desarrollado en las IES en relación con el trabajo académico es el fenómeno de internacionalización de la ES. Consideradas como indicadores de calidad en las instituciones, se han realizado acciones que buscan estimular la colaboración internacional con propósitos de investigación y de producción científica, como complemento a las acciones de la movilidad y de reclutamiento de académicos extranjeros (Shi-Huei Ho, Klemenčič y González, 2023). En México, las IES han intentado promover su desarrollo a través de políticas y mecanismos que proponen transformar la forma en que se desempeña el trabajo académico, promoviendo una extensión internacional de

sus funciones (González et al., 2021). Específicamente, en las IESPri de alto prestigio y como ejemplo de promover la internacionalización, ha destacado el financiamiento de programas para la realización de estancias por académicos procedentes del extranjero (Didou, 2019).

No obstante, en el contexto de América Latina las contribuciones de las dinámicas de la internacionalización en las IES hacia la ciencia y la ES, y en especial el fenómeno de circulación internacional de científicos originado por las dificultades de encontrar plazas en los mercados académicos se han puesto en debate, especialmente por sus impactos en el papel de los académicos, en la inserción en grupos científicos y en las condiciones laborales y de productividad (Didou, 2017).

En este capítulo mostramos algunos datos sobre el profesorado de tiempo completo de las IESPri de alto prestigio, también llamadas de élite, de acuerdo con Muñoz Izquierdo y colaboradores (2004). Organizamos los datos en cuatro rubros: perfil sociodemográfico y de formación académica, preferencia de actividades académicas, efectos del SNII y acciones de internacionalización. Esta información procede de dos fuentes. Por un lado, la Encuesta Reconfiguración de la Profesión Académica en México 2007-2008 (RPAM) realizada en el contexto de la Encuesta Internacional *The Changing Academic Profession*. La encuesta RPAM (2008) obtuvo una muestra representativa de los académicos que laboraban en las IES del país (exceptuando a las escuelas normales) de 1,775 individuos (Galaz Fontes et al., 2012).

Enseguida el capítulo analiza datos de la Encuesta Nacional de Académicos realizada en el 2018 en el marco del proyecto de investigación La profesión académica en México: impacto de la dinámica social basada en el conocimiento y la innovación, en colaboración con el estudio internacional *The academic profession in the knowledge-based society* (APIKS), en el que investigadores de 20 países aplicaron la encuesta a igual cantidad de muestras de académicos. Hasta el momento, en México se han publicado datos de algunos rubros generales de la encuesta APIKS: actividades y preferencias académicas, educación a distancia, efectos de las políticas públicas en el trabajo académico, internacionalización de la enseñanza y segmentación laboral (Estévez et al., 2021; González y Estévez, 2021; Estévez et al., 2020; González et al., 2019, 2021). Por tanto, esta es la primera ocasión en que se presenta un análisis de los resultados obtenidos en las instituciones privadas de alto prestigio.

En suma, ofrecemos una radiografía del sector privado de élite en México con base en algunas características sociodemográficas, formación profesional y trayectoria académica, efectos del SNII y acciones de internacionalización de los académicos y sus

actividades. En tanto los datos procedentes de ambas encuestas lo permiten, señalamos algunos cambios observados en una década, así como una comparación con los académicos del sector público. En ese sentido, destacan las similitudes entre el profesorado de ambos sectores de financiamiento, con lo que atisbamos que algunos procesos ocurren en relación con el contexto sociopolítico de la ES en México, es decir, no son procesos exclusivos del sector privado.

Metodología

Este texto se desarrolló con datos de la encuesta internacional APIKS, la cual fue aplicada en México (<http://www.mie.uson.mx/encuesta>) durante 2018 a una muestra de académicos de diversas IES, tanto públicas (federales, estatales y tecnológicas) como privadas (de alto prestigio por su trayectoria académica). Con las respuestas obtenidas, después de la depuración de los datos que incluyó una ponderación estadística para obtener resultados confiables y representativos, configuramos una base de datos que representó a una muestra de 3,757 académicos.

Perfil sociodemográfico y de formación académica

La tabla 1 presenta algunas características sociodemográficas de los académicos de tiempo completo que laboran en las IESPr. Estas instituciones, en comparación con las del sector público, presentan mayor porcentaje de mujeres (49.9%)²¹; una edad promedio de 49.3 años parecida a la que reportan los académicos de las instituciones públicas tecnológicas (IPT), la cual a su vez es menor que la encontrada en las instituciones públicas estatales (IPE) y en las instituciones públicas federales (IPF), donde se observa un mayor promedio de edad, ya cercano a los 60 años. Esto significa que los académicos del sector privado son más jóvenes que el promedio de académicos de instituciones públicas, aunque no tanto como el promedio de las IPT. Los académicos de las IESPr son, en mayor porcentaje, “solteros, nunca casados” (26.2%) y cuyos

²¹ En el caso del porcentaje de docentes mujeres, los datos de ExECUM (2022) evidencian una tasa de crecimiento de 3.6% en 2018 a nivel nacional, mientras que la de hombres fue de 2.31% ese mismo año. Por su parte, en 2021 se registró 4.02% y 1.44% para mujeres y para hombres respectivamente. Estos datos ponen en evidencia un aumento sostenido en la población femenina como parte de la planta académica de tiempo completo de las IES mexicanas.

padres reportan también contar con estudios superiores en mayor porcentaje (58.9%). Finalmente, se observa que la gran mayoría de los académicos de tiempo completo que laboran en las IESPri ha nacido en México, aunque menos que en las IPE y en las IPT.

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS ACADÉMICOS DE TIEMPO COMPLETO, POR TIPO DE INSTITUCIÓN (NT = 3621)

Tipo de institución	n	Muje- res (%)	Edad (media años)	Soltero, nunca ca- sado	Padre con estudios superio- res	Nacido en Mé- xico
Instituciones públicas federales	990-993	40	57.2	15.6	47.5	95.2
Instituciones públicas estatales	1980-1987	45.8	51.3	16.3	36.6	98.7
Instituciones públicas tecnoló- gicas	285-286	41.6	48.8	13.3	33	100
Instituciones privadas	363-364	49.9	49.3	26.2	58.9	95.6

Fuente: APIKS-IDB (2018)

Si se comparan los datos de las IESPri de APIKS 2018 con las cifras correspondientes de RPAM 2007-2008, observamos que la edad y el porcentaje de solteros y nacidos en México han aumentado ligeramente. En 2008, la media de edad fue de 47.2 años, y el porcentaje de solteros y nacidos en México de 22.7% y 92.8%, respectivamente. Donde puede observarse un cambio considerable es en el porcentaje de mujeres, que en RPAM fue de 38.9 y en 2018 de 49.9; este dato coincide con la tendencia nacional en cuanto al incremento de profesoras mujeres de tiempo completo, que pasó de más de 37 a mil en 2014 a 45,700 en 2021, según datos de ExECUM (2021).

Otro cambio que muestra APIKS (2018) se refiere a la procedencia del profesorado de tiempo completo, ya que poco más del 50% provenía de familias en las que el padre tiene estudios de licenciatura o superiores, mientras que en 2008 solo 38.5% tenía esta condición. Esta última dimensión parecería indicar que el profesorado de las IESPri proviene, cada vez con mayor frecuencia, de un hogar cuyo capital cultural (Bourdieu, 2011) es alto. Esto mismo sucede, sin embargo, en las otras instituciones consideradas,

por lo que en el nivel nacional parece existir una tendencia a que el profesorado universitario en su conjunto se reproduce socialmente, a diferencia de lo que ocurrió en los años 70 del siglo pasado, cuando los nuevos académicos provenían, en la gran mayoría de los casos, de familias con un bajo capital cultural.

En cuanto al perfil de formación y de trayectoria académica, resalta que el 72.5% del conjunto reporta haber obtenido un doctorado, un porcentaje considerablemente mayor que el de los académicos de las IESP (tabla 2). Esta reconfiguración es particularmente llamativa si consideramos que en 2008 solo el 23.8% reportó tal nivel formativo. En esa encuesta casi la mitad de los académicos tenía maestría, lo que supondría que continuaron con su trayectoria formativa. Podríamos conjeturar que este incremento se debe a la exigencia de profesionalización que las propias instituciones han promovido en la última década como parte de sus estrategias de aseguramiento de la calidad (Acuña y Pons, 2019)²².

En las IESPri se presenta el menor porcentaje de académicos que reportan haber obtenido su doctorado en México (61.5%). Por otra parte, los profesores del sector privado tienen el valor más alto en cuanto a años de experiencia en el sector privado (2.5 años), muy parecido, sin embargo, al manifestado por los académicos de las IPT (2.2 años). La experiencia en el sector privado en APIKS (2018) es ligeramente mayor que la reportada en RPAM 2008 (2.2 años). Los aspectos formativos y de trayectoria profesional anteriores muestran que, para las IESPri, el interés mayor está en consolidar una planta académica con altas credenciales, contrario a lo que otros estudios han mostrado respecto a profesores que laboran en IESPri con características similares (Soto, 2022).

Los datos muestran una presencia de profesores de tiempo completo del sector privado en el SNII. El porcentaje de académicos que han ingresado al SNII creció de 10.9% en 2008 a 16.0% en 2018. No obstante, este porcentaje es inferior a las IPF e IPE, aunque supera a los académicos de las IPT (8.0%), lo cual puede estar asociado a que la investigación que realizan los académicos de las IESPri no necesariamente corresponde con los criterios establecidos por el SNII para su incorporación²³ (tabla 2).

²² Según datos de ExECUM (2022) a nivel nacional, los profesores de tiempo completo con doctorado pasaron de 26,905 a 43,220 de 2014 a 2021, mientras que en el caso de profesores con maestría solo hubo un incremento de 34 mil a poco más de 39 mil. Esta situación demuestra las dinámicas de mercantilización de las que son parte las IES públicas y privadas.

²³ En México, entre 2014 y 2021 hubo un aumento sostenido en los miembros del SNI en ambos sectores de financiamiento de la educación superior, particularmente, en el privado pasó de 863 a 2,160 miembros

TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN Y TRAYECTORIA PROFESIONAL DE LOS ACADÉMICOS DE TIEMPO COMPLETO, POR TIPO DE INSTITUCIÓN (NT = 3621)

Tipo de institución	n	Maestría (%)	Doctorado (%)	Doctorado obtenido en México (%)	Experiencia en sector privado (media años)	SNII (%)
Instituciones públicas federales	576-991	32.2	58	63.2	0.4	42.8
Instituciones públicas estatales	1140-1982	37.3	57.4	70.4	0.9	26.9
Instituciones públicas tecnológicas	55-286	73.8	19.2	81.8	2.2	8
Instituciones privadas	262-363	23.7	72.5	61.5	2.5	16

Fuente: APIKS-IDB (2018)

Los datos anteriores parecen reflejar una política de contratación en las IESPri que ha hecho énfasis en contar con el grado de doctor y, probablemente, de preferencia uno que provenga de una institución extranjera, quizá por asunción de mayor prestigio. Para la ESPri cuyo sostenimiento depende en gran medida de su perfil institucional, esto ha representado un aspecto a atender cuidadosamente.

Preferencia en actividades académicas

En lo que respecta a la preferencia hacia la docencia o hacia la investigación, la tabla 3 muestra que el 52.8% del profesorado de las IESPri se orienta hacia la investigación. En las IPE e IPF los porcentajes correspondientes son mayores, pero no así para el caso de las IPT, en las que la docencia predomina. Estas cifras se corresponden, en términos generales, con las horas dedicadas a la impartición de clases y a la investigación. Los académicos de las IESPri reportan una responsabilidad docente semanal de impartición de clases, en promedio, de 11.1 horas y, al mismo tiempo, un promedio de 9.0 horas semanales dedicadas a la investigación. El caso inverso corresponde a los académicos de las IPF, los cuales reportan el menor número de horas semanales dedicadas a la impartición de clases (6.5), y el mayor dedicado a actividades de investigación (12.8). (ExECUM, 2022).

El porcentaje de profesores con preferencia hacia la docencia en las IESPri es mayor, en comparación con el conjunto de instituciones públicas, aunque las horas de clase no parecen tan altas como en las IPE o las IPT. Esto supondría que, al menos en términos de horas de dedicación, los profesores de las IESPri cuentan con mejores condiciones institucionales para equilibrar sus funciones de docencia e investigación en comparación con los profesores de las IESP. Es de notarse, no obstante, que por lo general las IESPri se enfocan considerablemente más en formar profesionales que en generar o aplicar conocimiento (Soto, 2022), pero los datos de APIKS (2018) muestran lo contrario por tratarse de una muestra de IESPri de élite.

TABLA 3. HORAS DE TRABAJO Y PREFERENCIA ACADÉMICA DE ACADÉMICOS DE TIEMPO COMPLETO, POR TIPO DE INSTITUCIÓN (NT = 3621)

Tipo de institución	n	Horas clase	Horas Investigación	Preferencia Docencia	Preferencia Investigación
Instituciones públicas federales	972-991	6.5	12.8	32.6	67.4
Instituciones públicas estatales	1972-1981	12.9	8.7	43.7	56.3
Instituciones públicas tecnológicas	285-286	15.5	4.1	55.4	44.6
Instituciones privadas	360-363	11.1	9	47.3	52.8

Fuente: APIKS-IDB (2018)

Ahora bien, en 2008 el 69.8% de los académicos de las IESPri reportaron tener preferencia por la docencia. En promedio, dedicaron 13.6 horas a la impartición de clases, mientras que a la investigación destinaron 6.1 horas semanales (RPAM, 2008)). Así, el académico del sector privado de élite se ha movido hacia la investigación y, al mismo tiempo, se ha alejado de la docencia, tanto en preferencia como en horas dedicadas a dicha actividad. De nueva cuenta, estos datos coinciden con lo observado por otros trabajos en México (Acuña y Pons, 2019) o en otras latitudes (Saura y Bolívar, 2019) respecto a la creciente cuantificación de las actividades del profesorado universitario en aras de incrementar la productividad académica. La preferencia por la investigación por parte del profesorado en las IESPri podría ser producto de la emulación del comportamiento institucional del sector público en relación con las

políticas educativas que apuntan al mayor reconocimiento (social y económico) de dicha actividad en comparación con la docencia.

Efectos del sistema nacional de investigadoras e investigadores (SNII)

Nuestro estudio consideró los impactos del SNII en las condiciones del trabajo, en las diversas actividades que realizan los académicos del país, así como en la colaboración con colegas a escala nacional e internacional.

Como puede observarse en la tabla 4, según la encuesta APIKS (2018), en la ESPri un 48.7% de académicos reconocen que los aportes que otorga el SNII en las condiciones de trabajo es similar a los de las instituciones públicas estatales. Llama la atención que diez años antes, como resultado de la encuesta RPAM del 2008, esta pregunta obtuvo un porcentaje de respuesta más alto (57.2%).

TABLA 4. PORCENTAJE DE ACADÉMICOS DE TIEMPO COMPLETO POR TIPO DE INSTITUCIÓN QUE OPINAN FAVORABLEMENTE SOBRE LOS APORTES DEL SNII (NT = 3757).

Tipo de institución	n	Aportes del SNII				
		En las condiciones de trabajo	En la calidad de la docencia	En la calidad de la investigación	En la colaboración con colegas del país	En la colaboración con colegas del extranjero
Instituciones públicas federales	991	52	29.5	49.8	36.9	34.9
Instituciones públicas estatales	1981	49.5	36.9	55.8	52.6	48.9
Instituciones públicas tecnológicas	286	43.7	35.1	50.7	43.6	41.6
Instituciones privadas	363	48.7	32.6	49	44.1	39.1

Fuente: APIKS-IDB (2018)

En cuanto a la incidencia positiva del SNII en la mejora de la calidad de la docencia, los porcentajes en la encuesta APIKS (2018) fueron variados entre los académicos de las diferentes IES, registrándose en las IESPri uno de los más bajos (32.6%). Con respecto a la mejora de la calidad de la investigación, los académicos de las instituciones privadas tuvieron una opinión favorable sobre los aportes del SNII (49%), similar a la de sus colegas de las IES federales y tecnológicas (tabla 4). Sobre este tema, en 2008 los académicos de las privadas de alto prestigio se manifestaron favorablemente en mucha mayor proporción (67.7%)

Con relación a los aportes del SNII para colaborar con colegas de otras IES del país, el 44.1% de académicos de IESPri así lo considera, proporción similar a los académicos de las IPT (43.6%). En la encuesta RPAM del 2008 el porcentaje de académicos del sector privado que consideró favorablemente este aspecto fue el más bajo (40%). Estos datos mostrarían una tendencia creciente por parte del sector privado hacia el establecimiento de vínculos de colaboración con otros colegas del país. Es posible que las IESPri aprovechen sus propias multisedes para incentivar intercambios en eventos académicos diversos o, incluso, en co-docencia. Sería interesante indagar con qué frecuencia y bajo qué esquemas de colaboración se realizan vínculos con otras IESPri (con un perfil institucional diferente) y con las IES públicas.

Por último, según la encuesta APIKS (2018), el 39.1% de los académicos de las instituciones privadas de alto prestigio consideran más beneficiosos que los académicos de instituciones federales el efecto del SNII para estimular la colaboración con colegas del extranjero.

Acciones de internacionalización en las IESPri

La internacionalización es un fenómeno reciente que ha sido promovido como criterio de calidad para contribuir a la pertinencia y mejora de la ES, y, por lo tanto, también ha sido impulsado en diversas actividades que los académicos desempeñan, especialmente para quienes aspiran al reconocimiento del SNII. Para explorar la dimensión internacional resulta pertinente observar qué tipo de interés institucional reconocen los académicos. La tabla 5 muestra los porcentajes de profesores que opinan favorablemente sobre la internacionalización en las funciones de investigación y de docencia.

TABLA 5. PORCENTAJE DE ACADÉMICOS DE TIEMPO COMPLETO QUE OPINAN FAVORABLEMENTE SOBRE LA ORIENTACIÓN PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES (NT = 3757).

Tipo de institución	n	Estrategia para lograr la internacionalización	Oportunidades y apoyos para investigar en el extranjero	Reclutamiento de académicos extranjeros	Alienta a publicar internacionalmente
Instituciones públicas federales	991	54.7	56.7	34.3	73.7
Instituciones públicas estatales	1981	54.3	40.7	25.7	54.5
Instituciones públicas tecnológicas	286	27.9	21.7	18.8	31.5
Instituciones privadas	363	81.6	44.4	50.2	70

Fuente: APIKS-IDB (2018)

Los datos permiten ver que los académicos de la ESPri de alto prestigio consideran favorablemente la orientación para internacionalizar las instituciones como estrategia para alcanzarla (81.6%), mientras que también señalan una mejor promoción del reclutamiento de académicos del extranjero (50.2%). Tal estrategia a veces es asumida por las instituciones con el propósito de fortalecer la internacionalización de la enseñanza profesional a través de acciones de co-docencia, por ejemplo. La tendencia de reclutamiento sigue manteniéndose a más de una década, cuando los académicos del sector privado reconocieron que el apoyo recibido para acciones de movilidad académica internacional era superior al resto de IESP, de acuerdo con los datos de RPAM (2008).

Estos datos abren la reflexión sobre cómo las IESPri aprovechan sus redes académicas al exterior, así como la posible inversión de recursos económicos para potenciar acciones de vinculación o de movilidad entre profesores. De igual manera, es posible que el profesorado de tiempo completo de la ESPri cuente con más o mejores recursos formativos para realizar dichas acciones, como el dominio del inglés considerada una lengua esencial y universal para la comunidad científica (Altbach, 2016).

En cuanto a las oportunidades y los apoyos para investigar en el extranjero, el 44.4 de profesores del sector privado considera que hay un impacto positivo, porcentaje superior al de las IPE e IPT, pero menor que el de las IPF que es del 56.7%.

El contraste entre tipos de instituciones deja ver que se trata de una situación que se preserva, y que, además, se vincula con el énfasis de las actividades de investigación con alcance e impacto internacional que anteriormente se reportó en RPAM. Esta misma tendencia se replicó en la motivación de los académicos para publicar internacionalmente, con porcentajes semejantes entre IESPri de alto prestigio (70%) y IPF (73.7%), niveles superiores comparados con los de otros tipos de IES. Estas cifras muestran que los académicos de las IESPri de alto prestigio tienen un mayor desempeño en lo que respecta a publicaciones en el extranjero.

Conclusiones

Los académicos de tiempo completo que laboran en las IESPri mexicanas han sido poco estudiados. Este capítulo explora dicho tema para contribuir a su conocimiento. El análisis ha estado limitado, sin embargo, a las instituciones de alto prestigio, a los académicos de tiempo completo y a una muestra relativamente pequeña. Por lo tanto, el análisis de este capítulo debe considerarse como una exploración sujeta a investigaciones más amplias y profundas.

No obstante, es posible plantear algunas conclusiones tentativas a partir del presente análisis. En primer lugar, los académicos de tiempo completo que laboran en las IESPri, en general, son más jóvenes que los profesores de instituciones públicas (IPF, IPE, IPT), con varias implicaciones vinculadas a esta situación (estado civil, por ejemplo). Esto podría estar asociado a un mercado de trabajo privado que está incorporando a académicos jóvenes y/o que está retirando a una mayor proporción de académicos de edad avanzada; es probable que el sector privado sea más proclive al recambio generacional de su planta académica. Entender la dinámica de este mercado de trabajo es relevante para comprender la carrera académica en México en su conjunto; así como el rumbo de evolución de la profesión académica en un contexto de mercado universitario cambiante, complejo y competitivo.

En segundo lugar, al momento de la encuesta RPAM (2008) y luego en APIKS (2018) hay una cierta tendencia a que los académicos que trabajan en las IESPri de alto prestigio tengan, en comparación con sus colegas de las IPE e IPT, un mayor capital cultural, probablemente originado en la pertenencia a niveles socioeconómicos superiores. Pero ¿en realidad los académicos del sector privado provienen de estratos socioeconómicos mayores que sus colegas IESPri? ¿Qué implicaciones tendría esta situación respecto a la formación global que ofrecen las IESPri a los estudiantes, en comparación a la que éstos recibirían

en el sector público? ¿Será este elemento un aspecto que las IESPri deberán atender para ampliar su cobertura y mejorar el desempeño de sus funciones? Con estas interrogantes podríamos abordar el problema de si este grupo profesional expresa un proceso socialmente equitativo (representación de los grupos sociales en la profesión académica) y cuáles es su relación con el ascenso social y la formación de la identidad profesional.

En tercer lugar, la formación, la perspectiva y el trabajo que realizan los académicos de la ESPri los ubica en la docencia, aunque reportan una actividad de investigación importante, una tendencia creciente si tomamos como referencia los datos de RPAM (2008) y APIKS (2018). Se observa, por ejemplo, un incremento importante en el número de integrantes del SNII, así como efectos favorables en la investigación y la internacionalización de la ES. En cuanto a la docencia, el profesorado señala que ser miembros del SNII tiene efectos menos favorables, por lo que consideramos que la relación entre las funciones académicas, en este caso la docencia y la investigación, mantienen una distancia que no reporta beneficios en la formación de estudiantes.

Advertimos que, en parte, esto se refuerza en la preferencia del profesorado hacia las actividades de investigación porque dichas actividades son más reconocidas. De esta manera, encontramos que la subjetividad académica está apuntando más hacia la figura del investigador y no del docente, como inicialmente se observó en los académicos del sector público en México (Acuña y Pons, 2019; Galaz et al., 2014), así como en España (Saura y Bolívar, 2019), resultado de una configuración situacional en el marco de las políticas para la ES de los últimos años.

Resaltan los beneficios que perciben los académicos de las IESPri de élite, en comparación con los profesores de la mayoría de IESP, respecto a cómo el SNII estimula la colaboración con colegas del extranjero, el recibimiento de apoyos para investigar fuera del país y una mayor promoción para publicar internacionalmente. Estos datos ofrecen indicios para pensar que las IESPri de alto prestigio están realizando acciones encaminadas a la internacionalización de sus actividades académicas, algo similar a lo que hace el sector público.

Respecto a la investigación sería importante ahondar en qué tipo de trabajos se realiza en estas instituciones, qué productos genera, qué impacto tiene el contexto social inmediato, qué relación guarda con las actividades de docencia, cómo se obtiene financiamiento para ella o si son imperiosos los vínculos con el sector empresarial o con otras instituciones privadas mexicanas o extranjeras para su desarrollo. Este grupo de cuestionamientos permite reflexionar acerca de la función social del sector privado en concordancia con los planes nacionales de desarrollo científico y tecnológico.

Los resultados reportados en este capítulo muestran una imagen general del académico de tiempo completo que trabaja en las IESPri de alto prestigio. Es necesario conocer mejor a dicho académico y, particularmente, estudiar de qué manera sus características y su espacio de trabajo están relacionados con el impacto de la educación superior privada en la configuración del mercado académico en México.

Referencias

- Acosta, A. (2005). La educación superior privada en México. *Revista educación superior y sociedad: nueva época*, 15(2), 215-235. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000140425>
- Acosta, A. (2012). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 83-100. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n165/v42n165a5.pdf>
- Acuña, L. y Pons, L. (2019). Formación de investigadores educativos: ¿Calidad o mercadización de la educación superior? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 1-125. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/11315/11374>
- Altbach, P. (2016). *Global Perspectives on Higher Education* [Perspectivas globales sobre la educación superior]. Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P. (2002). *La educación superior privada*. CESU/UNAM.
- Álvarez, G. (2011). El fin de la bonanza: la educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (60), 10-29. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/863/863>
- Álvarez, G. y De Vries, W. (2014). Un modelo agotado de relación entre el Estado y las instituciones de educación superior. En H. Muñoz (Coord.), *La universidad pública en México, Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp. 37-54). Dirección General de Planeación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez, G. y Urrego, F. (2017). Los conglomerados de la educación superior privada en México: expansión, distribución territorial y predominio oligopólico [Memoria de congreso]. XIV Congreso Nacional de Investigación, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2683.pdf>
- APIKS-IDB (2018). *The Academic Profession in the Knowledge-based Society (APIKS) survey 2018. International Database versión 1.0*. University of Lapland. <https://www.ulapland.fi/APIKS>
- Bourdieu, P. (2011). Espacio social y espacio simbólico: Introducción a una lectura japonesa de "La distinción." En P. Bourdieu (Coord.), *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 23-37). Siglo XXI Editores.
- Brunner, J. (1990). Chile. Claves de una transición. *Nueva Sociedad*, 106, 6-12. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1844_1.pdf
- Didou, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <http://dspace>

ceudual.org/bitstream/Rep-UDUAL/42/1/Cuadernos%20de%20Universidades%201.%20La%20internacionalizaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Am%C3%Agrica%20Latina.pdf

- Didou, S. (2019). La universidad Iberoamericana: una vinculación multi-focal con Asia. En J. Ramírez (Coord.), *La internacionalización de las instituciones de educación superior privadas mexicanas* (29-68). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. https://rimac.cinvestav.mx/Portals/rimac/Libros%20RIMAC/La%20internacionalizacion%20de%20las%20IES%20privadas/Int_IES_priv%20La%20Universidad%20Iberoamericana%20una%20vinculaci%C3%B3n%20multi-focal%20con%20Asia29-68.pdf
- Didriksson, A., Herrera, A., Villafán, L., Huerta, B., Torres, D. (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Estévez, E., González, E., Valdés, Á., Arcos, J. L., Ramiro, F. y Gutiérrez, L. (2020). Teaching and research of academics in Mexico: preferences and dedication according to the international survey APIKS [Docencia e investigación de académicos en México: preferencias y dedicación según la encuesta internacional APIKS]. *Higher Education Forum*, 17, 99-114. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289802.pdf>
- Estévez, E., González, O., Valdés, A. y García, I. (2021). Orientation of Teaching, Research, and External Engagement Activities of Academics in Mexico [Orientación de las actividades de docencia, investigación y vinculación externa de académicos en México]. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 173-192. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.47.12>
- Estévez, E., Martínez, J. y Martínez, B. (2009, 25 de septiembre). *El perfil docente del académico de tiempo completo mexicano* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0977-F.pdf
- Estrada, N., De la Paz, M. y Gil, M. (2007). De "¿cuál te pinta mejor?" a "¿para cuál te alcanza?": Desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v9n1/v9n1a9.pdf>
- Explorador de datos. Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ExECUM) (2022). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.execum.unam.mx/>
- Galaz, J., Gil, M., Padilla, L., Sevilla, J., Arcos, J., y Martínez, J. (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad Autónoma de Baja California.
- Galaz, J., Martínez, J. y Gil, M. (2020). The emergence of the New Mexican academic meritocracy [El surgimiento de la meritocracia académica de Nuevo México]. *Higher Education Gover-*

- nance & Policy, 1(2), 138-151. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1401146>
- Galaz, J., Martínez, J., Estévez, E., Padilla, L., Gil, M., Sevilla, J. y Arcos, J. (2014). The divergent worlds of teaching and research among Mexican faculty: Tendencias and implications [Los mundos divergentes de la enseñanza y la investigación entre el profesorado mexicano: tendencias e implicaciones]. En J. Shin, W. Cummings y U. Teichler (Eds.), *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities and rewards* (199-220). Springer.
- Garay, A. (1998). ¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda? *Revista de la Educación Superior*, 27(107), 15-33.
http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista107_S1A2ES.pdf
- González, E. y Estévez, E. (2021). Docencia a distancia en universidades públicas de México: implicaciones en tiempos de covid. En R. López, D. Hernández y J. Ortega (Coords.), *Educación y contingencia sanitaria por covid-19* (94-110). Universidad Veracruzana.
- González, E., Estévez, E. y Del Cid, C. (2019). Efectos de las políticas públicas sobre las preferencias y orientación de las actividades realizadas por académicos en áreas STEM de IES de México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3952>
- González, E., Estévez, E., y Gutiérrez, L. (2021). Uso del inglés en las actividades de docencia e investigación de los académicos de México. *Revista de Educación*, 24(2), 247-265.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5550
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el estado en Latinoamérica: Desafíos privados al predominio público*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz, C., Núñez, M., y Silva, Y. (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones mexicanas de educación superior de sostenimiento privado*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. En L. Acuña y L. Pons (Coords.), *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Shi, S., Klemenčič, M. y González, E. (2023). International dimensions in teaching and learning [Dimensiones internacionales en la enseñanza y el aprendizaje]. En A. Çalikoğlu, G. Jones y Y. Kim (Eds.), *Internationalization and the academic profession* (pp. 13-36). Springer.
- Soto, A. (2022). *Carreras transicionales de profesores de tiempo parcial en instituciones privadas de educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Mitzi Danae Morales Montes
Wietse Berend de Vries Meijer

*All in all,
You're just
another brick in the wall*
Pink Floyd, The Wall

Introducción

Esta investigación examina los criterios que utilizan los estudiantes de derecho para elegir la institución de educación superior privada (IESPri) en la que cursan la licenciatura. Nuestro supuesto es que quién estudia en el sector privado tiene conciencia de su papel de consumidor. Cuando selecciona una institución, lo hace con conocimiento, al menos mínimo, de los recursos económicos, tiempo y apoyo familiar disponibles para estudiar²⁴. Las IESPri delinean el perfil de estudiantes que aceptan mediante sus precios por lo que la selectividad es solo económica, no académica. Con base en estas ideas, buscamos examinar los diversos elementos que influyen en los aspirantes cuando eligen ingresar a determinada institución y cómo van redefiniendo la supuesta libertad de elección que ofrece el mercado al consumidor.

Analizamos dos instituciones que se ubican en nichos opuestos del mercado universitario: una pertenece a las de precio más alto y otra, por el contrario, se ubica entre las de

²⁴ Agradecemos a la Lic. Katia Yarisbeth Yañez Cardiel por la recolección y sistematización de datos estadísticos y de precios de las IESPri.

menor precio. El propósito de comparar instituciones de perfiles contrastantes es comprender las diferencias en los criterios de elección del estudiantado y explicar algunas características de su entorno social. Se parte de la idea de que los aspirantes identifican las características educativas y socioeconómicas de la institución en la que pretende ingresar.

Una idea fundamental para nuestro análisis es que los estudiantes de las instituciones de educación superior pública (IESP) se constituyen como derechohabiente o beneficiarios de la educación brindada por el Estado, mientras que los de las IESPri se conciben como clientes o consumidores de empresas educativas (Cuevas, 2015). Esta diferencia cualitativa es esencial para considerar que las lógicas de elección, las expectativas y los criterios de satisfacción son distintos en ambos sectores. Además, el vínculo entre los estudiantes y la institución privada está mediado por un contrato tanto pedagógico como económico.

Con base en estas ideas, buscamos responder las preguntas: ¿Con qué criterios los estudiantes eligen dónde estudiar? y ¿qué diferencias hay en los motivos de elección entre estudiantes de IESPri distintas?

En este estudio nos enfocamos en la licenciatura en derecho (LeD) por dos razones. Primero, porque permite una aproximación a la segmentación de las IESPri en general, dado que derecho es una licenciatura que se ofrece en la mayoría de las instituciones, desde las de élite hasta las de menores recursos económicos, académicos y simbólicos; esta condición permite comparar las motivaciones y expectativas de estudiantes e instituciones de distintos estratos socioeconómicos. En segundo lugar, porque ha conservado su alta demanda durante décadas. El tamaño de su matrícula y la diversidad de su oferta es muestra de su atractivo entre el estudiantado. Es un ejemplo representativo de la competencia en el mercado puesto que muestra una oferta dinámica expresada en una diversidad de precios, modalidades, duración, validez oficial y especialidades jurídicas.

El trasfondo

Hace tres décadas y media Kent (1989) preguntó cómo le hacían los estudiantes mexicanos para estudiar en nuestras universidades. Observó que existía una serie de trabas en el camino que debían superar para quedarse finalmente con un título de licenciatura. Señaló problemas como el currículo, el ausentismo de profesores y el desorden burocrático. El panorama en 1989 era bastante sencillo: había pocas instituciones y la mayoría de la matrícula era atendida por las IESP. La oferta de carreras era limitada: al

inicio de los años noventa se registraban 4,038 licenciaturas y 1,686 posgrados, ofrecidos por 776 instituciones (De Vries y Álvarez, 2005). Y aunque existían instituciones privadas, cobraban colegiaturas considerables, por lo cual, el sector público atendía la mayor parte de la matrícula.

Desde entonces, mucho ha cambiado. En 2022 ya había 3,609 instituciones (72% privadas), 3,834 programas de licenciatura y 5,918 de posgrado (ANUIES, 2022). Se ha diversificado la oferta por modalidades, duración, formas de titulación y precios. La educación superior (ES) pasó de ser elitista, homogénea y esencialmente pública, a ser masificada, con más de la mitad de la matrícula de licenciatura y posgrado conformada por mujeres y con instituciones privadas que atienden a tres de cada diez estudiantes universitarios (ANUIES, 2022).

Sumada a las transformaciones señaladas, la segmentación del sector privado se manifiesta en varias dimensiones. Una de ellas es la diversidad de precios; algunas IESPri tienen cuotas sumamente bajas, mientras que otras llegan a cobrar más de 300 mil pesos al año. Unas ofrecen más de cien carreras y otras solo ofertan dos o tres. Asimismo, se observa una gran variedad de perfiles institucionales definidos por el tamaño de la matrícula, el prestigio y los servicios estudiantiles. Destacan, por ser muy numerosas, las IESPri con instalaciones pequeñas, poca matrícula y carreras semejantes, ubicadas en zonas de fácil acceso.

En relación con la diversidad de los planes de estudio hay instituciones que tienen carreras ejecutivas con solo 30 materias mientras que otras ofrecen 50. Algunas tienen turnos nocturnos, de fin de semana o en modalidad a distancia. Hay instituciones que forman parte de redes internacionales y cuentan con estancias en el extranjero; tienen opciones de doble titulación, una nacional y otra internacional. En suma, aunque formalmente existen diferentes modelos académicos que prometen novedosas formas de enseñanza, cada IESPri organiza el currículo y los procesos de enseñanza según su criterio y sus recursos económicos y académicos.

Una hipótesis común es que la diversificación de la oferta privada influyó en las decisiones del estudiantado. Si antes, el paso a la ES era prácticamente irreflexivo -uno solía inscribirse en la universidad pública más cercana y en una carrera tradicional- en la actualidad un egresado de la educación media superior en una zona urbana se enfrenta a una amplia gama de opciones. Esta elección plantea una pregunta clave: ¿cómo hace un(a) joven de 18 años para prever su futuro económico, social y laboral? Además, hay que considerar que ha surgido un nuevo tipo de cliente: el adulto que suspendió sus estudios y decide reanudar o ingresar por vez primera a la universidad. Para esos

estudiantes, los criterios de elección de universidad y carrera también incluyen la compatibilidad de horarios entre sus ocupaciones y las clases, así como la duración de la carrera, mientras más corta, mejor.

Ante la magnitud de los cambios que ha tenido la ESPri, no es posible describir con certeza qué pasa con el estudiantado pues los datos disponibles son limitados, carecemos de estudios nacionales o internacionales que permitan hacer comparaciones de gran escala y en las investigaciones sobre estudiantes predominan los estudios de caso que no permiten hacer generalizaciones adecuadas.

La expansión acelerada de la ESPri ha sido posible gracias a que la intervención gubernamental ha sido mínima y el sector privado se ha configurado bajo la lógica mercantil, sin considerar su contribución a la cobertura o a la equidad (Muñoz y Silva, 2013). En términos de la regulación estatal hacia el sector privado, la Ley General de Educación Superior, vigente desde 2021, hace referencia al estudiantado en dos asuntos: en las becas que deberán brindar las IESPri y en la protección de derechos y reconocimiento de los estudios a quienes sean afectados cuando la autoridad educativa suspenda el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) a alguna institución y deje de prestar sus servicios. Aunque se menciona la responsabilidad del sector privado de ofrecer condiciones para promover la equidad y la inclusión de estudiantes diversos, es imprecisa la manera en que se espera que cumpla esta meta.

Estudios previos

El tema del estudiantado universitario mexicano ha sido abordado desde distintas perspectivas. Por una parte, pueden identificarse los estudios sobre trayectorias universitarias (de Garay, 2016; Miller y Arvizu, 2016; Casillas et al., 2007). Estos análisis se han centrado en la influencia de distintos elementos escolares, familiares, institucionales y socioculturales sobre el desempeño del estudiantado. Han mostrado cómo la universidad puede reproducir desigualdades provenientes de campos distintos al escolar, aunque también es capaz de compensar algunas desventajas previas a la universidad y permitir una mejor integración institucional y social. De Garay (2004) detectó que la oferta de actividades extracurriculares puede influir de manera importante en las decisiones de estudiantes cuando se trata de permanecer o abandonar sus estudios. Incluso, la oferta de pasatiempos culturales puede reducir sensiblemente el abandono. Las actividades fuera del aula, los espacios de encuentro, la organización del campus y las actividades para uso del tiempo libre son factores clave.

Algunos estudios sobre la juventud en los que se analizan diversos procesos socio-culturales de la condición de ser estudiante y ser joven (Reguillo, 2003; Suárez, 2017; Guzmán, 2017) han destacado la importancia de comprender el proceso de formación identitaria, política e ideológica, además de los procesos académicos que se viven durante la etapa universitaria. Esos estudios enfatizan las transiciones que se viven durante el ingreso a la universidad y, posteriormente, en la inserción laboral.

Un elemento generalmente olvidado en el análisis de los estudiantes es su etapa de jóvenes, en la que experimentan cambios de vida fuera de la universidad. Al respecto Dubet (2005) ha señalado que el paso por la universidad coincide con el tránsito de la adolescencia hacia la adultez, cuando se busca la independencia mediante la incorporación al trabajo, vivir en una casa distinta a la de los padres y establecer relaciones de pareja. Gran parte de estos aspectos han estado ausentes en las políticas nacionales y universitarias; y, a diferencia de muchas instituciones norteamericanas y europeas, las mexicanas carecen de viviendas para estudiantes, contratos de trabajo en la universidad o seguro médico amplio.

Un gran número de investigaciones postula que la adecuada incorporación del estudiante a la vida universitaria es clave para que termine sus estudios y que el trato que reciben durante el primer año define gran parte de su futuro (Pascarella y Terenzini, 2005; de Vries et al., 2011; Ramírez, 2012; Silva y Rodríguez, 2012; de Garay, Miller y Montoya, 2016). Ese trato no solo se refiere a los aspectos académicos. El ambiente universitario o el clima organizacional juegan un papel preponderante. En distintos países han surgido encuestas a estudiantes para conocer sus experiencias, como el *National Student Survey* (NSS) en Gran Bretaña, el *National Survey of Student Engagement* (NSSE) en los Estados Unidos, o la Encuesta Nacional de Alumnos De Educación Superior (ENAES) en México. Estudios como el NSSE han encontrado que el involucramiento del estudiante en la vida universitaria depende, de forma importante, de las actividades fuera del aula, y que éstas impactan en la decisión de seguir estudiando, en el pensamiento crítico, en las habilidades personales e interpersonales y en las habilidades prácticas (Kuh et al., 1994).

En México, la elección de IES está mediada por los antecedentes socioeconómicos y educativos de los estudiantes y de sus familias (Chaín et al., 2001), de manera análoga a lo que ocurre en Estados Unidos, donde también hay un sistema altamente diversificado y la elección depende de factores sociales, económicos y educativos (Hossler et al., 1999), así como de raza, clase y capital cultural de los aspirantes (Lareau y Horvat, 1999). Influyen los aprendizajes de la educación básica, sobre todo de matemáticas y

ciencias (Lee et al., 1997). Algunos estudios en EUA (St. John, 2000; Cabrera y La Nasa, 2000; Terenzini et al., 2001) indican que las familias empiezan a decidir sobre el futuro educativo de sus hijos a partir del último año de la secundaria.

Metodología

Esta investigación cualitativa busca analizar los criterios estudiantiles para la elección de IESPri y explicarlos con base en las trayectorias educativas individuales y familiares, así como los recursos de los que disponen para invertir en la ES. La información empírica provino de entrevistas en profundidad: la herramienta de excavar por excelencia (Taylor y Bogdan, 1987). Participaron 27 estudiantes, 14 del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y 13 de la Universidad de Ixtlahuaca (UdIX); ambas instituciones están ubicadas en el Estado de México. La selección de participantes se basó en que estuvieran cursando el último grado de la licenciatura y que sus condiciones familiares tales como escolaridad y ocupación de las madres y los padres fueran diversas, con el propósito de tener variedad cualitativa.

Utilizamos dos categorías para abordar el fenómeno planteado. La primera se refiere a los antecedentes del estudiantado: la escolaridad de sus madres y padres, su ocupación y el tipo de bachillerato en el que estudiaron. La segunda consiste en el análisis de los criterios de elección.

Las instituciones que presentamos se ubican en dos segmentos opuestos del mercado, por lo que se trata de una comparación de casos extremos que captan estudiantes de perfiles distintos. Ambas instituciones, aunque en segmentos diferentes, se ubican en el mismo mercado universitario y han logrado mantenerse en la competencia durante las dos últimas décadas.

La licenciatura en Derecho en el mercado universitario

La matrícula nacional de licenciatura universitaria y tecnológica fue de 4,367,725 estudiantes en el ciclo escolar 2021-2022; de los cuales 2,316,315, el 53% son mujeres (ANUIES, 2022). El 35% de dicha matrícula estuvo inscrita en una IESPri, cifra que es un incremento en comparación con el 32.6% de la matrícula inscrita en este sector en el ciclo 2012-2013. En relación con la distribución por sexo, el estudiantado del sector privado estuvo conformado por un 56% de mujeres y 44% de varones (ANUIES, 2022).

Las licenciaturas con mayor matrícula nacional tanto en el sector público como privado fueron ingeniería mecánica, eléctrica y afines (en 24 entidades), administración y gestión (en 6 entidades) y negocios y contabilidad (en 2 entidades). En la ESPri las carreras más solicitadas fueron derecho y criminología (en 12 entidades), negocios y contabilidad (en 10 entidades), enfermería (en 4 entidades) y ciencias médicas (en 4 entidades) (ANUIES, 2022).

La LeD ha incrementado su matrícula durante los últimos años. En 2021, hubo 426,929 estudiantes en el nivel nacional, los cuales constituyen el 9.8% de la matrícula total de licenciatura universitaria y tecnológica de instituciones públicas y privadas. El sector privado matriculó a 231,736 estudiantes; es decir, el 54% de los estudiantes de derecho. De dicho conjunto, el 55% está constituido por mujeres (ANUIES, 2022). En otras palabras, la LeD ha experimentado una lenta pero sostenida privatización y feminización durante los últimos años.

Otro dato relevante es el crecimiento de la oferta privada. Al respecto, el Centro de Enseñanza y Aprendizaje del Derecho (CEEAD, 2023) reportó que en 2022 tuvo 2,506 programas de licenciatura activos, de los cuales 86% contaban con el reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE), el 11% se rigieron por decreto presidencial y 3% estuvieron incorporados a una universidad pública, en especial a la Universidad Nacional Autónoma de México, que otorgó el 44% de las incorporaciones. Sin embargo, solo 8.7% de los 2,506 programas estaban acreditados por alguna instancia como el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (CONAED, 2023).

En el mismo año, 2,119 instituciones tuvieron autorización para impartir la LeD, de las cuales 1,920 eran privadas. El Estado de México fue la entidad en la que se ubicaron más instituciones con un total de 276; en segundo lugar, se ubicó el estado de Puebla con 176 y, en tercero, la Ciudad de México con 166 instituciones (CEEAD, 2023).

La oferta y la demanda crecientes del sector privado implican relaciones de compraventa a través de contratos económicos, por lo que el estudiante es un consumidor o cliente de un servicio educativo (Cuevas, 2015). En este mercado, un egresado de la educación media superior tendrá que elegir la mejor opción entre decenas de instituciones que ofrecen cientos de carreras, con una amplia gama de precios y distintas orientaciones hacia el mercado laboral. Además, deberá tomar en cuenta sus calificaciones previas, aspiraciones, capacidad de pago y perspectivas. En síntesis, un candidato a estudiante universitario enfrenta un mercado universitario que se vuelve cada vez más complejo (Brunner y Uribe, 2007).

En el caso que analizamos, el mercado está situado en Toluca y sus municipios aledaños. Esta región presenta una diversidad notoria en precios, duraciones y validez de los estudios. En la tabla 1, mostramos un panorama sintético de lo señalado:

TABLA 1. PRECIOS, DURACIÓN Y VALIDEZ OFICIAL DE LA LED EN IESPRI DE TOLUCA Y MUNICIPIOS ALEDAÑOS, MAYO 2023

Institución	Colegiatura mensual	Precio total de la carrera	Duración	Validez oficial
Instituto Cultural Empresarial de México	\$1,700	\$68,850	9 cuatrimestres	RVOE
Grupo Colegio Mexiquense	\$1,850	\$106,480	8 semestres	RVOE
Universidad de Ixtlahuaca	\$2,100	\$129,290	10 semestres	Incorporación a la UAEMex
Universidad Univer Milenium	\$2,300	\$104,820	9 cuatrimestres	RVOE
Grupo Isima	\$2,400	\$111,860	10 cuatrimestres	RVOE
Instituto Universitario del Estado de México	\$3,100	\$120,600 Vespertino	9 cuatrimestres	RVOE
	\$5,100	\$337,000 Matutino	10 semestres	Incorporación a la UAEMex
Universidad Insurgentes	\$3,156	\$146,826	9 cuatrimestres	RVOE
Campus Universitario Siglo XXI	\$5,200	\$312,000	10 semestres	Incorporación a la UAEMex
Instituto Universitario Franco Inglés de México	\$5,600	\$393,150	10 semestres	Incorporación a la UAEMex
Universidad Tecnológica de México	\$6,150	\$313,515	12 cuatrimestres	RVOE
Universidad del Valle de México	\$9,285	\$639,225	9 semestres	RVOE
ITESM Campus Toluca	\$25,952.65	\$1,116,260	9 semestres	Decreto presidencial

Nota: El precio total de la carrera es una cifra aproximada en la que se incluye la colegiatura mensual, inscripción, reinscripción(es), seguro médico y credencial.

Fuente: Sitios web institucionales y recolección directa en las IESPri.

En la tabla 1 es posible observar una estratificación notoria por precios. En el segmento de menor precio hay instituciones, como el Instituto Cultural Empresarial de México, con colegiaturas mensuales de \$1,700 MXN; en el segmento medio podemos ubicar una institución como la Universidad Insurgentes con una colegiatura mensual de \$3,156 MXN. En contraste, en el segmento de élite, el ITESM campus Toluca tiene una colegiatura de \$25,952,65 MXN. Con base en los precios, los aspirantes tienen un criterio económico que les permite estimar a qué instituciones pueden tener acceso. Pero la elección es más compleja, ya que entran en juego otros elementos como la duración y el tipo de validez de estudios.

Una tendencia que se empieza a observar en algunas IESPri es la diversificación interinstitucional de la validez de los estudios, ya que se ofrecen con RVOE e incorporación universitaria. Por ejemplo, el Instituto Universitario del Estado de México ofrece la misma licenciatura en el turno matutino y vespertino, puede cursarse un plan de estudios con incorporación a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) o con RVOE. El precio es variable según la combinación que se elija de turno y validez de los estudios. La carrera puede tener un precio total de \$120,600 MXN si se cursa en el turno vespertino y con RVOE o de \$337,000 MXN si se cursa en el turno matutino y con incorporación universitaria.

Incluso, entre las opciones privadas, algunas instituciones como el Centro de Desarrollo Profesional de Ocoyoacac ofrecen la titulación en la LeD en 12 meses, con solo tomar cursos en línea. Esta modalidad se basa en el acuerdo 286 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que permite obtener un título profesional a personas formadas de manera autodidacta o mediante la experiencia laboral en una profesión.

Los casos analizados

Las instituciones que analizamos para esta investigación son la Universidad de Ixtlahuaca (UdIX) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey campus Toluca. Ambas han logrado mantenerse en la competencia del mercado regional; cada una en un nicho específico.

La UdIX se ubica entre las de menor precio, pero ofrece la incorporación a la UAEMex, cualidad que la hace atractiva por el prestigio académico que mantiene dicha universidad en esta región. Brinda la posibilidad de acceder a los planes de estudio y profesorado de la UAEMex a un bajo precio y en una ubicación accesible para estudiantes del estado de México. La UdIX se ubica en el municipio de Ixtlahuaca, a

35 km de Toluca. La LeD fue la primera en ofrecerse en la UdIX, comenzó sus labores en 1993, cuando la UAEMex le otorgó la incorporación a su sistema. Ahora, ofrece 24 licenciaturas, 8 maestrías y 1 doctorado. La matrícula en el ciclo 2021-2022 fue de 834 estudiantes. En 2022 recibió la acreditación del Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho A.C. y en abril de 2023 la de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (Universidad de Ixtlahuaca, 2023).

Por su parte, el ITESM es la única institución de élite ubicada en la región poniente del Estado de México, por lo que es la mejor opción para estudiantes de altos recursos que quieren mantenerse en Toluca. El prestigio académico y social que ostenta la institución es elevado puesto que lidera el mercado local en la formación de profesionistas jurídicos con enfoque corporativo.

El ITESM campus Toluca inició sus actividades en 1982 y la LeD se ofertó hasta 2005. En 2023 ofrecía 14 programas de licenciatura e ingeniería impartidos por completo en este campus, y posgrados ofrecidos de manera conjunta con otros campus (ITESM, 2023). La matrícula de LeD en el ciclo 2021-2022 fue de 108 estudiantes. En la actualidad, el plan de estudios en el campus Toluca carece de acreditaciones de calidad.

Resultados

Características del estudiantado

En este estudio participaron 27 estudiantes, 13 de la UdIX (seis hombres y siete mujeres) y 14 del ITESM (siete hombres y siete mujeres). En relación con el capital educativo familiar de estudiantes de la UdIX, se observa que la mayoría de los padres y las madres tiene escolaridad de primaria o secundaria y solo un tercio llegaron a la ES. El capital educativo familiar de estudiantes del ITESM es mucho mayor: de los 28 padres y madres, 22 cursaron ES, cuatro la educación media superior y de 2 no hay información disponible. Los datos referidos se muestran a continuación:

TABLA 2. ESCOLARIDAD DE MADRE Y PADRE DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS

Escolaridad	UdIX		ITESM	
	Madre	Padre	Madre	Padre
Sin escolaridad	1	0	0	0
Primaria trunca	1	1	0	0
Primaria	3	5	0	0

Escolaridad	UdIX		ITESM	
	Madre	Padre	Madre	Padre
Secundaria trunca	2	0	0	0
Secundaria	2	3	0	0
Carrera técnica	2	0	1	0
Bachillerato trunco	0	0	0	0
Bachillerato	0	1	2	1
Licenciatura trunca	0	2	1	3
Licenciatura	2	1	8	6
Posgrado	0	0	2	2
Sin dato	1	1	0	2
Total	14	14	14	14

Fuente: Sitios web institucionales y recolección directa de datos en las IESPri.

Como puede observarse, existen diferencias en el nivel de escolaridad de las familias de quienes estudian en la institución de precio alto y quienes lo hacen en las de precio bajo. Aunque la muestra es pequeña, es posible confirmar el origen del estudiantado que se suponían por el contraste de los perfiles de las IESPri seleccionadas. Se había planteado que en la institución de precio alto era clara una estricta selectividad económica, relacionada con el poder adquisitivo de quienes compran ese servicio educativo y con la mayor escolaridad de las familias. En la institución de precio bajo se advierte que las familias tienen menos años de escolaridad, lo cual, implica que tienen ocupaciones con baja remuneración y, en consecuencia, menor disponibilidad de ingresos para invertir en la ES de sus hijos.

Para describir los entornos familiares del estudiantado se muestran los datos referentes a las ocupaciones de padres y madres. La mayoría de los padres del estudiantado de la UdIX se dedica a actividades que no requieren ES, ya que son campesinos, obreros o comerciantes. Solo cuatro son empleados en alguna oficina, dos son jubilados y solo uno tiene un empleo profesional como abogado. Por su parte, la mayoría de las madres son trabajadoras del hogar y solo dos laboran.

Casi la mitad de los padres del estudiantado del ITESM tienen empleos profesionales y seis realizan empleos que no requieren ES. Las madres trabajan en su mayoría fuera del hogar tanto en empleo profesionales como no profesionales y solo tres son trabajadoras del hogar. Estas características permiten deducir que la inversión que las familias pueden hacer en una IESPri es diferente. Los recursos económicos disponibles para invertir en la ES son un elemento determinante cuando un aspirante elige

dónde estudiar. Es un consumidor que conoce su capacidad de pago y con base en esa estimación va delimitando la búsqueda de opciones en el mercado universitario. La información referida se puede observar en la tabla 3:

TABLA 3. OCUPACIÓN DE MADRE Y PADRE DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS

Ocupación	UdIX		ITESM	
	Madre	Padre	Madre	Padre
Jubilado(a)	1	2	0	0
Desempleado	0	0	0	1
Trabajadora del hogar	9	0	3	0
Campesino	0	2	0	0
Albañil	0	1	0	0
Comerciante	1	2	3	2
Empleo no profesional	1	4	3	4
Empleo profesional	0	0	5	2
Profesionista independiente	0	1	0	3
Sin dato	1	1	0	2
Total	13	13	14	14

Fuente: Comunicación personal de sitios web institucionales y recolección directa de datos en las IESPri.

La trayectoria educativa previa es otro elemento que va delineando las expectativas sobre el perfil de la IESPri en la puede ingresar. El tipo de institución en la que se cursa la educación media superior puede influir en la elección de universidad debido a que la socialización escolar contribuye a formar expectativas por medio de los capitales culturales, los discursos, las prácticas de enseñanza y las normas de conducta que promueve. En consecuencia, las instituciones de educación media superior configuran referentes que permitirán a los estudiantes una integración social en una universidad con características socioeconómicas semejantes.

En el caso del estudiantado de la UdIX se observó que solo dos personas cursaron la preparatoria en el sistema de la UAEMex, otros tres provienen de IESPri de bajo precio y la mayoría estudió el bachillerato en IESP diversas, todas dependientes de la secretaría de educación estatal. En contraste, la gran mayoría del estudiantado del ITESM cursó el bachillerato en el mismo sistema, que, como sabemos, es de alto precio. Solo tres aspirantes se formaron en un bachillerato público. La elección de la institución tiene

una estrecha correspondencia con las expectativas tanto personales como familiares de conservar la posición social privilegiada como parte de las elites locales (Morales, 2021).

Podemos señalar diferencias claras en los recursos familiares e individuales de los que disponen los estudiantes de cada institución. La IESPri implementa una selectividad contundente mediante el precio. Cuando un aspirante elige lo hace conforme a sus referentes culturales, sociales e ideológicos. Incluso ¿Podría considerarse que -sea de forma consciente o inconsciente- la posibilidad de integrarse y mantenerse en la institución?

Motivos de elección

En el caso mexicano, la información sobre el mercado universitario puede obtenerse de boca en boca, por la publicidad y por la publicación anual de artículos sobre la oferta universitaria y las perspectivas del mercado laboral. Hay rankings elaborados por periódicos y revistas, mercadotecnia de las propias instituciones, declaraciones de funcionarios públicos y empleadores. Estos insumos de información son incompletos y discrecionales, lo que complejiza la elección de una IESPri de un estudiante promedio.

En el caso del estudiantado de la UdIX encontramos que el precio de la colegiatura y la ubicación de la IESPri son dos elementos comunes en los que basaron su elección, como puede verse en este testimonio:

En ese entonces la economía familiar no era tampoco tan favorable para buscar universidad. Mi familia siempre me ha apoyado y, bueno, fue por conocidos. Una conocida de mi mamá tenía a su hija estudiando en la UdIX. La colegiatura era la más barata de todo el estado, entonces fue fácil (José, UdIX).

En el caso del estudiantado del ITESM es posible identificar que los motivos de elección son distintos a los de la UdIX, y se centran en los servicios estudiantiles, el prestigio o la especialización laboral. Al respecto las personas entrevistadas comentaron:

Mi hermana mayor estudió en el Tec y yo estudié la preparatoria en el Tec. Y luego, el campo laboral es más amplio para las prácticas profesionales. Entonces, dije: me voy al campus Toluca, me quiero quedar en este sistema (Irene, ITESM).

La prepa la estudié en el Tec, entonces ya traía la formación, que comparto plenamente. Me gustó la idea de ser emprendedor, de ser diferente en una carrera en la que, la UAE-

Mex o la UNAM te va a formar para ser un buen litigante, un buen civilista o penalista. El ITAM te va a llevar a un aspecto económico interesante; pero en el caso del Tec es para darte una visión corporativa, lo que tiene que ver con empresas grandes y fuertes (Cristóbal, ITESM).

Aquí estudié la preparatoria y era mi primera opción. Aparte, me queda muy cerca de donde vivo, eso fue un punto a favor. Desde que iba en la prepa supe que aquí era el lugar donde quería estudiar. No había una razón de peso por la cual tuviera que cambiar de institución (Gabriel, ITESM).

Puede advertirse que hay una clara noción de que la inversión que se hace en la IES-Pri necesita corresponder con los beneficios que se podrán obtener, tanto académicos como económicos y simbólicos. Por ejemplo, la especialización laboral que promueve la institución y que fundamenta tanto en su plan de estudios como en el perfil de su profesorado, puede funcionar como una estrategia para mantener la distinción de sus egresados al brindarles herramientas para que accedan a los estratos laborales superiores (Morales, 2021). Las opiniones mostradas reafirman que para los estudiantes pagar por su educación y recibir un apoyo económico en forma de beca son una fuerte motivación para permanecer en los estudios (John et al., 2000). Este tema es relevante si se considera que en las instituciones de élite también ingresan estudiantes que proceden de otros estratos sociales. Habrá que analizar la forma en que pueden hacer uso de los recursos institucionales pues se ha mostrado que un factor importante para el futuro académico y laboral es la integración del estudiante a la vida universitaria (Kuh et al., 2005). Asimismo, la institución pone más atención en el estudiante cuando su financiamiento depende de él (Johnstone, 2002).

Diferencias institucionales

Como se ha señalado, los estudiantes pueden identificar las diferencias académicas, sociales y simbólicas entre las instituciones. Las primeras se refieren al área de especialidad laboral del derecho al que se enfoca cada institución. Las segundas aluden a la formación extracurricular; ya sea en los idiomas, las artes o los deportes. Por su parte, las diferencias simbólicas consisten en el prestigio y legitimidad institucional. Sobre estos temas las personas entrevistadas señalaron:

Algunas privadas tratan de enfocarse en la parte cultural, en el desarrollo de habilidades en diversos idiomas, el arte, la música, cosa que algunas como la pública no necesariamente es obligatorio; quizá en la privada hay una mejor formación (Ernesto, UdIX).

Sí hay diferencias, básicamente en el nivel de inglés. Y en otras instituciones, no van más allá, es difícil que conozcan sobre el derecho internacional, que hablen otro idioma. Nuestra verdadera competencia son abogados que vienen de La Salle, de la Libre (Viviana, ITESM).

Cuando llegas a una entrevista y presentas un currículum del Tec la gente te voltea a ver distinto. Sí te abre puertas porque es importante que vengas de una institución de renombre. Es una herramienta útil como acceso, ya después dependerá de tu capacidad (Cosme, ITESM).

Actualmente la universidad (UdIX) tiene buen nivel de estudios, en comparación con otras es muy conocida, no sé si por el precio o por las facilidades que da la universidad. No tiene un prestigio como otras universidades, pero sí es conocida. Aunque tampoco decir soy de la UdIXI me ha abierto las puertas (Susana, UdIX).

Las personas entrevistadas son conscientes de los beneficios académicos y simbólicos que se reciben en cada institución. Tienen clara la diferencia de perfiles institucionales, saben cómo se ubica su IESPri en comparación con otras del mercado y pueden definir lo que es una universidad de élite o una de baja calidad (Cuevas, 2015). Los estudiantes de instituciones pequeñas –sean públicas o privadas– comprenden que quedaron en la parte inferior de la pirámide y tienen perspectivas pobres en el mercado laboral (Ramírez, 2012). Por el contrario, quienes estudiaron en el Tec expresan de manera clara las ventajas de estudiar en una IESPri de élite como la suya. Asumen su papel de consumidor más que de beneficiario. Desde una perspectiva sectorial se ha identificado que en las IESPri existe una mayor satisfacción del estudiantado con el desempeño general del profesorado y las estrategias de inserción al mundo laboral (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2014).

Conclusiones

El análisis de los criterios estudiantiles para elegir una IESPri permite observar el fenómeno subyacente de la estratificación del sector privado y la asimetría de infor-

mación con la que un consumidor promedio selecciona una institución. Tal decisión está influida por elementos socioculturales como: la escolaridad y ocupación de sus madres y padres, el tipo de institución en la que se cursó la educación media superior y las características de la universidad: sean de tipo práctico o simbólico.

Un elemento común en la elección de IESPri es la conciencia del estudiante como consumidor del servicio educativo, puede valorar los recursos económicos que su familia es capaz de invertir en la ES, pero también, evalúa la posibilidad de que la institución cumpla con sus expectativas académicas y simbólicas.

Los motivos de elección difieren en cada segmento del mercado. Para los estudiantes de la IESPri de precio bajo fueron decisivas la colegiatura y la ubicación de la institución; para quienes ingresaron a la institución de precio alto fueron clave el prestigio institucional, los servicios estudiantiles y la especialización laboral.

La falta de políticas para el sector privado en la definición de precios, la supervisión de los servicios estudiantiles y el desempeño del profesorado tiene como una de sus consecuencias que el mercado de las IESPri funcione con grandes asimetrías de información, tanto para el estudiante como para sus familias. Quienes tienen la posibilidad de invertir más tiempo y recursos en investigar sobre las características de la oferta en el mercado, podrán tener conocimiento más certero sobre el servicio que brindan las instituciones; quienes carecen de dicha capacidad, decidirán con base en la información que les brinden sus amistades, familiares y la publicidad.

Si la información sobre colegiaturas, validez de los estudios y perfil del profesorado fuera de libre acceso sería posible que los consumidores pudieran hacer comparaciones más eficientes y elegir con mejores datos. Pero para recolectar dicha información es preciso invertir tiempo y dinero para consultar a cada institución. Sin embargo, los consumidores obtienen datos de las IESPri de boca en boca, de los rankings y de la publicidad; ya que no existen informes o bases de datos gubernamentales, que permitan a los estudiantes acceder a la información del sector privado, más allá de los referentes del RVOE.

En suma, la elección del aspirante sintetiza su capacidad de pago, sus características familiares, sus antecedentes académicos y la condición personal en la que se encuentra para cursar la licenciatura. Al concebir al estudiante como consumidor, el Estado ha tratado de liberarse de su responsabilidad de garantizar la calidad académica del sector privado y queda en manos de los estudiantes elegir su institución en un mercado donde hay decepciones, pero no devoluciones.

Referencias

- Álvarez B., Chaparro, E., y Reyes D. (2015). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5–26. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55138743001.pdf>
- ANUIES. (2022). *Anuario educación superior: T. Técnico superior, licenciatura y posgrado 2021-2022*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Brunner, J., y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Universidad Diego Portales.
- Cabrera, A., y La Nasa, S. (2000). Understanding the college choice of disadvantaged students. *New Directions for Institutional Research*, 27(3), 5–22.
- Casillas, A., Chain, R., y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7–29. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n142/v36n142a1.pdf>
- CEEAD. (2023). *Informe de actividades 2022: Transformando la enseñanza del derecho en México*. Centro de Estudios de Enseñanza y Aprendizaje del Derecho. <https://ceead.org.mx/como-transformamos/biblioteca-digital>
- Chain, R. (2001). *Demanda, estudiantes y elección*. Universidad Veracruzana.
- CONAED. (2023, 22 de mayo). *Programas acreditados*. Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho A.C. <http://www.conaed.org.mx/>
- Cuevas, Y. (2015). La institución privada en México: Representaciones sociales de estudiantes: Privilegio y prestigio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 46–66. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522003.pdf>
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*. Editorial Pomares.
- De Garay, A. (2016, 3 de noviembre). *La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios: Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales* [Conferencia]. Congreso CLABES, Ciudad de México, México. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/925>
- De Garay, A., Miller, D., y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes: Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la

- UAM. *Sociológica*, 31(88), 95–140. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v31n88/0187-0173-soc-31-88-00095.pdf>
- De Vries, W., y Álvarez, G. (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, 34(134), 81–105. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60411920007.pdf>
- De Vries, W., León, A., Romero, J., y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(4), 29–49. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a2.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*. Suprema Corte de Justicia de la Nación. <https://legislacion.scjn.gob.mx/buscador/paginas/wfarticuladofast.aspx?q=/hnedhftna2noeiqjv6hyfqu22xahwrygfbjokuo2dfwmapessjmhkc3ulhoas5d8x8osdgemwo/ddte1l2jyg>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Educación Investigación Educativa*, (1), 1–78. <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/dubet.pdf>
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71–87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Hossler, D., Schmit, J., y Vesper, N. (1999). *Going to college: How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. Johns Hopkins University Press.
- John, E., Cabrera, N., y Asker, E. (2000). Economic influences on persistence reconsidered how can finance research inform the reconceptualization of persistence models. En J. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention* (pp. 29–47). Vanderbilt University Press.
- Johnstone, D. (2002). *Fundamental assumptions and aims underlying the principles and policies of federal financial aid to students*. Research Report. College Entrance Examination Board. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472453.pdf>
- Kent, R. (1989). ¿Cómo le hacen para estudiar en nuestras universidades? *El Cotidiano*, (29).
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., y Whitt, E. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.
- Lareau, A., y Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37–53. <https://doi.org/10.2307/2673185>
- Lee, E., Smith, J., y Croninger, R. (1997). How high school organization influences the equitable distribution of learning in mathematics and science. *Sociology of Education*, 70(2), 128–150. <https://doi.org/10.2307/2673160>

- Manski, C. (1993). Adolescent econometricians: How do youth infer the returns to schooling? En C. Clotfelter y M. Rothschild (Eds.), *Studies of supply and demand in higher education* (pp. 43–60). University of Chicago Press.
- Miller, D., y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante: Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 17–42. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.003>
- Morales, M. (2021). Acá nosotros y allá los otros: La formación universitaria de profesionistas jurídicos de élite. En G. Ortiz y S. Palmas (Eds.), *Investigación cualitativa y cuantitativa en educación y cultura digital: Métodos y perspectivas* (pp. 153–180). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Muñoz, C., y Silva, M. (2013). La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. *Revista de la Educación Superior*, 22(166), 81–101. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista166_S2A2ES.pdf
- Pascarella, E., y Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.
- Ramírez, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar: La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. ANUIES.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década*, 11(19), 11–30. <http://dx.doi.org/10.4067/50718-22362003000200002>
- Silva, M., y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: Un asunto de equidad*. ANUIES.
- Suárez, M. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 39–54. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n184/0185-2760-resu-46-184-39.pdf>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tecnológico de Monterrey. (2023, 20 de abril). *Licenciatura en derecho*. Campus Toluca. <https://tec.mx/es/derecho-economia-y-relaciones-internacionales/licenciado-en-derecho> (Consultado el 23 de mayo de 2023)
- Terenzini, P., Cabrera, A., y Bernal, E. (2001). *Swimming against the tide: The poor in American higher education*. Research Report No. 2001-1 College Entrance Examination Board. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562879.pdf>
- Universidad de Ixtlahuaca CUI. (2023, 10 de abril). *Licenciatura en derecho*. Campus Ixtlahuaca. <https://uicui.edu.mx/index.php/26-derecho>

CAPÍTULO 6. BUSCA LAS DIFERENCIAS: EGRESADOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS MEXICANAS EN EL MERCADO LABORAL

139

Wietse Berend de Vries Meijer
Mitzi Danae Morales Montes

The pay is good and I can walk to work
John F. Kennedy

Introducción

Las universidades públicas y privadas mexicanas son diversas, sobre todo en la suerte de sus egresados. Los profesionistas de las instituciones de educación superior privada (IESPri) de élite suelen ocupar mejores puestos y recibir salarios más altos que sus colegas de las universidades públicas consolidadas, quienes tienden a ubicarse en puestos intermedios y percibir salarios menores. Por su parte, los egresados de instituciones públicas y privadas de menor calidad y prestigio suelen tener los empleos de menor jerarquía y salario. Dichas tendencias se observan en los datos de la encuesta PROFLEX (Profesionistas Flexibles) presentada en este capítulo.

En este estudio dividimos a las instituciones en tres tipos: las IESPri de élite, las universidades públicas y las IESPri de menor precio y prestigio. Analizaremos algunas condiciones de sus egresados en el mercado laboral, a partir de dos tipos de fuentes: datos estadísticos de la encuesta PROFLEX (Profesionistas Flexibles), que es un estudio internacional aplicado en 34 países, y datos cualitativos obtenidos de entrevistas en profundidad con egresados de instituciones diversas. En el caso mexicano, participaron nueve universidades, tres privadas y seis públicas y la contestaron 4 mil 700 egresados (Mora et al., 2010; de Vries y Navarro, 2011) entre 2008 y 2009. Estos profesionistas terminaron sus estudios entre 2003 y 2004.

El análisis se centra en las características del empleo de los egresados, tales como la proporción empleo-desempleo, el salario mensual, la diversidad del mercado laboral entre el sector público y privado, la estratificación salarial por puestos, los tipos de organización, las prestaciones laborales y la forma de contratación. Asimismo, se examina el grado de satisfacción laboral. También se exploran otros elementos como el perfil de los docentes y las características de su enseñanza, las competencias contempladas en los planes de estudio, la acreditación de la calidad de los planes de estudio y factores no académicos, como el perfil sociocultural.

El complicado vínculo entre educación y mercado laboral

La suerte de los egresados universitarios en el mercado laboral ha sido analizada desde diferentes puntos de vista. El enfoque del capital humano (Becker, 1964) postula que los egresados universitarios suelen tener sueldos más altos que sus contemporáneos sin estudios de educación superior (ES). Esta perspectiva argumenta que mientras más años invierta una persona en su educación, mayor será su ingreso futuro. Sostiene que los estudios universitarios contribuyen tanto al desarrollo individual como al de la sociedad en general, y que la apuesta por la educación trae beneficios tanto públicos como privados. Si bien, en términos generales, este principio aún es válido, diversos estudios ponen en duda su universalidad.

Después de los años setenta, cuando accedieron estudiantes de distintos estratos sociales y económicos, se pudo observar una diversificación tanto de la oferta de instituciones como de los perfiles de los estudiantes, con diferencias sustantivas en las condiciones del empleo. Se observó que en la inserción laboral influyen factores como el origen socioeconómico del estudiante (Villa-Lever, 2017), el tipo de institución (Valdivieso, 2018), las características de la región (De Ibarrola, 2018; Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2019), la carrera (Martínez Cruz y de Ibarrola, 2022), las características de los mercados laborales (Planas, De Vries y Navarro, 2019) o el género (UVM, 2022). Como resultado, se pone en entredicho la relación lineal simple entre años de escolaridad e ingresos en el trabajo (De Vries, 2019) y se cuestiona si la ES debe y puede adecuarse al mercado laboral (Planas, 2014; Teichler, 2016).

La masificación de la ES complicó su relación con el ámbito laboral. Tradicionalmente, la universidad estaba reservada a una élite y el paso exitoso de egresados al mercado de trabajo se producía casi en automático. Se advertía una meritocracia educativa (Teichler et al., 1980) en que la ES cumplía el papel seleccionador socio-

cultural (Bourdieu y Passeron, 2003). Asimismo, el mercado de trabajo se componía básicamente del ejercicio libre de distintas profesiones y de puestos en el sector público, donde el certificado de estudios garantizaba la aptitud del egresado. De esta manera, las universidades reproducían asimetrías sociales.

La interacción entre universidad y mercado laboral llevó a que las universidades crearan nuevas carreras en un esfuerzo por adaptarse a los distintos tipos de demandas de los empleadores. Al mismo tiempo, se presentaron problemas de subempleo y desempleo, por lo que parecía imperante diseñar políticas de planeación y reforma para lograr un mejor ajuste entre el ámbito escolar y el laboral. En este sentido, se planteó la necesidad de evaluar la formación universitaria y hacer un inventario de los requerimientos de los empleadores. Sin embargo, por la dificultad de estimar ambos elementos, la planeación se volvió un ejercicio sumamente engorroso y raras veces exitoso, ya que trataba de articular dos ámbitos cuya esencia y objetivos son distintos (Planas et al., 2019).

Aunque la cobertura nacional de ES ha incrementado, persisten importantes desigualdades entre distintas regiones del país. La tasa de empleo y el nivel de los salarios son diferentes en cada entidad federativa (Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2019). Así, las oportunidades laborales de los egresados dependen de la educación recibida pero también del desarrollo del mercado de trabajo local. En condiciones económicas adversas, la tasa de desempleo de los egresados universitarios puede ser más alta que la de la población en general y crear así un “proletariado académico”, es decir, una sobreoferta de certificados, cuyos dueños empiezan a ocupar puestos laborales que en el pasado no requerían estudios superiores.

En otras palabras, la inserción laboral va más allá de un simple ajuste entre oferta y demanda o de una correspondencia perfecta entre el perfil del egresado y los requerimientos técnicos de un puesto de trabajo. Factores individuales pueden influir, como la disponibilidad y uso de relaciones sociales, sean familiares, profesionales o de amistad (Morales, 2018), la actitud hacia el trabajo, la capacidad de trabajar bajo presión o las habilidades interpersonales. También hay condiciones contextuales, como el desarrollo de la economía local. En este escenario de transición, la selección meritocrática se distorsiona por la influencia de elementos como el capital social heredado y construido (Morales, 2019), el capital cultural, las relaciones políticas y sociales, o la discriminación. Además, también influye la experiencia laboral adquirida durante los estudios (Planas y Enciso, 2014), el aprendizaje en el trabajo y la motivación del empleado (Machin y McNally, 2007).

Adicionalmente, existen empleadores que ofrecen altas remuneraciones sin pedir credenciales universitarias. En algunas organizaciones gubernamentales los salarios son altos, pero la designación de funcionarios suele estar mediada por las relaciones políticas, más que por el título profesional. Igualmente, en empresas dedicadas a la innovación tecnológica, los puestos directivos suelen estar ocupados por aquellos que generaron las ideas, aunque no terminaron la licenciatura. En otros mercados, los plomeros, carpinteros o albañiles pueden escasear, lo que puede causar que reciban una mayor remuneración que algunos gerentes bancarios o profesores universitarios. Sucede también que deportistas de alto nivel obtienen en una semana los ingresos que un investigador universitario recibe en un año. En otras palabras, la medición del éxito resulta limitada si considera únicamente el salario. Para medir el éxito sería adecuado considerar elementos como la satisfacción laboral, la correspondencia entre estudios y trabajo, la estabilidad del empleo, el prestigio ante colegas y jefes o, incluso, la posibilidad de ayudar a otras personas.

Fuentes de información

Los datos sobre egresados universitarios en el mercado laboral son escasos. Si bien su seguimiento se está convirtiendo en una exigencia para los procesos de acreditación, cada universidad realiza muestras con su propia metodología. Además, las IES prefieren no publicar los resultados.

Por su parte, la Subsecretaría de la Educación Superior y otras instancias federales producen sus propios informes, generalmente basados en información proveniente del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Los indicadores son nacionales, a partir de encuestas de hogares, pero no se trata de un seguimiento de egresados propiamente dicho. Los datos permiten analizar la tasa de empleo, el ingreso y los estudios universitarios, pero revelan poco acerca de factores que inciden en el empleo.

En este capítulo usaremos dos fuentes de información. La primera es la encuesta de PROFLEX. Una segunda fuente de información consiste en entrevistas con egresados de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), una IESPri de élite: el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey campus Toluca (ITESM) y una IESPri de bajo costo: la Universidad de Ixtlahuaca (UI). Las tres instituciones son del Estado de México.

El mercado laboral

Empleo-desempleo

Según datos de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), el desempleo entre egresados universitarios es considerable:

Al presentar un panorama del mercado laboral de profesionistas, Rodolfo Tuirán observó: “De los egresados universitarios que radican en nuestro país, 5.6 millones tiene un empleo o subempleo; 367 mil están desocupados; 165 mil están buscando empleo.” Sin embargo, 920 mil más se dicen “no disponibles”, no buscan empleo y si alguien se los ofrece no lo aceptan. El funcionario de la SEP aseguró que durante 2009 el desempleo entre los egresados universitarios presentó un incremento constante hasta alcanzar 15%. (La Jornada, 29 de enero 2010).

El análisis de la SES no distingue entre instituciones públicas e IESPri. Sin embargo, los datos generales coinciden con los resultados de la encuesta de PROFLEX: la tasa de desempleo de los profesionistas mexicanos es considerable (13.6%); y es la más alta comparada con otros países que participaron en el estudio (De Vries y Navarro, 2011). Además, el desempleo es mayor entre egresados de universidades públicas (15.1%) que de privadas (9.8%), aunque es importante considerar que este indicador solo se refiere a las IESPri de élite. La tabla 1 muestra esta información:

TABLA 1. ¿ACTUALMENTE TIENES TRABAJO REMUNERADO?

	IESP	IESPri	Total
Si tengo trabajo (N)	2,467	1,057	3,524
%	76.6%	79.8%	77.5%
Si tengo más de un trabajo (N)	268	138	406
%	8.3%	10.4%	8.9%
No (N)	486	130	616
%	15.1%	9.8%	13.6%
Total (N)	3,221	1,325	4,546
%	100%	100%	100%

Fuente: PROFLEX

Estos datos reflejan el desempleo bruto, pero si consideramos el desempleo neto o abierto (es decir, aquellos que no trabajan, pero manifiestan estar buscando empleo), las tasas son 8.2 % para las IESP y 6.8 % para las IESPri. Los datos coinciden con otros estudios (Murillo y Montaña, 2017; UVM, 2022).

La tasa neta considera que el desempleo puede tener varias razones, por ejemplo: el egresado puede rechazar trabajos porque le parecen poco interesantes o porque no necesita ingresos, por haber elegido un trabajo no remunerado (como ama de casa) o por estar estudiando un posgrado. Debido a la variedad de razones para el desempleo “voluntario” y a sus diferencias entre instituciones públicas y privadas, faltaría explorar qué motivos son más importantes para los profesionistas de uno y otro sector.

Aquí podemos observar una diferencia clara a partir de las entrevistas: mientras que los egresados del ITESM estaban desempleados porque estaban estudiando otro programa o porque las vacantes ofrecían condiciones laborales menores a sus expectativas, los egresados de la UI explicaron que su desempleo se debe a la escasez de empleos en la región y a que los empleadores –sobre todo gubernamentales- contratan por medio de la recomendación de colegas que solo algunos egresados disponen (Morales, 2019).

Los egresados de la universidad pública desempleados comentaron que su situación se debe a que las vacantes ofrecen salarios bajos, que las funciones a desempeñar requieren menor preparación que la ES o que son empleos desvinculados de su profesión. La falta de título y cédula profesional también reduce las oportunidades laborales.

Se puede observar en la tabla 2 que la proporción de desempleo es desigual por áreas de conocimiento. Mientras que, en áreas como economía y empresa, y en técnicas el desempleo es de alrededor del 10%, en ciencias alcanza el 27%. Las dos áreas que presentan menor desempleo: economía y empresa, y técnicas son las que tienen mayor número de egresados en la muestra, mientras que ciencias tiene una de las menores. Esta diferencia sugiere que el mercado laboral ofrece oportunidades desiguales para los profesionistas de cada área de conocimiento y que también influye el contexto. Por ejemplo, durante la pandemia de covid-19 de 2020 a 2022, aumentó el empleo en el sector de salud, pero bajó ligeramente en otras áreas (UVM, 2022).

TABLA 2. ¿ACTUALMENTE TIENES TRABAJO REMUNERADO?
RESPUESTAS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO

Área de conocimiento		Sí, tengo un trabajo	Sí, tengo más de un trabajo	No	Total
Educación	N	73	16	13	102
	%	71.6%	15.7%	12.7%	100.0%
	% del Total	1.6%	0.4%	0.3%	2.3%
Humanidades	N	211	37	45	293
	%	72.0%	12.6%	15.4%	100.0%
	% del Total	4.7%	0.8%	1.0%	6.5%
Ciencias Sociales	N	489	41	94	624
	%	78.4%	6.6%	15.1%	100.0%
	% del Total	10.8%	0.9%	2.1%	13.8%
Economía y Empresa	N	783	64	104	951
	%	82.3%	6.7%	10.9%	100.0%
	% del Total	17.3%	1.4%	2.3%	21.1%
Derecho	N	331	47	62	440
	%	75.2%	10.7%	14.1%	100.0%
	% del Total	7.3%	1.0%	1.4%	9.7%
Técnicas	N	1,044	115	129	1,288
	%	81.1%	8.9%	10.0%	100.0%
	% del Total	23.1%	2.5%	2.9%	28.5%
Salud	N	409	61	90	560
	%	73.0%	10.9%	16.1%	100.0%
	% del Total	9.1%	1.4%	2.0%	12.4%
Ciencias	N	165	24	70	259
	%	63.7%	9.3%	27.0%	100.0%
	% del Total	3.7%	0.5%	1.5%	5.7%
Total	N	3,505	405	607	4,517
	%	77.6%	9.0%	13.4%	100.0%
	% del Total	77.6%	9.0%	13.4%	100.0%

Fuente: PROFLEX

Salarios

Otra diferencia es el salario mensual bruto percibido. En este indicador, el contraste entre instituciones de educación superior pública (IESP) e IESPri es considerable: los egresados de las privadas de élite perciben en promedio cuatro veces más que los de las públicas. Del total de ingresos reportados, los egresados del sector privado (que representan al 28.7% de la población encuestada) se quedan con el 63% de la masa salarial (tabla 3).

TABLA 3. ¿CUÁL ES APROXIMADAMENTE TU SUELDO MENSUAL BRUTO? SUELDO BASE REGULAR (MXN)

Tipo de institución	Media (MXN)	N	Desviación estándar	% de suma total
IESP	4,563.31	2584	17612.598	37.0%
IESPri	19,285.42	1040	35319.471	63.0%
Total	8,788.20	3624	24965.309	100.0%

Fuente: PROFLEX

Si bien las IESPri tienen más éxito en colocar a sus egresados en el mercado laboral, un análisis pormenorizado por áreas de conocimiento indica que hay importantes diferencias según la licenciatura cursada. En el caso de las universidades públicas, las carreras menos remuneradas se ubican en las áreas de ciencias sociales, economía y empresa, y derecho. Las áreas con mayores salarios son humanidades y ciencias.

En cambio, en las IESPri el panorama es completamente al revés: los egresados de ciencias sociales, economía y empresa, y derecho reportan los salarios más altos, mientras que las remuneraciones más bajas se encuentran en humanidades y ciencias. Estos datos se pueden observar en la tabla 4.

TABLA 4. ¿CUÁL ES APROXIMADAMENTE TU SUELDO MENSUAL BRUTO? SUELDO BASE REGULAR (MXN) POR ÁREA DE CONOCIMIENTO

Tipo de institución	Área de conocimiento	Media (MXN)	N	% de suma total
IESP	Educación	4,723.26	61	0.90%
	Humanidades	7,772.33	170	4.20%
	Ciencias Sociales	3,981.50	304	3.80%

Tipo de institución	Área de conocimiento	Media (MXN)	N	% de suma total
IESP	Economía y Empresa	2,925.62	515	4.80%
	Derecho	4,588.04	246	3.60%
	Técnicas	4,783.97	711	10.70%
	Salud	4,990.86	404	6.40%
	Ciencias	5,179.78	157	2.60%
	Total	4,550.65	2568	36.90%
IESPRI	Educación	12,277.05	21	0.80%
	Humanidades	11,276.72	58	2.10%
	Ciencias Sociales	18,061.77	191	10.90%
	Economía y Empresa	21,649.11	273	18.70%
	Derecho	23,231.12	98	7.20%
	Técnicas	19,276.57	353	21.50%
	Salud	19,432.43	23	1.40%
	Ciencias	9,694.25	19	0.60%
	Total	19,289.86	1036	63.10%
Total	Educación	6,657.76	82	1.70%
	Humanidades	8,663.80	228	6.20%
	Ciencias Sociales	9,414.49	495	14.70%
	Economía y Empresa	9,412.31	788	23.40%
	Derecho	9,899.15	344	10.80%
	Técnicas	9,592.13	1064	32.20%
	Salud	5,768.74	427	7.80%
	Ciencias	5,667.14	176	3.10%
	Total	8,787.56	3604	100.00%

Fuente: PROFLEX

Prestigio

Como se ha observado, los egresados de las IESPri de élite ganan más, lo cual podría atribuirse a que el prestigio institucional importa para acceder a puestos altos. Al respecto los egresados comentaron:

Me contactó una ingeniera industrial, por cierto, del ITESM. El titular (su jefe) quería gente del ITESM porque decía que teníamos diferente visión, distinta forma de trabajar

y demás. Creo que sí es una ventaja ser del TEC. ¿Por qué me llamaron a trabajar? porque era del TEC. Me han dicho que la gente del TEC somos muy... no soberbios, sino que queremos que las cosas se hagan de cierta manera y que se hagan ya. Creo que el TEC te enseña un poco a trabajar bajo presión (ITESM-1).

No es lo mismo que seas, por ejemplo, de la UI, una universidad modesta, a que vengas de la Universidad Iberoamericana, del TEC de Monterrey o de alguna otra universidad con más prestigio. Digamos que el tiempo es el que te da el prestigio y la calidad, ahorita nosotros estamos en ese proceso (UI-2).

Tengo amiguitos que salieron de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se han colocado más rápido, desde que están estudiando. No sé qué está pasando: si sea el método de enseñanza o la visión que traen. No sé qué sea, pero hay una gran diferencia (UAE-Mex-1).

El prestigio institucional depende de la percepción de diferentes actores involucrados: estudiantes, empleadores, padres de familia, gremios profesionales e instancias gubernamentales. Sin embargo, el éxito del egresado en el mercado laboral no solo depende de la institución. Un análisis por áreas de conocimiento ayuda a matizar esta impresión. Las IESPri de élite han sido muy exitosas (en términos de sueldo percibido por sus egresados) en aquellas áreas donde se concentraron desde sus inicios como son economía y empresa, derecho y técnicas (ingenierías). En cambio, las universidades públicas se caracterizan por un buen prestigio en áreas como ciencias y humanidades, en las cuales el sector privado ha incursionado mucho menos.

Diversidad de mercados

La tasa de desempleo y la distribución desigual de salarios por área de conocimiento sugieren que el mercado laboral es muy heterogéneo. Esta diversidad también se observa entre egresados del sector público y privado. El 34.8% de los egresados de las universidades públicas encontraron trabajo en el sector público, pero solo el 19.7% de egresados de las IESPri se coloca en este ámbito. Estos últimos se insertan mayormente en el sector privado (75.1%), mientras que el 61.2% de los egresados de las públicas labora en el mismo ámbito (tabla 5).

TABLA 5. TU ORGANIZACIÓN PERTENECE AL SECTOR

Tipo institución		Público	Privado sin fines de lucro	Privado	Otros	Total
IESP	N	934	71	1,641	37	2,683
	%	34.8%	2.6%	61.2%	1.4%	100.0%
IESPri	N	214	47	816	10	1,087
	%	19.7%	4.3%	75.1%	0.9%	100.0%
Total	N	1,148	118	2,457	47	3,770
	% del total	30.5%	3.1%	65.2%	1.2%	100.0%

Fuente: PROFLEX

También hay diferencias en el empleo por sector público o privado según el área de conocimiento. El sector público emplea al 40% de los egresados de educación, al 36% de humanidades, al 26.7% de ciencias sociales, al 19.5% de economía y empresa, al 48.7% de derecho, al 22.4% de técnicas, al 54.2% de salud y al 31.9% de ciencias. Cada sector económico tiene su propia lógica. En áreas como economía y empresa, y técnicas el sector privado es, por mucho, el principal empleador. En cambio, servicios como la educación o la salud siguen siendo en gran parte públicos, aunque se puede observar una creciente privatización. Un caso llamativo es el de los egresados de derecho, pues casi la mitad de los entrevistados encuentra empleo en instancias públicas.

Diferenciación vertical

Si consideramos que los salarios promedio son más altos en el sector privado que en el público y que los egresados de las IESPri se orientan más al sector privado, se podría entender las diferencias en ingresos. Sin embargo, es una explicación parcial. En la práctica, los egresados de las privadas de élite ganan más que sus colegas de las universidades públicas en ambos sectores.

Según datos de PROFLEX, los egresados de la universidad pública señalaron en promedio un ingreso mensual de MXN 5,653 trabajando en el sector público y MXN 3,813 en el sector privado. Mientras los de las IESPri reportaron un salario mensual de MXN 17,406 en el sector público y de MXN 19,834 en el privado. En instancias públicas un egresado de IESPri de élite gana tres veces más que un colega de la universidad pública, mientras en el sector privado la diferencia es de cinco a uno (tabla 6).

TABLA 6. SUELDO MENSUAL BRUTO POR TIPO DE ORGANIZACIÓN (MXN)

Tipo de institución	Tu organización pertenece al sector:	Media (MXN)	N
IESP	Público	5,652.7	891
	Privado sin fines de lucro	6,363.92	66
	Privado	3,813.17	1556
	Otros	10,860.36	32
	Promedio	4,611.95	2545
IESPRI	Público	17,406.11	204
	Privado sin fines de lucro	14,796.94	43
	Privado	19,834.97	753
	Otros	11,088.74	10
	Promedio	19,043.3	1010
Total	Público	7,842.38	1095
	Privado sin fines de lucro	9,690.71	109
	Privado	9,038.12	2309
	Otros	10,914.74	42
	Promedio	8,711.99	3555

Fuente: PROFLEX

Estos datos indican que el mercado de trabajo no solo es diverso en términos horizontales, considerando áreas de conocimiento o diferencias entre público y privado, sino también de manera vertical. En algunos sectores, existe una alta estratificación o jerarquía de puestos y, en otros, se encuentra poca diversidad. Cuando preguntamos a los profesionistas qué tipo de puesto ocupan, solamente el 8% de los egresados de las universidades públicas reportó laborar en un puesto directivo, en comparación con el 31.7% de las privadas.

El 56.6% de los egresados de las IESP se ubica en la categoría de profesional científico, comparado con el 21.2% de las privadas. En cambio, el 13.1% de los egresados de las públicas es empleado de oficina, comparado con el 31.7% de las IESPr. A su vez, los salarios para cada categoría son distintos. Como se podría esperar, los directivos ganan más, los profesionistas científicos menos (tabla 7).

TABLA 7. ¿CUÁL ES APROXIMADAMENTE TU SUELDO MENSUAL BRUTO? SUELDO BASE REGULAR (MXN), SEGÚN PUESTO

¿Cuál es tu ocupación o puesto?	Media (MXN)	N
Directivo	19,326.71	478
Profesional científico	5,688.10	1575
Técnico de nivel medio	9,478.67	466
Empleado de oficina	9,553.23	627
Otro	4,705.63	223
Total	8,801.79	3369

Fuente: PROFLEX

La diversidad vertical está relacionada con el área de conocimiento. El 92.4% de los puestos directivos se concentra en cuatro áreas: el 31.6% en técnicas, el 30.9% en economía y empresa, el 16.4% en ciencias sociales y el 13.5% en derecho. En cambio, las ciencias o salud solo contribuyen con 1.5% de los puestos directivos. Si comparamos las áreas de conocimiento, las diferencias son impresionantes: en el caso de salud, solo el 1.8% reporta ocupar un puesto directivo, mientras los demás se ubican en posiciones “inferiores”. En derecho y en economía, y empresa el 21% ocupa puestos directivos, frente al 79% en puestos inferiores (PROFLEX).

Otra diferencia notable son las prestaciones laborales. El 69.0% de los egresados de universidades públicas cuenta con un contrato indefinido, mientras que el 82.1% de los egresados de universidades privadas está en la misma condición (tabla 8).

TABLA 8. ¿QUÉ TIPO DE CONTRATO TIENES ACTUALMENTE?

Tipo de contrato		Tipo de institución		Total
		IESP	IESPri	
Indefinido	N	1620	762	2382
	%	69.00%	82.10%	72.70%
De duración limitada	N	443	98	541

Tipo de contrato		Tipo de institución		Total
		IESP	IESPri	
	%	18.90%	10.60%	16.50%
Honorarios	N	186	0	186
	%	7.90%	0.00%	5.70%
Otros	N	99	68	167
	%	4.20%	7.30%	5.10%
Total	N	2348	928	3276
	%	100%	100%	100%

Fuente: PROFLEX

Más allá del salario

Evaluar las diferencias en la calidad de universidades a partir del éxito de los egresados se convirtió en práctica común desde los años ochenta (Hartley, 2009). Sin embargo, el salario percibido es un indicador pobre. Una forma distinta para medir el éxito en el mercado es considerar la satisfacción laboral. Como muestra la tabla 9, los egresados del sector público están ligeramente más satisfechos que sus colegas del sector privado.

TABLA 9. ¿EN GENERAL, ESTÁS SATISFECHO CON TU TRABAJO ACTUAL?

Tipo institución	Media de satisfacción1/	N
IESP	4.06	2702
IESPri	3.98	1131
Total	4.04	3833

Fuente: PROFLEX

1/ Escala de 1 (nada) a 5(muy satisfecho)

Esta percepción se relaciona con factores como la coincidencia entre estudios y trabajo, la seguridad en el empleo, el reconocimiento de los jefes y colegas o la utilidad de las labores realizadas. Al respecto tenemos algunos testimonios:

Creo que mi carrera me ha llenado de satisfacciones por tener, más que dinero, muchas amistades y conocidos, gente que me desea buenas cosas. Sabes que el día de mañana vas a necesitar de alguien y te va a tender la mano (UI-4).

En [el] puesto me considero en una condición ventajosa; económicamente no, aquí me considero en un punto medio o medio bajo. Hasta ahorita, se supone que me iban a subir el sueldo y demás. Pero así estoy, con sueldo promedio y en posición ventajosa. Es contradictorio, pero así es el gobierno (ITESM-4).

Si el estudiante fuera un consumidor bien informado y solamente interesado en el salario, elegiría administración, técnicas o derecho, con el fin de ganar mucho dinero en el futuro. Pero hay quienes eligen una carrera o un empleo con menor sueldo por vocación o por motivos personales. Una egresada cuyo ingreso mensual es de 10 mil pesos comentó:

Mi trabajo es una labor muy noble y me gusta mucho convivir con las personas, que acudan a mí y se desahoguen. Son satisfacciones simplemente personales pero que te hacen crecer como persona y el hecho de que tengas una satisfacción contigo mismo lo vas a reflejar en tu trabajo (UI-1).

Como complemento a los testimonios de los egresados, los datos de PROFLEX señalan que la satisfacción de los profesionistas con su empleo actual es alta y bastante similar entre las distintas áreas con excepción del área de la salud, donde encontramos a los más satisfechos (tabla 10).

**TABLA 10. ¿EN GENERAL, ESTÁS SATISFECHO CON TU TRABAJO ACTUAL?
POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO**

Área de conocimiento	Media de satisfacción1/	N	Desviación Estándar
Educación	3.99	87	0.982
Humanidades	3.96	242	1.168
Ciencias Sociales	3.99	514	1.048
Economía y Empresa	4.00	825	1.007
Derecho	4.07	366	1.008
Técnicas	3.99	1131	1.056
Salud	4.27	467	0.948
Ciencias	4.10	181	1.044
Total	4.04	3813	1.036

Fuente: PROFLEX. 1/ Escala de 1 (nada) a 5 (muy satisfecho)

La satisfacción con el empleo se presenta como un factor opuesto al ingreso. En la comparación internacional de PROFLEX, los egresados mexicanos aparecen como los peor pagados, pero como los más satisfechos. En la comparación por áreas de conocimiento, quienes se ubican en las áreas peor pagadas indican estar más satisfechos. Igualmente, las mujeres, aunque reciben ingresos inferiores a los hombres, se declaran más satisfechas. Estas apreciaciones sobre la satisfacción laboral pueden deberse a retribuciones simbólicas del empleo, tales como el prestigio profesional del puesto, la contribución social que se hace mediante el ejercicio profesional o bien la posibilidad de satisfacer la vocación profesional por la que se eligió una profesión. Asimismo, pueden influir las condiciones laborales, como los horarios.

Factores explicativos

¿Por qué entonces en México los egresados de las IESPri de élite reciben salarios más altos que los de las universidades públicas y los de las IESPri de bajo costo? Debemos considerar que el tránsito desde la universidad hacia el mercado de trabajo está mediado por distintos factores, tanto académicos como personales, contextuales, políticos y, por supuesto, económicos. Algunos de estos elementos se exponen en la sección siguiente.

La formación recibida

Una primera explicación –presente en las teorías y políticas educativas– es que las diferencias en el éxito laboral se deben al aprendizaje alcanzado durante la formación universitaria. Sin embargo, varias investigaciones ponen en entredicho esta explicación. Una primera consideración consiste en que el currículo, los planes y programas de estudio, los materiales educativos y los métodos de enseñanza suelen ser semejantes, a pesar de la variedad institucional. Al respecto, los entrevistados confirmaron esta idea. Además, por lo menos en papel, el título otorgado por cualquier universidad tiene el mismo valor oficial.

Una segunda consideración es que, si el futuro dependiera del aprendizaje, debería haber una relación con el desempeño del estudiante. Sin embargo, según los datos de PROFLEX, los estudiantes de las IESPri reportan un promedio de la educación medio superior idéntico a los de la universidad pública. El promedio de licenciatura es ligeramente mayor en las IESPri de élite que en las públicas, pero es variable según el área de conocimiento. Los promedios más bajos están en ciencias, salud y técnicas; los más altos en ciencias sociales, humanidades, educación, y economía y empresa. Además, las

mujeres tienen promedios más altos pero reciben sueldos menores que los hombres. En suma, las calificaciones obtenidas –tanto en la educación media superior como en la superior– no predicen el futuro en el mercado laboral. Al respecto del desempeño académico los entrevistados señalaron:

En el mundo del litigio te encuentras con excompañeros universitarios. Una de ellas ya es secretario en un juzgado, entonces los encuentro y me da gusto verlos, y les da gusto verme porque sabían cómo me desempeñaba en la institución (UI-3).

Una cuestión es el desempeño académico y otra, el laboral, profesional. Podríamos decir que en lo académico fui un ochenta por ciento y en lo profesional puedo ser un cien por ciento. La experiencia es lo que te va formando, obviamente sin dejar de lado todo lo aprendido, que fueron más que nada cuestiones técnicas para aplicarlas (UI-5).

La enseñanza y los docentes

Las calificaciones del profesorado tampoco marcan una influencia significativa. Las universidades públicas cuentan con más profesores de tiempo completo con doctorado que las privadas. Persiste la práctica de que buena parte del profesorado imparte clases en distintas instituciones, por lo general, en materias semejantes y con la misma didáctica. Aunque existen estudios acerca de la efectividad de ciertos métodos didácticos sobre otros, carecemos de investigaciones que comprueben la existencia de diferencias importantes entre instituciones en cuanto a los métodos didácticos usados por los profesores (Chickering y Gamson, 1987; Cabrera y La Nasa, 2005). Para muestra tenemos estos testimonios que podrían describir cualquier IES:

Las mejores clases te hacían reflexionar, hay profesores que nunca en su vida sacaron una computadora, llegaban con un plumón en la mano y daban una cátedra que parecía una conferencia y quedabas impactado (ITESM-6).

La institución tiene lineamientos especiales, son estrictos, exigentes, piden que uno se aplique como estudiante, que respetes a la institución y sus lineamientos. Creo que esos aspectos sí los tenían muy precisados los profesores porque todos ellos se presentaban ante nosotros con exigencias especiales y eso es bueno (UI-3).

Una maestra nos dejó exponer en equipo, era bastante exigente; entonces, o te preparabas bien o no pasabas. Era de esos maestros que se notaba que dominaban su tema y te preguntaban, hacían que estuvieras atento a lo que explicaba. Eso hace la diferencia. La mayoría de los maestros creo que iban sin preparar la clase. Al menos es lo que recuerdo, eran pocos los que tenían amplio conocimiento y dominio de la clase; se imponían, no podíamos echar relajo (UAEMex-5).

Ya que la forma de enseñanza tampoco tiene una correspondencia exacta con la condición laboral de los egresados, puede pensarse que la inserción laboral rebasa el plano académico e influyen otros factores, como la ayuda que pueden prestar los contactos profesionales (Morales, 2019). En relación con este tema los egresados señalaron:

Fui a hacer examen al poder judicial y lo acredité. Me dijeron: “acreditaste los exámenes, espérate un año para ver si hay una plaza”. Saliendo, una señora muy amable me preguntó: “¿cuándo entras a trabajar? he visto que si vienes recomendada de algún juez o diputado entras rapidísimo”. Lamentablemente no conozco a ninguno, tienes que venir recomendada, como dirían: “con palancas” (UI-1).

Para mí el TEC es una escuela en donde se crean relaciones, si sales relacionado del TEC con los maestros, trabajadores y todo eso, es una escuela que te puede dar muchos beneficios porque te abre las puertas, pero ya después en el campo laboral depende de la persona y sus cualidades (ITESM-3).

La formación por competencias

Un problema semejante se presenta en el caso de la formación por competencias. Si bien muchas universidades han reorientado los planes y programas hacia este enfoque, no queda claro cómo medir la adquisición efectiva de estas competencias al final de una carrera. Además, aún es ambiguo dónde exactamente se aprenden: si antes de ingresar a la universidad, en la universidad o después de egresar (De Vries, Vázquez y Ríos, 2013; Planas y Enciso, 2014).

El cuestionario de PROFLEX preguntó a los egresados acerca de 19 competencias; para cada una se pide al egresado evaluar su propio nivel, el nivel requerido en su trabajo y la aportación que hizo la universidad en su adquisición (Mora et al., 2010; de Vries y Navarro, 2011). En general, los egresados de IESPri dicen poseer mayores competen-

cias y que su trabajo también exige grados más altos. Sin embargo, cuando evalúan la aportación de la universidad, reportan el mismo nivel que los de instituciones públicas.

Por otra parte, si comparamos el nivel de competencias de quienes están trabajando con los que se encuentran desempleados, destaca que el primer grupo reporta niveles mayores que el segundo. De esta manera, el nivel de competencias declarado parece depender en gran parte del puesto de trabajo actual, de las experiencias fuera de la universidad, del aprendizaje en niveles anteriores a la ES y de la formación en el empleo. En general, un alto nivel de competencias no implica obtener puestos mejor pagados. Más bien, aquellos que dicen que su propio grado de competencias rebasa el nivel exigido por la empresa también reportan menor satisfacción laboral.

Factores no académicos

Según datos de PROFLEX, el origen familiar de los estudiantes influye en su éxito. Sin embargo, el efecto no es lineal: para que un origen socioeconómico alto conduzca a un destino laboral exitoso, un joven tiene que elegir la universidad y la carrera correctas. Es decir, un estudiante con alto capital educativo familiar puede terminar por ganar menos si elige una universidad pública y un empleo de menor remuneración, que un estudiante de bajo capital que ingresa a una IESPri de élite y una carrera bien remunerada. Un factor adicional es que los padres deben haber traducido su capital educativo en un puesto alto con un buen ingreso. Los puestos y los ingresos de los padres incluso influyen más que el capital educativo en sí (de Vries et al., 2013).

Existen otros elementos que tienen poco impacto, aunque se esperaría lo contrario. Uno es la experiencia laboral. Los datos de PROFLEX indican que quienes trabajaron durante su estancia en la universidad tienen más posibilidades de encontrar posteriormente un empleo mejor y obtener salarios más altos. Planas y Enciso (2014) y UVM (2022) encontraron resultados semejantes. Sin embargo, esto aplica solamente para quienes obtuvieron experiencia laboral por cuenta propia.

Las actividades organizadas por cada universidad, como las prácticas profesionales, no influyen en el éxito laboral posterior. Encontrar explicaciones amerita un análisis más profundo, pero parece que los empleadores consideran las prácticas profesionales como una actividad distinta a una verdadera experiencia laboral. También puede ser que las prácticas profesionales se consideren solo una actividad común a todos los egresados.

Otro elemento es la experiencia universitaria. Al respecto, los entrevistados afirman que no existen diferencias claras entre egresados de distintas instituciones en el

desempeño académico o el aprendizaje, pero sí en actitudes como tomar la iniciativa, trabajar bajo presión o las expectativas laborales. Así lo comentan:

A lo mejor los de la pública pueden tener conocimiento y todo, pero, no sé si es miedo o duda sobre uno mismo: “no, es que a mí no me van a tomar en cuenta” o cosas así ¿no? Es algo notorio que en las particulares les inculcan la idea de que son mejores y porque tienen dinero van a tener la vida solucionada ¿no? (UAEMex-3).

Tuve la oportunidad de estudiar en el TEC de Monterrey y, cuando iniciamos la maestría, ellos (egresados del ITESM) también venían saliendo de la carrera y no sabían absolutamente nada, igual que la mayoría, pero tenían muchísima ambición para seguir aprendiendo. Les implantan un chip de poder mandar a la gente cuando egresen, sí, es diferente la perspectiva, les exigen mucho y aprenden a ser trabajadores y a dirigir (UAEMex-4).

En los lugares que he trabajado me he encontrado con gente, sobre todo de universidades públicas, sin menospreciar ni mucho menos, su visión llega hasta su nariz y hacen las cosas por hacerlas, como rutina. Mientras que, a veces, si eres un alumno sobresaliente en el TEC, de los que les interesa hacer algo más, lo vas a encontrar en el TEC. Es esa visión de ser emprendedor: ¿con lo que tengo qué puedo hacer? (ITESM-4).

En el caso de México, de Garay (2002) señaló que las universidades públicas y privadas son dos mundos distintos en aspectos culturales. Se carece de datos certeros sobre el impacto de la cultura institucional en el desempeño profesional, pero las observaciones de los egresados apuntan hacia cómo puede operar este aspecto:

La directora decía “en la profesión tu responsabilidad es siempre ayudar, hay gente que no te va a poder pagar y no importa, a esa gente hay que ayudarla”. Los otros decían, aquí no les vamos a enseñar a sacar borrachos de la cárcel, con ese tipo de personas ustedes no van a tratar, ustedes tienen que tratar con empresarios, gente de otro nivel (ITESM-4).

Los de las públicas a veces, por el extracto humilde, son más de “sí, hago lo que me digan”, como un poquito agachados; a pesar de que les están haciendo injusticias las toleran para no perder el trabajo. Mientras que, los de las privadas son de “merezco esto y más, si no me lo das, alguien más me querrá”. He notado esa diferencia: que los de las privadas son muy de sobrevalorarse y los de las públicas valoran tanto su trabajo que no importa si les

pagan tres pesos por negrearlos, si les hablan mal, les gritan, les faltan al respeto, esa es la diferencia que he notado (ITESM-4).

El papel del género

Finalmente, el género sigue teniendo un impacto fuerte en empleo. Los hombres, en promedio, suelen ocupar puestos más altos, obtener mejores condiciones contractuales y mayores sueldos (Flores y Salas, 2015, UVM, 2022). Esta desigualdad continúa aun cuando se titulan más mujeres que hombres.

Según los datos de PROFLEX, al preguntar por el salario mensual bruto, las mujeres reportan ganar 26% menos que los hombres, lo cual parece confirmar una persistente discriminación. Sin embargo, si comparamos instituciones públicas y privadas resalta que las egresadas de las IESPri tienen salarios tres veces más altos que los egresados de la universidad pública, como demuestra la tabla 11. En otras palabras, aunque permanece una desventaja para las mujeres en el mercado laboral, la discriminación por tipo de institución es mayor.

TABLA 11. SUELDO MENSUAL BRUTO, POR UNIVERSIDAD DE EGRESO

Sector	Género	Sueldo promedio mensual (MXN)	N
Pública	Hombre	4,930.01	1201
	Mujer	4,261.48	1329
	Promedio	4,578.83	2530
Privada	Hombre	21,413.29	449
	Mujer	15,488.94	426
	Promedio	18,528.98	875
Total	Hombre	9,415.46	1650
	Mujer	6,986.78	1755
	Promedio	8,163.67	3405

Fuente: PROFLEX

Conclusiones

¿En qué se distinguen las universidades públicas y privadas? La diferencia principal se expresa en los ingresos que reciben sus egresados en el mercado laboral. Como tendencia,

los egresados de las IESPri de élite consiguen puestos de rango e ingresos elevados. Por su parte, los de las universidades públicas se ubican en puestos intermedios y con salarios medianos. En cambio, los egresados de las IESPri de bajo costo obtienen los puestos y salarios más bajos. Así, el principal factor de discriminación es el tipo de institución; es incluso más relevante que el género, el tipo de carrera o el origen socioeconómico.

Cabe preguntarse por qué en México las diferencias intersectoriales son tan acentuadas comparadas con otros países. Un primer factor explicativo es la desregulación del mercado de trabajo y de la ES. En el ámbito laboral destaca la desigualdad extrema de salarios y puestos. Si tomamos como referencia el salario mínimo, encontramos que algunos egresados universitarios ganan 3 o 4 salarios mínimos, mientras que otros reciben más de cien salarios mínimos al mes. Así, el mercado laboral mexicano se distingue por una brecha enorme entre puestos y salarios muy exclusivos y puestos de menor prestigio e ingreso, lo cual crea las circunstancias apropiadas para establecer universidades de élite.

Por su parte, la desregulación de la ES ha tenido como una de sus consecuencias que las universidades (públicas y privadas) tengan plena libertad de fijar los criterios de admisión y las colegiaturas. Esto contrasta con la situación en la Unión Europea, donde los criterios de admisión y las colegiaturas se fijan desde el Estado, mediante un examen nacional al final de la educación media superior y un reglamento nacional para las colegiaturas. La ausencia de estos criterios nacionales en México permite la coexistencia de instituciones de élite, intermedias y de bajo nivel. Aunque las instituciones se diferencian por sus políticas de admisión y colegiaturas, no se distinguen por su forma de trabajo o por el aprendizaje estudiantil.

El segundo factor es el consenso de opinión entre distintos actores. Aunque se muestren datos “objetivos” de los seguimientos de egresados, también hay aspectos menos tangibles como mitos y creencias. Los empleadores deben estar convencidos que los egresados de IESPri de élite reciben una formación que los prepara para puestos de alto mando, y están dispuestos a pagar un salario más alto a estos egresados. Asimismo, es probable que consideren que para los puestos intermedios es mejor contratar egresados de universidades intermedias.

Los estudiantes y sus familias deben creer que vale la pena invertir mucho dinero en una formación de élite y que esta inversión se reflejará en un trabajo con prestigio social y bien remunerado. Por su parte, las instituciones invierten en su imagen y proclaman que forman líderes y que sus egresados trabajan en las esferas más altas del mercado. Al mismo tiempo, intentan seleccionar a los herederos de la élite.

Este proceso de construcción de prestigio puede volverse circular y auto-confirmativo porque, cuando una universidad logre colocar parte de sus egresados en las altas esferas del mercado laboral amplía las posibilidades para futuros egresados para colocarse ahí también a través de las redes sociales. Así, cuenta con más argumentos para reclutar a los herederos de la élite, de estrechar los criterios de admisión y aumentar las colegiaturas. El incremento de los ingresos, a su vez, sirve para mejorar las instalaciones o contratar académicos de mayor prestigio. Cabe señalar que, en el caso mexicano, algunas instituciones privadas y públicas han sido particularmente exitosas en establecer esta distinción de élite, la cual está ligada al éxito pecuniario de sus egresados en el mercado laboral.

Con este mecanismo, el sistema se ha vuelto sumamente inequitativo: existen instituciones en extremo selectivas, de élite; al lado de instituciones con pocas exigencias para el ingreso, que atienden a los aspirantes que no cumplen los requisitos de otros establecimientos. Esta segmentación se traduce en niveles de ingreso muy distintos para los egresados en el mercado laboral.

Ante la falta de evidencia de que esta diferenciación se relaciona con la formación académica recibida, se otorga una autoridad significativa a la opinión de distintos actores acerca de la calidad de cada institución para explicar las diferencias laborales entre egresados. Sin embargo, es evidente que la educación superior se ha constituido como un filtro que institucionaliza y legitima la inequidad.

Referencias

- Altbach, P. G. (Ed.). (1999). *Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century*. Greenwood Press.
- Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Columbia University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Cabrera, A. F. y La Nasa, S. M. (2005). Classroom teaching practices: Ten lessons learned. En W. De Vries (Ed.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. Netbiblo-RISEU.
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (2019). *Informe. Movilidad social en México 2019: Hacia la igualdad regional de oportunidades*. CEEY.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(3), 3-7.
- De Garay, A. (2002). Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada. *Revista de la Educación Superior*, 31(122), 69-77, <http://publicaciones.anuies.mx/revista/122/2/2/es/un-sistema-de-educacion-superior-dos-realidades-distintas-la#:~:text=Archivo%20PDF%20del%20art%C3%ADculo%20a%20texto%20completo>
- De Ibarrola, M. (2018). Incremento de la escolaridad ¿transformación de las relaciones con el trabajo? Estadísticas al respecto en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Visión panorámica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 68-87. http://www.saece.com.ar/relec/revistas/14/revista_a9n14.pdf
- De Vries, W. (2019). ¿Capital humano en la carretera de cuota? Trayectorias de jóvenes hacia el mercado laboral. En A. Acosta (Ed.), *El futuro de las relaciones entre educación superior y trabajo: Perspectivas teóricas, implicaciones prácticas* (pp. 95-126). ANUIES.
- De Vries, W. y Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 3-27. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/71>
- De Vries, W., Vázquez, R. y Ríos, D. (2013). Millonarios o malparados, ¿de qué depende el éxito de los egresados universitarios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 42-61. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/273>

- Flores, L. y Salas, I. (2015). Las brechas de género en la calidad del empleo en México. Una valoración basada en modelos de lógica difusa. *Análisis Económico*, 30(75), 89-112.
- Flores, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. ANUIES/Universidad Iberoamericana.
- Hartley, M. (2009). Reclaiming the democratic purpose of American higher education: Tracing the trajectory of the civic engagement movement. *Learning and Teaching*, 2(3), 11-30.
- Kent, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización: Un análisis regional*. ANUIES.
- Machin, S. & McNally, S. (2007). *Tertiary education systems and the labour market*. OECD.
- Martínez, F. y De Ibarrola, M. (2022). Itinerarios escolares y trayectorias laborales de los egresados de Ciencia Política y Administración Urbana de la UACM. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 203-232. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.500>
- Martínez, N. (2012, 17 de julio). Tecnológicos, "puerta falsa"; no resuelven problema educativo: expertos. *El Universal*.
- Mora, J., Carot, J. y Conchada, A. (2010). *Informe resumen del proyecto PROFLEX en América Latina. Comparativa con el proyecto REFLEX en Europa*. Universidad Politécnica de Valencia/CEGES.
- Morales, M. (2013). *Construir la legitimidad: Estrategias de una institución de educación superior privada*. ANUIES.
- Morales, M. (2018). *¿Hacer méritos o hacer contactos? Primeras experiencias laborales de egresados de derecho de instituciones de educación superior pública y privada* [Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav]. Repositorio institucional Cinvestav. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2929>
- Morales, M. (2019). *El que a buen árbol se arrima, buen mentor le cobija: La función pedagógica y simbólica de los expertos en la profesión del derecho* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1154.pdf>
- Murillo, F. y Montaña, P. (2018). Condiciones laborales de egresados de instituciones de educación superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 56-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1644>
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2.ª ed. rev.). Jossey-Bass.
- Planas, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis "adecuacionistas" de relación entre formación y empleo*. ANUIES.
- Planas, J. y Enciso, I. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 23-38.

- Planas, J., De Vries, W. y Navarro, Y. (2019). El futuro de la relación entre educación y trabajo: una visión desde la realidad mexicana. En A. Acosta (Coord.), *El futuro de las relaciones entre educación superior y trabajo: Perspectivas teóricas, implicaciones prácticas* (pp. 19-62). ANUIES.
- Planas-Coll, J. (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 75-92.
- Ramírez, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar: La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. ANUIES.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006: Un balance*. Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Solano, L. (2010, 29 de enero). Más de 200 mil egresados en el país no buscan ni tienen empleo. *La Jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2010/01/29/sociedad/043n1soc>
- Teichler, H. & Nuthmann, R. (1980). *Higher education and the needs of society*. NFER Publishing Company.
- Teichler, U. (2016). The professional relevance of study: Disputes, widely shared approaches and future perspectives. *International Journal of Chinese Education*, 5, 135-161. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340065>
- Universidad del Valle de México. (2022). *Encuesta nacional de egresados 2022: La covid-19 generó oportunidades de ocupación e ingreso a egresados*. Universidad del Valle de México. <https://opinionpublica.uvm.mx/estudios/encuesta-nacional-de-egresados-2022/>
- Valdivieso, A. (2018). *Transiciones y configuraciones laborales de jóvenes universitarios de la carrera en Ciencias de la Educación de una institución pública y una privada* [Tesis de doctorado, DIE-Cinvestav-IPN].
- Villa, L. (2017). ¿Quiénes son los jóvenes que terminan la licenciatura? El estrato social como mecanismo de inclusión desigual a la universidad. En L. Villa, A. Canales y M. Hamui (Coords.), *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos* (pp. 223-275). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales/CONACYT.

Pilar Baptista Lucio

Introducción

Este capítulo examina los vínculos de las universidades privadas con otros sectores, en especial el productivo. Se parte de la premisa sostenida por Cárdenas, Cabrero y Arellano (2012) de que la vinculación es una función sustantiva de la universidad y un factor positivo para el desarrollo nacional. Por ello, las modalidades de vinculación identificadas por estos autores servirán como guía para la discusión.

Dichas categorías se utilizaron en la Encuesta Nacional de Vinculación en Instituciones de Educación Superior (ENAVI) impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), las cuales se describen en la sección siguiente. Las modalidades de vinculación señaladas son 11 y pueden diferenciarse en grados de complejidad: a) baja (1-7) con énfasis en la formación-egreso del estudiante y b) alta (8-11) cuando implican transferencia de conocimiento al sector productivo.

En el trasfondo de las modalidades de alta complejidad se encuentra lo que Etzkowitz (2003) denomina relaciones “triple hélice” entre la universidad, el sector gubernamental y el productivo, que describen el papel de las instituciones de educación superior (IES) en la sociedad del conocimiento. Estos vínculos se observan en algunas universidades desde el siglo XX, las cuales buscaron aplicar principios y prácticas del sector productivo en las empresas y el gobierno a fin de propiciar cambios innovadores que beneficiaran a la sociedad, además de obtener una fuente adicional de ingresos.

Tanto el concepto de triple hélice como el de las modalidades de vinculación propuestas por Cárdenas et al. (2012) ofrecen constructos útiles para identificar las formas en que las universidades se vinculan con el sector productivo.

El objetivo de este trabajo es explorar casos específicos de instituciones de educación superior privada (IESPri), o “tipologías” que pertenecen al subsector privado de la educación superior en México. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2021), este subsector atendió a 1,751,940 estudiantes (35.1% del total de educación superior) inscritos en el ciclo escolar 2020-2021 tanto en la modalidad escolarizada como no escolarizada.

En la Ley General de Educación Superior (2021) se reconoce en el artículo 68 la contribución que realizan las IESPri con “autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios para el logro de los principios, fines y criterios de la educación establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, que a su vez indica la obligación para cumplir las disposiciones legales aplicables.

Lo anterior no ha sido suficiente para contener el crecimiento desmedido de todo tipo de IESPri. La falta de transparencia y regulación en este sector ha permitido, como lo señala Rodríguez (2008b), el surgimiento de establecimientos “patito” que refuerzan una imagen caótica de “lo privado” y contribuye a la actitud de suspicacia, descrita por Levy (2008) como crítica generalizada hacia el sector privado, con objeciones sobre su legitimidad, calidad y prácticas comerciales.

Por lo anterior, es importante dar voz a actores relevantes en las IESPri para evitar caer en visiones reduccionistas del quehacer de la universidad privada, que ha sido señalada de obedecer únicamente a las leyes del mercado (Ibarra, 2012). En consecuencia, es posible plantear la hipótesis de que, debido a su dependencia del mercado, las IESPri tienen la capacidad y necesidad de establecer conexiones con su entorno esenciales para lograr pertinencia y supervivencia en el subsector de la educación superior. Al respecto, uno de los entrevistados lo expresó muy claramente:

La gran aportación de la universidad privada es la apertura a otros. Necesitamos apoyarnos en otras instancias. Nuestra sustentabilidad depende de la propia capacidad de hacer alianzas. Estamos obligados a hacerlo para sobrevivir, en un mercado muy agresivo en donde la educación puede tener motivos muy nobles, o también únicamente fines empresariales..., pero por la limitación de recursos estamos siempre forzados a vincularnos, pero a la vez, aspiramos a transformar a la sociedad. (Fuente: Entrevista)

Referentes teóricos

Modalidades de vinculación de la universidad

La vinculación, como lo considera Gould (1997), es un quehacer transversal presente en todas las acciones de las IES. Es un proceso que integra otras funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión universitaria, a fin de tener una interacción eficiente con el entorno y la cultura. La vinculación de las IES con la sociedad puede manifestarse en las modalidades descritas anteriormente y resumidas en la tabla 1.

TABLA 1. MODALIDADES DE VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Modalidades vinculación	Énfasis	Actividades específicas
Formación académica de los estudiantes	Empleabilidad e inserción laboral del egresado	Estadías o prácticas profesionales en empresas, gobierno, visitas a empresas, conferencias, etc.
Cultura emprendedora		Currículo transversal, cursos adicionales sobre el tema, proyectos emprendedores, planes de negocios
Inserción laboral y seguimiento de egresados		Bolsa de trabajo, difusión ofertas empleo, enlace con headhunters, promoción directa en mercado de trabajo, talleres para elaboración Currículum Vitae y entrevista de trabajo
Fortalecimiento de la docencia		Estadías, estancias de profesores para fortalecimiento en tema vinculación. Oferta de programas para obtención de grados académicos. Cursos desarrollo para trabajo y docencia
Servicio social	Atención a la comunidad, región o país	Servicio social obligatorio de los estudiantes en dependencias gubernamentales u organizaciones no gubernamentales (ONG)
Vinculación social		Actividades de la institución para apoyar a la comunidad o grupos vulnerables
Educación continua		Diplomados, seminarios, talleres, especialización, actualización para el público interesado.
Proyectos de desarrollo, investigación e innovación	Atención a los sectores industria y gobierno	Investigación aplicada, procesos e innovación en productos y servicios. Proyectos financiados por instancias nacionales y extranjeras
Servicios tecnológicos		Pruebas y análisis, dictámenes técnicos, diseño de software, diseño maquinaria, patentes

Modalidades vinculación	Énfasis	Actividades específicas
Servicios consultoría	Atención a los sectores industria y gobierno	Procesos organizacionales (diseño, marketing, finanzas, RRHH, legales, etc.)
Incubadoras y aceleradoras empresas		Creación de empresas financiadas por universidad, capital ángel. Intervenciones para mejorar empresas gacela

Fuente: Tabla adaptada de Cárdenas et al. (2012)
Las actividades provienen de la Encuesta Nacional de Vinculación (SEP-CIDE, 2010)

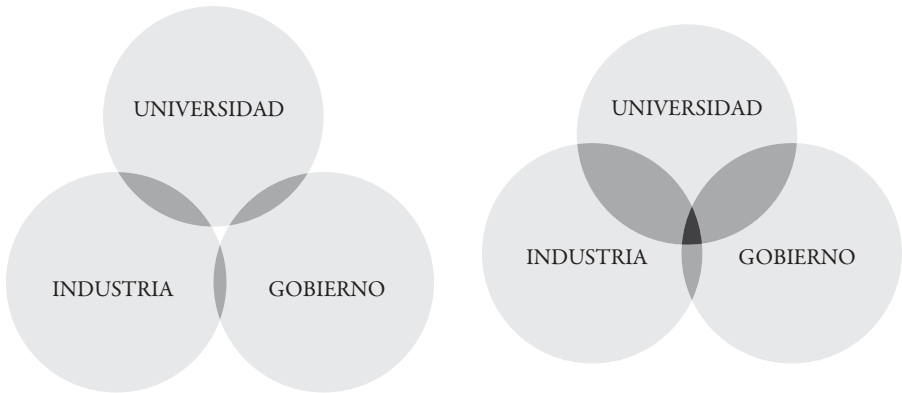
La tabla 1 presenta diversas modalidades de vinculación de las IESPri, así como actividades específicas señaladas por los entrevistados que participaron en este estudio. La columna “énfasis” se agregó para indicar el objetivo principal de cada modalidad. Las últimas modalidades (8-11) implican la generación y aplicación del conocimiento, y buscan sinergias con el gobierno y la industria impulsando el desarrollo de la sociedad con relaciones triple hélice.

La vinculación triple hélice en la educación superior

La teoría de la triple hélice de Etzkowitz (2003) describe la tendencia global de las universidades a jugar un papel protagónico en el desarrollo del país, lo que implica la emergencia de nuevas estructuras y maneras de actuar entre actores clave. Continúa siendo un modelo vigente para comprender procesos de innovación y el desarrollo económico y social, útil para abordar nuevos desafíos (Cai y Etzkowitz, 2020).

La triple hélice puede originarse desde un modelo tradicional con poco contacto entre las partes, como se observa en la primera imagen de la figura 1, hasta dinamizarse y crecer como se aprecia en la segunda imagen, en la que los actores tienen campo de acción en otras dimensiones. A estas interacciones se les denomina la vinculación triple hélice, que propicia la transformación de la industria mediante la incorporación de características de las IES, tales como la creación de laboratorios de investigación que atraen a candidatos postdoctorales o en las que la universidad se vuelve más “emprendedora”.

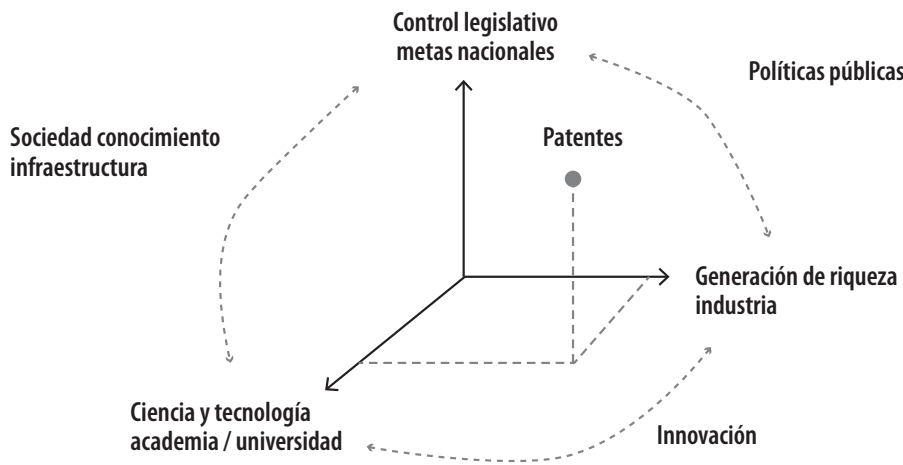
FIGURA 1. MODELO TRIPLE HÉLICE CON RELACIONES INCIPIENTES Y CRECIENTES EN LOS TRES ÁMBITOS



Fuente: Figura adaptada de Lawton Smith & Leydesdorff (2014).

A partir de la triple hélice, los actores interactúan y aprenden continuamente unos de otros; como lo muestra la figura 2, en la que se observa que la universidad se convierte en un interlocutor influyente y promueve un clima de innovación generador de conocimiento y patentes.

FIGURA 2. EJEMPLO DE INTERACCIONES TRIPLE HÉLICE



Fuente: Figura adaptada de Leydesdorff (2010).

Las aplicaciones de la teoría triple hélice han ampliado su alcance al modelo “tetra hélice” (Carayannis et al., 2012), en el cual el gobierno, la industria y la universidad forman una alianza con la sociedad civil. Etzkowitz aprueba el añadir hélices o actores, pues es indicio de la bondad del modelo de triple hélice cuya fortaleza reside en su poder para explicar situaciones complejas (Zhou y Etzkowitz, 2021).

Las universidades siempre han influido en el desarrollo de personas y naciones. Sin embargo, su rol ha sido objeto de discusión entre académicos que piensan que la universidad debe limitarse a educar e investigar. En este sentido, es conveniente seguir las instrucciones o directrices del sector productivo con un sentido crítico para evitar caer en la lógica mercantil, como ha expresado Bojalil (2008).

Al respecto, Rodríguez (2008a) señala que el conocimiento es un bien público y, aunque sea generado por la universidad privada, no puede marginar de su consumo y beneficios a quienes no pueden pagar por este. En este sentido, el crecimiento de la educación superior privada (ESPri) ha sido señalado en la literatura académica como una forma de clientelismo, donde se favorece a ciertos grupos o individuos (Buendía, 2009). Esto ha derivado en estrategias que analiza Álvarez (2011) de las IESPri para ganar legitimidad social y capacidad competitiva ante un mercado con tendencia a contraerse.

Por otra parte, otros autores como Moreno y Maggi (2011) apremian al sector privado a desarrollar una sólida cultura de vinculación a través de sus capacidades institucionales para ayudar a resolver los problemas del entorno, como lo hacen centros de investigación y otras universidades públicas líderes en proyectos de investigación e innovación en ciencia básica y tecnología. Entonces ¿pueden las IESPri contribuir a los esquemas de vinculación en universidades mexicanas?

El estudio de vinculación en universidades mexicanas de González et al. (2017, p. 49) concluye que las instituciones desarrollan de manera natural la vinculación con el sector empresarial y que el verdadero desafío para las IES públicas y las IESPri es reducir la brecha que las separa en este tópico y confirmar su compromiso con la sociedad y sus necesidades.

El sector privado puede desempeñar un papel positivo en la educación superior al proporcionar mayor flexibilidad y adaptabilidad de respuesta a las necesidades de la sociedad, tal como han propuesto Blanco et al. (2020) y Bowman et al. (2022) en sus estudios de empleabilidad, inserción laboral y ciudadanía.

Casos seleccionados para el estudio

Se realizó un estudio cualitativo de diez IESPri mexicanas que presentan variabilidad organizacional, las cuales se identifican en la tabla 2. En su conjunto, las instituciones seleccionadas son representativas de “tipos” de universidades. Todas tienen un proyecto educativo que orienta su crecimiento y consolidación. Pero son diversas en su origen, estrategias de expansión, modelos educativos y de negocio, y modalidades de vinculación. Se entrevistó a 20 personas con función directiva y se revisaron documentos institucionales para obtener información relevante sobre su vinculación.

Las instituciones incluidas en este estudio cuentan con la acreditación ante la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES, 2023), que exige tener compromiso de autoevaluación para el aseguramiento de la calidad.

TABLA 2. IESPRI CONSIDERADAS EN ESTE ESTUDIO

IESPri	Datos de su fundación	Tipo	Sedes en República Mexicana	Matrícula estudiantil	Precio de colegiaturas
ALIAT Universidades	2007, fundada por empresarios. Es un holding que compra universidades regionales y las maneja en red.	<i>For-profit.</i> Absorción demanda, Red de IES, capital nacional. Técnicos, licenciaturas y 4 áreas de conocimiento Maestrías.	50	50,000	1,800-3,000 pesos mensuales. Convenios con empresas para otorgar financiamiento al alumno.
Universidad del Valle de México (UVM)	1960, fundada por profesionista. Desde 2004 es comprada por el grupo Laureate International Universities.	<i>For-profit.</i> Absorción de demanda. Red transnacional de IES. Ofrece Bachilleratos, Licenciaturas, en 4 áreas de conocimiento. Posgrados hasta nivel doctorado.	37	120,000	6,000-10,000 pesos mensuales dependiendo del porcentaje de beca obtenida.

IESPri	Datos de su fundación	Tipo	Sedes en República Mexicana	Matrícula estudiantil	Precio de colegiaturas
Universidad Latina (Unila)	1973, fundada por profesionistas en contaduría.	<i>For-profit.</i> Secundaria, Preparatoria, Licenciaturas y maestrías. Áreas sociales y humanidades.	4, 2 en Ciudad de México y 2 en Morelos (Cuernavaca y Cuautla).	5,055	3,000 pesos mensuales.
Instituto de Especialización para Ejecutivos (IEE)	1969, fundada por abogado fiscal.	Posgrados especializados en temas fiscales.	4, Ciudad de México, Monterrey, Guadalajara y Mérida.	1,300	9,000-13,000 pesos mensuales.
Universidad Panamericana (UP)	1968, fundada por el Opus Dei y empresarios fundan IPADE y en 1978 la UP.	Religiosa, élite. Valores del Humanismo cristiano.	6, Ciudad de México: IPADE, Mixcoac, Santa Fe y Ciudad UP. Aguascalientes Guadalajara.	15,000	24,000 pesos mensuales, 5 pagos al semestre.
Universidad Anáhuac del Sur (UAS)	1980, fundada por orden de los Legionarios de Cristo.	Religiosa, élite, pertenece a Red universidades. Identidad católica.	9, Ciudad de México, Edomex, Mérida, Oaxaca, Puebla, Qro, Jalapa, Tamaulipas, Cancún.	3,573 en Campus Sur.	35,000 pesos mensuales.

IESPri	Datos de su fundación	Tipo	Sedes en República Mexicana	Matrícula estudiantil	Precio de colegiaturas
Universidad Anáhuac campus Norte (UAN)	1964, fundada por los Legionarios de Cristo.	Religiosa, élite; pertenece a Red universidades Anáhuac. Identidad católica.	9 Ciudad de México, Edomex, Mérida, Oaxaca, Puebla, Qro, Jalapa, Tamaulipas Cancún.	11 566 Campus Edomex. Más de 30,000 en toda la red mexicana.	35,000 pesos mensuales.
Universidad Iberoamericana (IBERO)	1942, fundada por la Compañía de Jesús.	Religiosa, élite. Inspiración cristiana. Sistema universitario jesuita.	8, Ciudad de México, Guadalajara, Puebla, Oaxaca, León, Torreón, Acapulco, Tijuana.	9,000 licenciatura y 2,000 posgrado En Campus Santa Fe.	24,000 pesos mensuales.
Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP)	1973, fundada por empresarios y sociedad civil.	Puebla, élite, inspiración cristiana, primera universidad privada de Puebla.	2, Puebla y Tehuacán	13,407 e los 2 campus 9,437 en la licenciatura 3,141 estudiantes en el posgrado.	15,000 ²⁵ pesos mensuales.

²⁵ Cinco pagos al semestre. El costo depende de carrera, nivel de estudios y asignaturas cursadas. Sin embargo, tienen una herramienta donde el interesado puede calcular el costo de su carrera con precios 2022-2023 disponible en <https://upaep.mx/calculadora>.

IESPri	Datos de su fundación	Tipo	Sedes en República Mexicana	Matrícula estudiantil	Precio de colegiaturas
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Tec)	1944, fundada por empresarios.	Élite, laica. Sistema universitario. Con presencia virtual en toda América.	26, en toda la República	69,000 sumando todos los campus en República Mexicana.	29,000 pesos mensuales, 5 pagos al semestre.

Fuente: Información obtenida en entrevistas y documentos institucionales
El precio de las colegiaturas es aproximado para licenciatura en el ciclo escolar 2022-2023

Puede verse en la tabla 2 que la matrícula estudiantil varía de acuerdo con los reportes consultados y las entrevistas con los directivos. Algunos refieren el número total de estudiantes en territorio nacional, mientras que otros señalan cifras únicamente sobre sedes en la Ciudad de México²⁶. En cuanto al precio de las colegiaturas es importante notar que se indica una cantidad mensual que supone cinco mensualidades al semestre.

Estas tarifas cambian dependiendo de la carrera y carga de materias en un semestre, por ende, las cifras aquí indicadas son aproximadas. Sin embargo, es interesante observar que la colegiatura más alta (Universidad Anáhuac) representa 10 veces mayor el costo de la más baja (Aliat Universidades). Debe mencionarse que en promedio 40% de los alumnos reciben un tipo de beca que va del 15% al 90% de la colegiatura.

En el conjunto de las IESPri estudiadas hay algunas de élite, como la Universidad Iberoamericana (Ibero) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Tec). También se estudiaron algunas IESPri que entran en la definición de “absorción de la demanda” (Levy, 2008) y que abiertamente se declaran *for-profit*, como la Universidad del Valle de México (UVM) y Aliat Universidades. Ambas tienen presencia en casi todo el país, principalmente con estudiantes que no han sido aceptados en las universidades públicas autónomas.

²⁶ No están contabilizados aquí los alumnos *online*, pero hay que considerar que hay un antes y un después de la pandemia, y que las IES con más capital digital que otras instituciones educativas, dieron un salto muy importante a la oferta de programas de licenciatura y maestría en línea.

La UVM pertenece a un corporativo transnacional, mientras que, Aliat Universidades es un consorcio nacional, ambas tienen claramente distintos modelos de negocio. Por ejemplo, una licenciatura de cuatro años en la UVM cuesta en promedio 400 mil pesos, mientras que en la segunda cuesta en promedio 120 mil pesos.

Por otro lado, existen IESPri consideradas de élite, con colegiaturas más elevadas, que pueden ser laicas o religiosas. Entre las primeras se encuentran las fundadas por empresarios regiomontanos (como el Tec) y poblanos (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, UPAEP)²⁷. Entre las instituciones de orientación religiosa están la Universidad Panamericana (UP) del Opus Dei con prelatura personal de la iglesia católica, o con un marco fundacional que emana de órdenes religiosas como la Compañía de Jesús (Ibero) o los Legionarios de Cristo (Universidad Anáhuac).

Al hablar del origen de las IESPri en México, los entrevistados expresaron un denominador común en sus narrativas: la fundación de su universidad obedeció a un vacío percibido en el sector público. Algunos identificaron el surgimiento de sus instituciones por la falta de conexión entre la educación universitaria y la práctica laboral; mientras que, otros explicaron que la industria en México requería alumnos con perfil y preparación distintos.

Además, en los años sesenta la interrupción de estudios fue común entre jóvenes debido a la politización en las universidades públicas, la cual obstaculizó una formación armoniosa acorde a los intereses y necesidades de las empresas. Otra razón que dan los fundadores de las IESPri con orientación religiosa es la falta de una perspectiva humanista en la educación superior. En cambio, los entrevistados de instituciones *for-profit* señalaron la necesidad de atender a miles de jóvenes rechazados por las universidades públicas, así como a la creciente demanda por espacios educativos accesibles que el Estado no está creando.

Los campus institucionales no solo se sitúan en el territorio mexicano, ya que la Universidad Anáhuac y la Universidad Panamericana tienen instituciones análogas en España e Iberoamérica. La Universidad Anáhuac opera en red. En cambio, las del sistema universitario Jesuita, constituido por universidades fundadas desde el siglo XIX repartidas en los cinco continentes, se gestionan como unidades independientes (Lozano Herrera, 2013).

²⁷ La UPAEP sin ser fundada por orden religiosa, se declara inspirada por el humanismo cristiano.

En el caso del Tec hay una rectoría centralizada que rige la planeación y desarrollo en todos los campus. Aliat Universidades ha comprado siete instituciones reconocidas regionalmente, hasta tener una red con planeación centralizada de 27 establecimientos en 15 estados del país.²⁸ Por su parte, la Universidad Latina (Unila) y el Instituto de Especialización para Ejecutivos (IEE) fueron fundados por profesionistas (la primera por contadores, la segunda por un abogado²⁹).

La UNILA es una IES MD2, la cual se refiere a instituciones cuyo máximo grado certificado es el de maestría y que ofrecen licenciaturas exclusivamente en áreas sociales, administrativas y en humanidades, según la nomenclatura de la FIMPES. En cambio, el IEE ha mantenido su misión original de especialización en el tema fiscal y se ha convertido en un centro de investigación y posgrado.

En relación con la red Aliat Universidades, fue fundada por Tresalia Capital e inició en 2007 con la idea de formar una red de instituciones educativas, expandiéndose a través de la compra de establecimientos que ya estaban funcionando. La UVM fue creada en los años sesenta del siglo XX por un grupo de académicos y empresarios entre los que se encuentran José Ortega Romero, Ignacio Guerra Pellegaud, Alejandro Pearson, Salvador Camilleri, Jorge Malo y Manuel Olivar. Su oferta se centró en las licenciaturas en contaduría y administración. En 1968 se convirtió en UVM y su expansión comenzó en 1976, hasta que fue adquirida en 2004 por el grupo Sylvan, el cual se convirtió después en Laureate International Universities (Rodríguez, 2004).

²⁸ ETAC (Tlatelolco, Tlalnepantla, Coacalco, Chalco, Tulancingo), Universidad Valle del Grijalvo (Chiapas, Campeche, Villahermosa, Coatzacoalcos, Comitán, Tapachula y Mérida), Universidad de Estudios Avanzados (Aguascalientes, Querétaro, SLP, Saltillo, Mexicali y Tijuana), Universidad de Tangamanga (SLP, Huasteca, Tequis, Industrias), Universidad La Concordia (Aguascalientes), Corbuse Centro Gastronomía (Coacalco, Metepec, Huixquilucan) y Centro de Estudios Superiores de Tapachula.

²⁹ La institución que dio origen a la Universidad Latina –UNILA– fue la Escuela de Contabilidad y Administración de la Ciudad de México (ECAM), fundada en enero de 1967 por Adrián Mora Duhart, Hidalgo Mondragón y Adrián Mora Aguilar. En 1969, la ECAM amplió su oferta al introducir la Licenciatura en Administración de Empresas. En 1973 la ECAM cambió de nombre, para convertirse en lo que actualmente es la Universidad Latina (UNILA). El IEE fue fundado por Carlos Orozco Felguérez quien detectó la complejidad creciente y cambiante en el tema y por ende la necesidad de especialización.

La vinculación de las IESPri

En la tabla 3 se muestran las IESPri estudiadas y sus modalidades de vinculación. Se observa que las tres primeras, que se declaran *for-profit*, se enfocan en la formación y empleabilidad de los estudiantes. Las modalidades de vinculación que entrevistados y documentos institucionales valoran más, aparecen sombreadas. La filosofía, visión y misión de cada una de estas instituciones influyen en las modalidades que practican, aunque todas tienen una vinculación importante con el sector productivo, incluso al gestionar con éxito modalidades que son consideradas de “baja complejidad”.

TABLA 3. MODALIDADES DE VINCULACIÓN ENFATIZADAS EN LAS IESPRI ANALIZADAS

Modalidades de Vinculación	Aliat U.	UVM	UNILA	IEE	UP	UAS	UAN	IBERO	UPAEP	TEC
Número de directivos entrevistados	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2
Formación de alumnos	X	X	X	X	X	X	X	X	x	x
Cultura emprendedora	X	X	X	X	X	X	X	X	x	x
Inserción laboral	X	X	x	X	X	X	X	X	x	x
Formación del docente	-	x	-	-	X	X	X	X	x	x
Proyectos y solución de problemas para comunidad	-	-	x	-	x	x	x	X	x	x
Servicio social	x	x	x	-	X	X	X	X	x	x
Educación continua	x	x	-	X	X	X	X	X	x	x
Servicios tecnológicos	-	X	-	-		X	X	X	x	x
Asesorías y consultorías	-	-	-	X	x	X	X	X	x	x
Investigación e innovación	-	X	-	X	x	X	X	X	x	x
Incubadoras empresa	-	-	-	-	x	x	X	x	x	x

Nota: Información obtenida de entrevistas y documentos institucionales.

En la sección siguiente se describen las tres modalidades centrales de vinculación identificadas en este estudio.

Actividades de vinculación enfocadas a la formación y empleabilidad del alumno, incluida la formación de alumnos, empleabilidad, cultura emprendedora y formación docente

La formación del alumno es el centro del quehacer vinculatorio, según la perspectiva de los entrevistados. Se trata de un intercambio permanente con actores empresariales y gubernamentales para buscar la pertinencia de los planes y programas de estudio, ya que el diseño curricular también es una oportunidad de intercambio y legitimación. Las modalidades de vinculación van más allá de las estadías y cursos, ya que son intercambios constantes e intensos con sectores empresariales y gubernamentales.

Los consejos técnicos del IEE o los consejos consultivos externos de la UP “son semillero de consejos y sugerencias para la toma de decisiones para incrementar la pertinencia de programas y experiencias de aprendizaje”. La presión por responder a las necesidades laborales del entorno se ha plasmado en el modelo TEC 21³⁰ “que busca la formación interdisciplinaria y en competencias, la inmersión temprana en el mundo laboral, la responsabilidad social a través del servicio social e impregnar en el ADN del estudiante el emprender e innovar”.

En las universidades de la Red Anáhuac, los consejos influyen en el diseño de programas académicos, por ejemplo, en la Maestría en Logística y Negocios Internacionales, la cual, ante el aumento en la exportación de productos ensamblados en México, busca formar expertos en logística para satisfacer las demandas empresariales.

Por su parte, la UVM habla de un “crecimiento exponencial de los programas online para maestría y licenciatura- para los cuales, antes de solicitar el RVOE en la SEP- se consulta también a empleadores e industriales”.

En el caso de Aliat Universidades se han integrado las mejores prácticas de las instituciones que empezaron a formar la red, de tal forma que “los estudiantes obtienen certificaciones adicionales a su licenciatura y se promueve una cultura del esfuerzo y de resultados que se proyecten a su familia y entorno social”.

Las prácticas profesionales son parte de los modelos educativos de las IESPri seleccionadas y parecen apoyar los hallazgos de Hernández (2022) que indican que las prácticas profesionales en etapa temprana de la formación universitaria aumentan las oportunidades de incorporarse a la vida profesional. En el Tec los entrevistados subrayan la figura del socio-formador –personas externas a la institución– que se busca

³⁰ En 2023 se graduó la primera generación que desde el inicio de su carrera estudió con el Modelo TEC XXI.

para orientar al estudiante. Al respecto señalaron: “estos contactos les cambian la vida al imaginarse ya trabajando en un área de su profesión”.

En relación con la formación del alumno, cabe preguntarse ¿qué tanto se prepara al docente para propiciar una cultura de vinculación? Y ¿los docentes son generadores de proyectos universidad-empresa? Sobre este tema, la entrevistada de la Universidad Anáhuac opina que “hay que preparar al profesorado en habilidades de consultoría, pues se tiende mucho a dar cátedra, a trabajar desde el gabinete, con una falta de capacidad para escuchar qué necesita un cliente y una visión práctica de los negocios”. En el caso de la Ibero se facilita a los profesores que lo deseen su rol de asesores a través del ICE (Ibero Consultores Estratégicos) que promueve la vinculación permanente entre universidad y empresa para el desarrollo y la innovación.

Es conveniente aclarar que en todas las IESPri estudiadas hay fortalecimiento de la docencia en cuanto a sus capacidades didácticas y pedagógicas. Por ejemplo, en la UP se entrelaza el modelo educativo con la formación del alumno y del docente a partir del modelo educativo APOLO XXI. Con relación a este asunto explicó un directivo entrevistado “de lo que se trata es de impulsar el talento de los miembros de nuestra comunidad a través de centros de profesores (*talent*) y Centro para alumnos (*smart*)”. En el caso de la UVM, la institución ha fortalecido la formación docente mediante alianzas con instituciones como el CIDE y el IPN, ofreciendo apoyo económico para maestrías y doctorados, así mismo en formación continua con UNITEC.

Actividades de vinculación: servicio social, proyectos comunitarios, extensión universitaria

El servicio social es la modalidad de vinculación más conocida en todas las universidades al ser un requisito de titulación establecido en la Ley General de Educación (CGEUM, 2021). Para las IESPri es una oportunidad más para incidir en la formación del alumno. En el caso del Tec, se promueve la formación de individuos comprometidos con el desarrollo comunitario a través de programas de servicio social en línea. La entrevistada señaló: “prepararse implica también la adquisición de habilidades en el servicio social, para participar activamente como profesionistas, gestores del cambio y ciudadanos comprometidos con la sociedad”.

Por su parte, la Universidad Iberoamericana considera a la vinculación social como uno de los grandes aciertos. Se apuesta por el genuino acercamiento mediante proyectos de inserción social en sectores indígenas y populares o grupos desfavorecidos y ávidos

de oportunidades (Fernández, 2012). Para la Iberoamericana, la vinculación –que es ser sujeto a una obligación– es “convicción activa de que las nuevas formas de pensar y de aprender propician el encuentro con el otro, con lo otro” (p. 11).

Seañez y Guadarrama (2022, p.12) indican que las universidades que forman parte de la Compañía de Jesús conciben la Responsabilidad Social Universitaria como “la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa”; la universidad debe ser protagonista en los procesos sociales, además de mantener siempre un pensamiento crítico.

Por otro lado, la UP ofrece cursos abiertos al público y otros servicios como parte de la extensión universitaria. La directiva entrevistada señaló: “ofrecemos cursos a medida para empresas e instituciones, colaborando con asociaciones como ANADE para temas como reforma tributaria y regulación en telecomunicaciones”. Otro ejemplo de extensión universitaria es el Centro Virtual de Aprendizaje (Tec, 2023, 14 de marzo) del Tec que ofrece sin costo 163 cursos, 217 materiales educativos y 494 conferencias y videos desde su plataforma. Es un esfuerzo notable de oferta en educación continua.

Los directivos entrevistados sugieren actividades de vinculación que pueden caracterizarse como de triple hélice, ya que se aprecia una actitud favorable para las modalidades de vinculación más complejas, que se manifiestan en:

- a) La capitalización del conocimiento, por los servicios prestados que suponen ingresos a las IESPri; además de que dicho saber beneficia a las organizaciones no académicas.
- b) La creación de alianzas estratégicas que generan *spin-offs*³¹ y sinergias entre los sectores universidad-empresa-gobierno.
- c) El impacto en el desarrollo económico regional o nacional, como la decisión en la UPAEP de fundar hace 40 años la escuela de Agronomía siendo la primera IESPri que ofreció esta carrera para la formación de agrónomos en el estado de Puebla.

Modalidades complejas de vinculación: la universidad empresarial

Las modalidades de vinculación de mayor complejidad se caracterizan por acciones para facilitar la transferencia de conocimiento a otros sectores, tales como la instauración

³¹ *Spin off*, que define el surgimiento de nuevos proyectos, como extensiones de otro anterior.

de centros e institutos, el conseguir apoyos gubernamentales, las alianzas estratégicas e intersectoriales, la creación de incubadoras y aceleradoras de empresas. En los muy diversos proyectos y quehaceres relatados por los directivos entrevistados, encontramos una actitud empresarial, caracterizada por los siete rasgos indispensables señalados por Rothaermel et al. (2007):

1) Proactividad. Los entrevistados hicieron constante referencia a la actividad de comunicar y dar a conocer la institución. Por ejemplo, el directivo de la Universidad Popular Autónoma de Puebla dijo “en la UPAEP vienen a buscarnos, pero también hay un marketing continuo, visitas y negociaciones, para atender al clúster de empresas del sector automotriz y textil en Puebla, Tehuacán y Tlaxcala, y atenderlas desde nuestro centro CESAT de alta tecnología”.

2) Asertividad. Como otra arista de la proactividad, la asertividad representa el ancla del crecimiento estratégico en materia de servicios que se pone en marcha de acuerdo con un plan de viabilidad. Un entrevistado de la UP señaló: “hay anclaje en la filosofía y misión institucional. No puedes decir sí a todo, sino solo aquellos proyectos alineados a tu misión”.

3) Flexibilidad. Esta es una característica de las IESPr estudiadas, ya que algunas tienen unidades departamentales que promueven los proyectos de vinculación, como la Dirección de Desarrollo Institucional que impulsa las Cátedras Corporativas en la Universidad Anáhuac³², o una Dirección de Vinculación y Relaciones Académicas como la hay en la Universidad Iberoamericana³³. Sin embargo; como señaló un entrevistado de la UP: “la vinculación es una fuente de innovación, la cual puede venir de los docentes o de los estudiantes”.

Otro caso de estructura independiente es el Instituto de Desarrollo Empresarial Anáhuac, IDEA, fundado en 1998 como una unidad de negocios dentro de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad Anáhuac del Norte. El directivo comentó: “sin duda recomendaría la creación de una unidad para dar al sector empresarial respuestas más rápidas, ya que requieren de otra velocidad en los cobros, las citas, las soluciones y los convenios”.

³² Cátedras Corporativas y Cátedras de investigación en vinculación con empresas y organizaciones, en temas diversos. Por mencionar algunas: Daimler Vehículos Automotores, Fundación Levi-Strauss, Pacto Mundial Merrill Lynch.

³³ La Universidad Iberoamericana cuenta con cátedras y convenios del sector público y empresarial. (Fernández, 2012, pp. 2-4)

4) Generación de recursos propios. En la encuesta de ENAVI, la falta de recursos económicos fue un obstáculo para un tercio de 351 IES mexicanas. En los casos analizados, el contexto organizacional para las siete IESPri de más tradición y que declaran que su principal misión no está en las utilidades, era casi imposible contar con un presupuesto a priori para actividades de vinculación, tales como la consultoría o las incubadoras de empresas. Sus directivos comprendieron y asumieron que necesitaban lanzar iniciativas de venta, entrar a concursos y probar ser autosostenibles para conseguir financiamiento de diversos organismos.

5) Creación de valor. La innovación está en el centro del modelo triple hélice, pues en el proceso de vinculación se crean múltiples relaciones en las que todos los involucrados aprenden y generan conocimiento con valor para la sociedad. Esto puede apreciarse en los Centros Comunitarios de Aprendizaje del Tec, que proveen servicios educativos a comunidades marginadas y geográficamente aisladas.

Por su parte, las Universidades Anáhuac (del Norte, del Sur en la Ciudad de México y Universidad del Mayab en Mérida) han creado valor mediante la publicación de indicadores que reflejan la situación de la actividad turística en México.

6) Relaciones innovadoras. Un sello del modelo triple hélice es una universidad que sea interlocutora con la misma importancia en el gobierno y la iniciativa privada. Por ejemplo, el IEE tiene un Centro de Inteligencia Fiscal y Financiera (CIFF) que opera como un *think tank*, dedicado a la aportación de ideas e investigaciones en temas fiscales, financieros y empresariales. Dicha instancia hace propuestas al Congreso de la Unión para las políticas fiscales. En el caso de la Ibero, en el Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación (INIDE) conduce proyectos educativos financiados por organismos internacionales. Otro ejemplo de transferencia de conocimiento es el vínculo establecido por el Tec con la Universidad Autónoma de Nuevo León, mediante el cual, tras la firma del convenio en 2022, colaborarán en conjunto para dar soluciones al reto del agua en Nuevo León (TEC, 2022, p. 95).

Las relaciones innovadoras son fundamentales para la transferencia de conocimiento, ya sea en una consulta puntual a alguna empresa o en una situación de crisis en el país. Según Guibert (2023, pp. 13-14) “la universidad interviene en asuntos sociales (...), las universidades jesuitas de todo el mundo deberíamos saber colaborar de verdad y sumar sus fuerzas para proyectos comunes”. En este aspecto, durante la pandemia causada por el virus SARS-Cov-2, el Tec contribuyó con la detección de la necesidad de transformar a 228 micros y pequeñas empresas de negocios tradicionales en negocios

digitales. En este emprendimiento participaron 238 estudiantes asesores supervisados por 25 consultores-profesores (TEC, 2022).

El gobierno provee la infraestructura, competencia y normatividad, y otros organismos intermedios como las cámaras empresariales se unen para crear un *momentum* de esfuerzos conjuntos y alineados a los planes estatales de desarrollo (García, 2013, 29 de abril). Hoy se habla de proyectos tetra hélice (Zambrano, 2022) que incorporan la planeación estratégica y el desarrollo de proyectos de innovación tecnológica a partir de la detección de necesidades en la región.

En el caso de la UPAEP, se suman esfuerzos para incluir a la sociedad civil, como lo indica Miranda (2010): “Nosotros proponemos un paso más: el modelo tetra-hélice donde el componente de la sociedad civil vertebrada se integre como actor fundamental en ese rumbo y provoque un vórtice irresistible de acuerdos, competitividad, innovación, conocimiento y prosperidad”.

7) Orientados a resultados. Las iniciativas de las instituciones que pueden ser clasificadas en esta sección buscan tener un efecto positivo en el desarrollo económico y tecnológico del país, ya sea a través de la preparación de los estudiantes vinculados al mundo laboral o con la oferta de servicios de transferencia de conocimiento a la sociedad. En el caso de la Universidad Iberoamericana cabe destacar Iberoinc, la incubadora de empresas UIA, que cuenta con registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial y está reconocida por la Secretaría de Economía como una incubadora de tecnología intermedia, con 100 iniciativas incubadas (Fernández, 2012).

Por su parte, la Anáhuac cuenta con la Aceleradora de Negocios IDEARSE-Anáhuac, operada por el Centro IDEARSE para la Responsabilidad y Sustentabilidad de la Empresa. Su objetivo es apoyar el crecimiento de empresas Gacela, a través de la implementación de un modelo de gestión acreditado desde el 2007 por la Secretaría de Economía. Referente a patentes, cabe destacar que la UP tiene dos patentes, seis registros de marca y 10 derechos de autor. De acuerdo con el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI, 2017), la UNAM y el TEC son las instituciones educativas que registran más patentes en México.

Las experiencias reseñadas son modalidades de vinculación de alta complejidad que tienen un aspecto económico, pero también una dimensión social y sustantiva. En palabras de una directiva de Economía y Negocios la Universidad Anáhuac: “se trata de que proyectos académicos no queden encerrados en un congreso o en las memorias de un simposio, sino que trasciendan y transformen vidas, ayudando por ejemplo a las pequeñas empresas a generar patrimonio y empleos”.

Conclusiones

El objetivo de este estudio cualitativo fue documentar experiencias de algunas IESPri de diferente tipo en torno a la vinculación de la universidad privada con la sociedad. Son instantáneas que, mediante las narrativas de los entrevistados, muestran algunos de sus esfuerzos de pertinencia social. Para futuras investigaciones se requiere de indicadores más precisos que den cuenta de la cantidad y calidad de las modalidades de vinculación y su impacto en los alumnos y en la sociedad. Reconociendo estas limitaciones, el capítulo resalta lo siguiente:

- 4) Para las IESPri, el mercado es un asunto ineludible, pues de este obtienen su financiamiento. Debido a que sus principales ingresos son las colegiaturas, se hace una revisión constante de la inversión y los puntos de equilibrio.
- 5) Las IESPri entienden la vinculación con otros sectores como una tarea central y cotidiana, tanto para la supervivencia económica como para su legitimación.
- 6) La vinculación con actores del sector productivo está presente en todas las modalidades propuestas por Cárdenas et al. (2012) y no exclusivamente en las que implican transferencia de conocimiento.
- 7) Las IESPri pertenecen a distintos segmentos, por lo que el tipo de universidad privada afecta las modalidades de vinculación. Tienden a ser de baja complejidad en las instituciones que se declaran con fines de lucro y de absorción de la demanda, puesto que su relación con el sector productivo sirve principalmente para asegurar la empleabilidad de los estudiantes. En cambio, las universidades más consolidadas incorporan actividades de vinculación en todas sus funciones sustantivas.
- 8) Las IESPri tienen una vocación emprendedora ligada a su subsistencia. Esta actitud empresarial busca activamente la vinculación, con visión sobre sus alcances y derramas, tanto económicas como sociales.
- 9) Algunas experiencias de vinculación indican la capacidad para llevar a cabo negociaciones con el sector empresarial y gubernamental.
- 10) Las IESPri muestran su cultura de vinculación con la combinación de lo propiamente académico con servicios dirigidos a las empresas, esquemas de marketing y relaciones constantes con los actores involucrados.
- 11) Algunas IESPri buscan mejorar su pertinencia y servir al país y a la sociedad, más allá de las dinámicas del mercado.

Los entrevistados mostraron una continua reflexión sobre vinculación y misión institucional. Si bien las IESPri deben prestar atención a principios financieros, de evaluación, calidad e innovación al implicarse en cambios sociales, económicos y culturales de su entorno, también deben atender a su esencia educadora. Las relaciones triple hélice entre universidad, industria y gobierno de Etzkowitz (2003) llevan a pensar – cuando se escucha a los directivos entrevistados– en los círculos concéntricos señalados por Simmel (1964) quien menciona al conflicto como parte esencial de las relaciones humanas con varios sectores entre los que se producen diferentes lealtades y alianzas.

En las universidades privadas ocurre algo semejante al estar en contacto con organizaciones cuyas metas y tiempos son diferentes. En cierto modo es liberador poder establecer relaciones con otros grupos, opinaba Simmel³⁴ (1964), aunque es preciso advertir la fragmentación que se produce en la identidad propia. No siempre hay coincidencia entre la misión institucional y las peticiones empresariales.

Por ejemplo, ¿cómo conciliar el papel orientador de la universidad con la demanda de investigaciones para incrementar el consumo de cierto producto? ¿Cómo insistir en el valor del éxito económico y al mismo tiempo sobre el valor social de las profesiones? Aquí reside el mayor desafío para la educación privada, puesto que, parafraseando a Ortega y Gasset³⁵ (1976), el camino es intervenir en lo social desde lo sustantivo —cultural, profesional, científico— imponiéndose como una autoridad que representa serenidad frente a las modas y agudeza ante la frivolidad.

³⁴ Georg Simmel publica este ensayo sobre fragmentación y conflicto en las afiliaciones en 1923.

³⁵ Ortega y Gasset publicó el ensayo *La Misión de la Universidad* en 1930.

Referencias

- Álvarez, G. (2011). El fin de la bonanza. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (60), 10-29. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/863>.
- Blanco, G., García, J. E. y Hernández, C. (2020). Graduates' employability in private and public universities in Mexico. *Education+Training*, 62(2), 222-239.
- Buendía, A. (2009). El estudio de la educación superior privada en México. Un tema pendiente. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (55), 58-63. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/702>.
- Bojalil, J. (2008). La relación universidad-sociedad y sus desafíos actuales. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (52), 11-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005202>.
- Bowman, N. A., Wolniak, G. C., Seifert, T. A., Wise, K. y Blauch, C. (2022). The Long-Term Role of Undergraduate Experiences: Predicting Intellectual and Civic Outcomes. *Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09708-5>.
- Cai, Y. y Etzkowitz, H. (2020). Theorizing the Triple Helix model: Past, present, and future, *Triple Helix*, 7(2-3), 189-226. <https://doi.org/10.1163/21971927-bja10003>.
- Carayannis, E. G., Barth, T. D. y Campbell, D. F. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 1(1), 2. <https://doi.org/10.1186/2192-5372-1-2>.
- Cárdenas, S., Cabrero, E. y Arellano, D. (2012). *La difícil vinculación universidad-empresa en México ¿Hacia la construcción de la Triple Hélice?* Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos [CGEUM]. (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0.
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in Innovation: The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Social Science Information*, 42(3), 293-337. <https://doi.org/10.1177/05390184030423002>.
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior [FIMPES]. (2023). *Lista de instituciones acreditadas*. <https://portal.fimpes.org.mx/acreditaciones>.
- Fernández, S. (2012). *Vinculación al modo UIA*. Documento Institucional de la subdirección de Vinculación y Relaciones Académicas de la Dirección de Cooperación Académica, (pp. 1-11), Universidad Iberoamericana.

- García L, M. (2013, 29 de abril). La UPAEP prepara el modelo Sintonía. *Síntesis*. Asociación Periodística Síntesis SA de C.V.
- González, A. V., Valenzuela, G. A., Rocha, M. D., Ortiz, K. R. y Cázares, E. A. (2017). La vinculación en las universidades públicas versus las universidades privadas en México. Retos y desafíos en el siglo XXI. *Biolex Revista Jurídica del Departamento de Derecho*, 9(17 jul-dic), 47-60. <https://doi.org/10.36796/biolex.v17i0.27>.
- Gould, G. (1997). *Vinculación universidad-sector productivo. Una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Universidad Autónoma de Baja California.
- Guibert, J. M. (2023). El papel de las universidades jesuitas en la sociedad global. *IBERO Revista de la Universidad Iberoamericana*, 82(15), 10-13. <https://revistas.ibero.mx/ibero/uploads/volumenes/68/pdf/REVISTA-IBERO-Vol-82.pdf>.
- Hernández, J. C. (2022). The link business: A form of organizational expression in the universities: Vinculación empresarial y formación profesional. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 14(4), 1-10. <https://eaapublishing.org/journals/index.php/humanrev/article/view/1245/1362#:~:text=in%20the%20universities-,Download>.
- Ibarra, E. (2012). Privatización y comercialización de la universidad. Las disputas por el conocimiento. *Perfiles Educativos*, 34(especial), 84-91. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea8.pdf>.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [TEC]. (2022). *Informe Anual 2022: Evolución que trasciende*. (Número de informe 2022). ITESM, Enseñanza e Investigación Superior A.C., Fundación Santos y de la Garza Evia. <https://tec.mx/sites/default/files/repositorio/Marketing/informe-anual/pdf/informe-2022-tecnologico-de-monterrey.pdf>.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [TEC]. (2023, 14 de marzo). *Centro Virtual de Aprendizaje*. ITESM. <https://www.centroscomunitariosdeaprendizaje.org.mx/>.
- Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial [IMPI]. (2017, 24 de junio). *Conoce las instituciones educativas nacionales que más patentan en nuestro país*. <https://www.gob.mx/se/articulos/conoce-las-instituciones-educativas-nacionales-que-mas-patentan-en-nuestro-pais>.
- Lawton Smith, L. H. y Leydesdorff, L. (2014). The Triple Helix in the context of global change: dynamics and challenges, *Prometheus*, 32(4), 321-336. <https://doi.org/10.1080/08109028.2014.972135>
- Levy, D. (2008). Private Higher Education: Patterns and Trends. *International Higher Education*, (50), 7-9. <https://doi.org/10.6017/ihe.2008.50.8003>.

- Leydesdorff, L. (2010). The knowledge-based economy and the triple helix model. *Annual Review of Information Science and Technology*, 44(1), 365-417.
<https://doi.org/10.1002/aris.2010.1440440116>.
- Lozano, R. (2013). Apuntes para una historia de las universidades de la Ausjal. En Bianchini, P., Chinchilla, P., y Romano A. (Coords.), *De los colegios a las universidades. Los jesuitas en el ámbito de la educación superior*, (pp. 327-396). Universidad Iberoamericana.
- Miranda López, J. (2010, 14 de octubre). *Informe del Rector 2010. Quinto Informe del Rector*. UPAEP.
- Moreno Zagal, M. y Maggi, R. (2011, junio). Estrategias de vinculación de las universidades mexicanas con las empresas [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Nuevo León, México.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1236.
- Ortega y Gasset, J. (1976). *Misión de la Universidad*. El Arquero.
- Rodríguez, R. (2004). La educación superior transnacional en México: el caso Sylvan-Universidad del Valle de México. *Educação & Sociedade*, 25(88), 1044-1068.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300019>.
- Rodríguez, R. (2008a). La educación superior ¿es un bien público? *Campus Milenio*. (138-141).
<https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Rodriguez2005.pdf>.
- Rodríguez, R. (2008b). Planeta Patito. *Campus Milenio*. (263-266).
<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=421>
- Rothaermel, F. T., Agung, S. D. y Jiang, L. (2007). University entrepreneurship: a taxonomy of the literature. *Industrial and Corporate Change*, 16(4), 691-791. <https://doi.org/10.1093/icc/dtm023>.
- Seañez Martínez, Z. P., y Guadarrama Atrizco, V. H. (2022). La vinculación social universitaria: un camino hacia la pertinencia social. *Emerging Trends in Education*, 4(8A), 121-142.
<https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4720>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]/Centro de Investigación y Docencia Económicas [CIDE]. (2010). *Encuesta Nacional de Vinculación en Instituciones de Educación Superior*. SEP/CIDE.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional. Ciclo escolar 2020-2021 (Edición de bolsillo)*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf.
- Simmel, G. (1964). *Conflict and the Web of Group-Affiliations*. The Free Press.
- Zambrano, J. (2022, 23 de julio). UPAEP impulsa el 'Modelo Tetra Hélice' para el desarrollo de la región de Tehuacán. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/impulsan-modelo-tetra-helice-desarrollo-region-tehuacan>.

Zhou, C. y Etzkowitz, H. (2021). Triple Helix Twins: A Framework for Achieving Innovation and UN Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 13(12), 6535.
<https://dx.doi.org/10.3390/su13126535>.

Antonio Gómez Nashiki
Gladys Guadalupe Espinoza González
Isaías Bracamontes Ceballos

Introducción

El capítulo analiza el origen y crecimiento de la educación superior privada (ESPri) en Colima. El análisis se centra en la opinión de dueños, coordinadores, docentes y estudiantes que participan en ella. El texto está dividido en tres secciones. La primera, referida al origen, ofrece un breve recuento de la forma en que las instituciones de educación superior privada (IESPri) comenzaron a ofrecer sus servicios en un contexto de escasa competencia y de matrícula aún incipiente y cautiva. En ese contexto, buena parte de la demanda prefería estudiar en Colima antes que desplazarse a otras entidades del país. Este fenómeno inició en la década de los años ochenta.

La segunda etapa, la de crecimiento, va de 2008 a 2015 y se caracterizó por la apertura de nuevas instituciones, apoyadas con capital local y foráneo –algunas de ellas filiales de IESPri con presencia nacional– que se establecieron en las ciudades más importantes del estado. A pesar de su rápido crecimiento, no lograron diversificar la oferta de una manera significativa, ya que sus planes y programas se orientaron a captar una matrícula que aspiraba a ingresar a carreras saturadas en la Universidad de Colima. En esos años, se delinearon las principales características que aún se observan en la actualidad.

La fase actual inició en 2016 y se caracteriza por la consolidación de la ESPri. En este periodo se incorporaron más instituciones y surgieron nuevas modalidades, principalmente en posgrado, algunas vinculadas a consorcios nacionales e internacionales, y otras de capital local.

Características de la entidad

Colima es uno de los estados territorialmente más pequeños de la República Mexicana; en sus diez municipios se distribuyen 731,391 habitantes: 370,769 mujeres (50.7%) y 360,622 hombres (49.3%); la mayoría de la población se concentra solo en cuatro municipios: Manzanillo, Colima, Villa de Álvarez y Tecomán (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020).

En la década de los años ochenta, la economía estatal mostró cambios significativos, impulsados desde la federación, a través del Plan Nacional de Desarrollo 1982-1988 y el Plan Colima 1983, que establecían la importancia del puerto de Manzanillo y cambios en distintos frentes. Como lo señala Villa y Rangel (2007, p. 130)

...la mayor parte de la inversión se destinó a la creación de infraestructura propicia para localización: carreteras, muelles, equipo portuario, obras de infraestructura hidráulica, etcétera; todas necesarias para poder atraer inversiones, reactivar la actividad portuaria y dirigir en última instancia la actividad económica hacia el mercado exterior, de acuerdo con la política neoliberal establecida a nivel nacional

Los cambios generados registraron “una fuerte corriente migratoria, principalmente por la oferta de empleo que significó, entre otras actividades, la ampliación de su infraestructura turística, portuaria y de generación de energía eléctrica, así como el equipamiento y operación de dichos proyectos (García, 2018, p. 23).

La oferta de empleo fue un polo de atracción importante y promovió la búsqueda de una certificación rápida entre los jóvenes. Esta situación fue favorable para las IESPri, que promovieron una rápida inserción al mercado laboral ofreciendo bolsas de trabajo vinculadas a su oferta.

Metodología

Los desafíos que han afrontado las IESPri a lo largo de los años son diversos. Para tratar de comprenderlos, formulamos las siguientes preguntas: ¿cuáles son los retos de tipo administrativo, financiero y académico que han afrontado para poder impartir el servicio? ¿Qué acciones han puesto en marcha para responder a un mercado cada vez más competitivo? ¿Cuáles son las estrategias que han desarrollado para sobrevivir? ¿De qué manera han organizado su oferta académica?

Para dar respuesta a estos interrogantes, se visitaron distintas IESPri de la entidad y se realizaron entrevistas con dueños, directores, coordinadores, maestros, estudiantes y padres de familia, así como funcionarios y especialistas en educación en la entidad. Esta labor se realizó con base en un guion semiestructurado (Kvale, 2011).

Los ejes de análisis fueron:

- a) identidad institucional: antigüedad, momento de fundación, procedencia, trayectoria, permanencia en el mercado y validez de la oferta, en específico el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE);
- b) desarrollo de la oferta académica de las instituciones: número de licenciaturas y programas de posgrado;
- c) planes y programas de estudio vigentes;
- d) contexto: las condiciones socioeconómicas en las que se ubica la universidad;
- e) opinión de los sujetos: directivos, coordinadores, alumnos y padres de familia en torno a las valoraciones y expectativas que tienen de la educación superior privada y
- f) estrategias de consolidación y desarrollo: creación de nuevos programas y modalidades para cursarlos.

La distribución de las personas entrevistadas y sus cargos se muestra en la tabla 1:

TABLA 1. PERSONAS ENTREVISTADAS

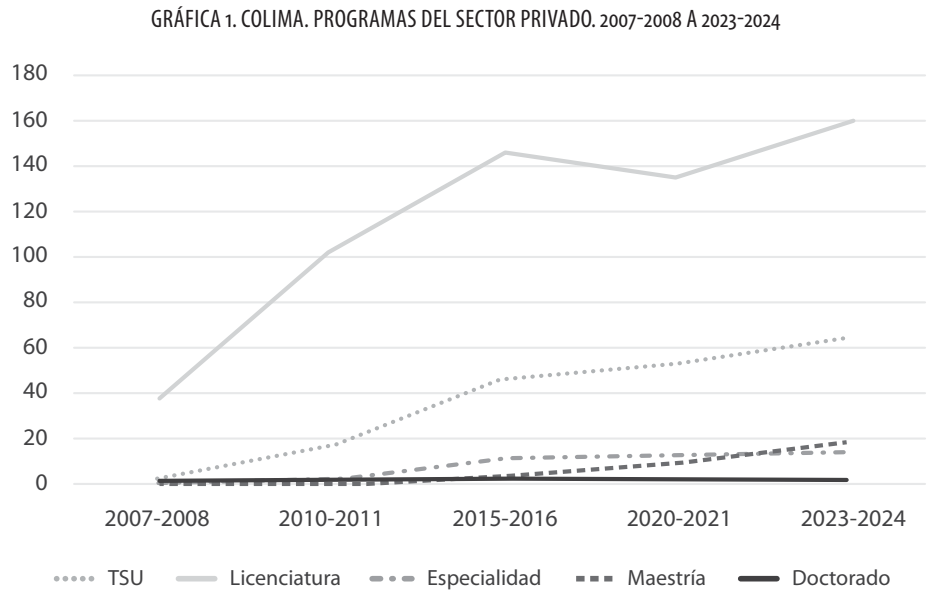
Puesto desempeñado	Número
Dueños	4
Directivos	8
Coordinadores	8
Maestros	26
Alumnos	22
Funcionarios	2
Investigadores	2
Total	72

Nota: Las entrevistas y el levantamiento de la información se realizaron en tres etapas: la primera en 2009 y 2010, la segunda en 2015 y la última en 2023.

El proceso de análisis consistió en registrar la explicación no solo de lo que señalan los sujetos de la investigación, las actitudes y los referentes teóricos, sino también de las consideraciones personales y el proceso de autocomprensión que permitieron narrar, interpretar y producir un texto (Woods, 1987; Hammersley y Atkinson, 1994; Bertely, 2002).

Sobre las etapas identificadas

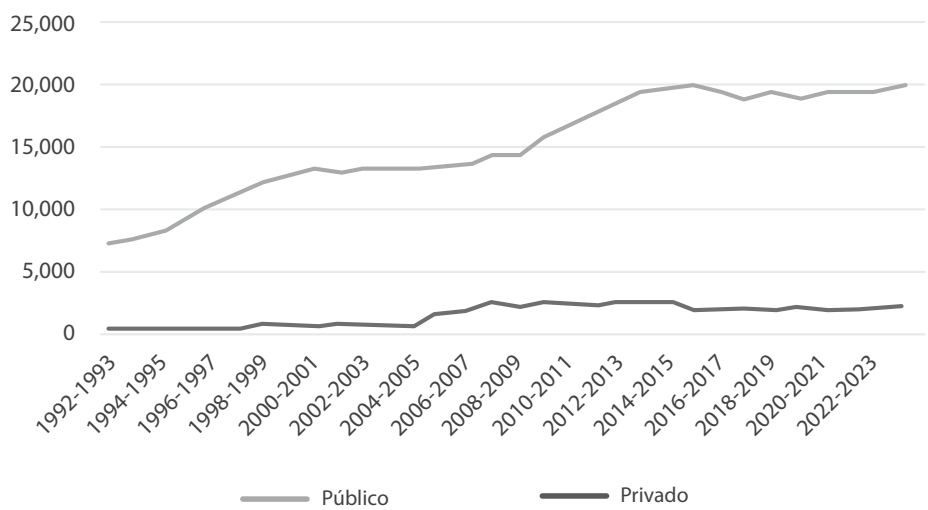
La educación superior privada (ESPri) ha dado origen a debates en torno a temas como sus destinatarios, su filosofía, sus principios, la calidad de sus servicios y la disparidad de precios de cada institución, entre otros. En Colima, este sector comenzó a crecer en la década de los noventa y el número de programas en todos los niveles tuvo un crecimiento exponencial a partir de la segunda mitad de la década 2000-2010 (gráfica 1). Los programas de licenciatura llegaron a ser 159 en 2023-2024; los de especialidad 15; los de maestría 64; y los de doctorado 18. Salvo en los de especialidad, cuyo número fue igual en el sector público (14), en el resto de los niveles la ESPri tuvo mayor cantidad de programas.



Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2008; 2011; 2016; 2021; 2024).

Sin embargo, en lo que respecta a la matrícula, a diferencia del enorme crecimiento que tuvo a nivel nacional, el crecimiento fue modesto e, incluso, a partir de su pico histórico en 2012-2013 en el que llegó a 2,639 estudiantes en todos los niveles de educación superior, el número de estudiantes inscrito en las IESPri comenzó a descender (gráfica 2).

GRÁFICA 2. COLIMA. MATRÍCULA EDUCACIÓN SUPERIOR DE TODOS LOS NIVELES. SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO.
1990-1991 A 2022-23



Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024).

Como puede verse, el sector privado de la educación superior en Colima presenta un caso especial, pues no tuvo un crecimiento de la matrícula tan dinámico como el que se observó en todo el país y en muchos estados, pero, al mismo tiempo, generó una gran diversidad de instituciones y programas que crecieron exponencialmente. La combinación de un crecimiento de matrícula pequeño y de instituciones y programas muy grande, propició una gran atomización institucional. En 2023-2024 había 35 instituciones privadas y 256 programas en todos los niveles. En promedio, esos programas tienen 36 estudiantes. El más numeroso reúne a 251 estudiantes y el más pequeño uno. Considérese además que hay 132 programas, el 51.4%, que tienen menos de 20 estudiantes, de los cuales 82, es decir, la tercera parte, tienen menos de 10 estudiantes³⁶.

³⁶ Cálculos realizados con datos de ANUIES (2024).

De acuerdo con las causas de la creación de las IESPri, así como de las tendencias de crecimiento de los programas educativos y de la matrícula, podemos distinguir tres etapas de la educación superior privada en Colima. La primera va de fines de los años ochenta del siglo pasado a 2007, la segunda de 2008 a 2015; y la tercera de 2016 a nuestros días (tabla 2).

TABLA 2. COLIMA. ETAPAS DE CRECIMIENTO DEL SECTOR PRIVADO

Programas	Primera * 1989-2007	Segunda 2008-2015	Tercera 2016-2023
Licenciatura	36	145	159
Especialidad	1	10	15
Maestría	2	45	64
Doctorado	0	3	18
Total	39	203	256

*Nota: Se tomaron como referencia los datos que aparecen en el RVOE. Algunas instituciones y programas se fusionaron. No se informa en la base de datos sobre los cambios y bajas. Fuente: ANUIES (2007; 2015; 2023).

Origen:1989-2007. Una matrícula cautiva

Las primeras escuelas particulares colimenses, algunas de corte religioso, atendieron primordialmente a niños y jóvenes de educación primaria y secundaria provenientes de sectores específicos de la población que preferían que sus hijos permanecieran en el estado antes que estudiar en Guadalajara, Monterrey, Michoacán o la capital de la República (Acuña, 2006).

Las instituciones se fueron desarrollando conforme atendían a su matrícula, creciendo casi exclusivamente al ritmo que egresaban sus estudiantes. Desde luego, este fenómeno mostró la capacidad de adaptación institucional a las necesidades del mercado, pero no garantizó la calidad esperada en todos los casos, ya que eran las primeras experiencias. El dueño de un centro educativo de Colima señaló:

Recuerdo que empezamos con una escuela primaria, pero fueron avanzando los niños de cuarto a quinto, y luego a sexto, y cuando decidimos hacer la secundaria, lo mismo pasó con la preparatoria (...), sobre la marcha se fue organizando, era la primera vez, y sí, improvisamos (...)

En 2020, el número total de estudiantes inscritos en Colima era de 202,197. La educación básica representaba el 85.1 % de la matrícula total (SEP, 2020). De acuerdo con los funcionarios del área educativa entrevistados, este comportamiento se modificará, y se prevé que tanto la educación media como la educación superior (ES) incrementará su matrícula en los próximos años.

El argumento se fundamenta en la composición de la pirámide poblacional, en la que se aprecia que la población en edad de cursar educación media y superior está en expansión. Los rangos de edad que concentran mayor población son los que están entre 20 a 24 años (12,826 habitantes), 15 a 19 años (12,660 habitantes) y 10 a 14 años (12,059 habitantes), lo que representa el 23.9% de la población total (INEGI, 2020).

En esta primera etapa, el crecimiento del sector privado no estuvo acompañado de una oferta diversificada. Sus planes y programas reprodujeron las carreras de mayor demanda de la Universidad de Colima (UdeC), tendencia que se ha mantenido a lo largo de los años. Para los empresarios, tanto de la región como foráneos, el sector educativo no fue un polo de interés sino hasta principios del siglo actual.

Conviene señalar que en este capítulo no se consideran los programas de especialización, diplomados, cursos cortos de capacitación y una importante oferta de establecimientos denominados academias que tienen una larga historia en el estado y que se han encargado de atender a una buena parte de jóvenes que eligen la capacitación en diversas actividades.

Crecimiento: 2006-2015

La expansión del sector privado ha seguido distintos caminos. En el caso de las instituciones que aparecieron primero, señalan sus dueños, se fundaron por “pura intuición”, es decir, por el interés y cálculo comercial de incursionar en un negocio más, o bien por probar suerte en un sector que había sido poco explotado en Colima.

Con la llegada de nuevas instituciones en los años noventa se consideraron distintos tipos de cálculos y estimaciones financieras de precio-beneficio. El argumento central para incursionar en el sector, en palabras de los dueños entrevistados, “fue por las características poblacionales del estado, con un sector joven que demandaría educación en los niveles de educación básica y media superior a no muy largo plazo”.

La presencia de la educación privada en los distintos niveles educativos se ha modificado progresivamente. En la actualidad, destaca la educación inicial, en la que los particulares atienden al 89.4% de la matrícula. En la educación superior, en la modalidad

no escolarizada, es muy notorio el cambio, su participación es del 99% (tabla 3). Esto se explica por las diferentes modalidades que se han implementado como los semipresenciales y/o a distancia, en turnos matutino, vespertino, nocturno y fines de semana.

TABLA 3. COLIMA. MATRÍCULA, DOCENTES Y ESCUELAS POR TIPO DE SOSTENIMIENTO, 2019-2020

Modalidad escolarizada	Alumnos				Docentes	Escuelas
	Total	%	Mujeres	Hombres		
Total	202,197		101,932	100,265	13,945	1,517
Público	173,684	85.9	87,217	86,467	11,139	1,140
Privado	28,504	14.1	14,715	13,789	2,806	377
Educación básica	139,955		68,623	71,332	7,650	1,117
Público	121,277	86.6	59,402	61,875	6,524	902
Privado	18,678	13.4	9,221	9,457	1,126	215
Educación inicial	4,077		2,057	2,020	83	47
Público	434	10.6	229	205	14	6
Privado	3,643	89.4	1,828	1,815	69	41
Educación preescolar	25,271		12,492	12,779	1,273	411
Público	20,460	80.9	10,153	10,307	980	318
Privado	4,831	19.1	2,359	2,472	293	93
Educación primaria	75,793		36,931	38,862	3,204	476
Público	68,278	90	33,231	35,047	2,818	422
Privado	7,515	10	3,700	3,815	386	54
Educación secundaria	34,814		17,143	17,671	3,090	183
Público	32,125	92.2	15,809	16,316	2,712	156
Privado	2,689	7.8	1,334	1,355	378	27
Educación Media Superior	32,217		16,796	15,421	3,060	190
Público	25,890	80.3	13,567	12,323	2,186	115
Privado	6,327	19.6	3,229	3,098	874	75
Educación Superior	21,038		10,894	10,144	2,632	50
Público	18,970	90.1	9,781	9,189	2,088	36
Privado	2,068	9.9	1,113	955	544	14
Capacitación para el trabajo	8,987		5,619	3,368	603	160
Público	7,547	84	4,467	3,080	341	87

Modalidad escolarizada	Alumnos				Docentes	Escuelas
	Total	%	Mujeres	Hombres		
Privado	1,440	16	1,152	288	262	73
Modalidad no escolarizada						
Educación Media Superior	2,026		1,013	1,013	-	
Público	1,954	88	879	1,075	-	
Privado	272	12	134	138	-	-
Educación Superior	7,242		4,234	3,008	-	-
Público	74	1	28	46	-	-
Privado	7,168	99	4,206	2,962	-	-

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2020)

Escuelas y empresas

Con la expansión de estas instituciones, surgieron los primeros señalamientos en torno a la improvisación en el cumplimiento de las funciones sustantivas. Adicionalmente, entre las IESPri se extendió la idea de que la educación privada, no solo en Colima, puede concebirse como empresa o negocio sin que ello deba verse con prejuicio, siempre que el servicio educativo que ofrece sea de calidad. Incluso, los entrevistados señalaron que es un complemento de las tareas que el gobierno estatal no ha podido cumplir a lo largo de los años. Como lo mencionó el dueño de una IESPri:

¡Imagínate si no se atiende a todos esos jóvenes! ¡El problema social se desataría! Esas son las cosas que no se está acostumbrado a ver desde el punto de vista positivo, (...) también cumplen una función social y debería de reconocerse, casi siempre se les señala como escuelas lucrativas nada más.

Sin embargo, los mecanismos de control y supervisión de la autoridad educativa son muy laxos y, por ello, las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión adquieren variados matices en cada institución. De igual manera, entre las IESPri existe laxitud sobre las funciones que desarrollan, como la diversidad de parámetros para conceptualizar las actividades y la forma de retribuir las, que queda bajo la responsabilidad de cada institución.

¿Educación para las élites?

La noción de élite en las IESPri en Colima ha ido cambiando paulatinamente. Incluso se ha utilizado el término de semi-élite (Heyneman, Anderson y Nuuraliyeva, 2002; Kinser, 2005) para dar cuenta de las modificaciones que el contexto, la matrícula y las circunstancias de cada institución. Al respecto, Tooley y Dixon (2005) propusieron el concepto de universidades privadas para alumnos “pobres”, que están destinadas para quienes pueden pagar un poco por la educación de sus hijos, aunque no garanticen calidad. La reproducción de estas instituciones es vista como una estrategia para facilitar las tareas de las verdaderas élites (Tiramonti y Zirgler, 2008). El precio de las colegiaturas, que antes podía ser un referente para entender esta diversificación, se modificó sustancialmente. En el mercado surgieron instituciones que propusieron diferentes tarifas, planes de financiamiento y becas, lo que dificulta hacer una estimación precisa de lo que en verdad invierte un estudiante al cursar en una IESPri.

Las IESPri colimenses abrieron su oferta adecuándose a la demanda que las instituciones de educación superior públicas (IESP) no cubrían. Algunas investigaciones apuntan que se trata del desarrollo y expansión natural de la demanda en busca de mayores oportunidades educativas (Levy, 2008 y 2009). De igual forma, Clark (2004) reconoció que en las últimas décadas las investigaciones sobre las universidades se habían orientado a analizar el tránsito de la ES de élite a la de masa, de los cambios en las relaciones entre gobierno y universidades, así como de la integración y diferenciación de los sistemas de ES.

La apertura de instituciones de manera súbita y con escaso control promovió una expansión desordenada de la ESP, convirtiéndose en un fenómeno que ha impactado de diversas maneras y en distintos frentes al sistema de ES, no solo en nuestro país sino en muchos otros también (Levy, 2006; Geiger, 2004; Kent y Ramírez, 2002; Bernasconi, 2007). Es lo que se ha denominado la segunda gran reforma de la educación superior en el continente, cuyos rasgos más distintivos son, entre otros, los siguientes:

...la instauración de un complejo modelo binario –público y privado; de alta y baja calidad; universitario y no universitario– como resultado del contexto mercantil y heterogéneo, y que promovió modelos de calidad, de precios y de financiamiento diferenciados. Ello facilitó la significativa expansión del sector privado, medido en términos de cobertura, matrícula e instituciones, sobre la base, en general, de un pequeño sector de calidad, y otro mayor, orientado a la absorción de la demanda insatisfecha y con menores exigencias de calidad. (Rama, 2006, p. 15)

Otra característica de esta tendencia es la concentración de las IESPri en zonas urbanas exclusivamente (Pereyra, 2008, p. 4), como es el caso de Colima, orientada por criterios que obedecen más a la captación de matrícula que a una política de planeación regional o acciones de descentralización educativa. Al respecto, un funcionario de la Secretaría de Educación del estado de Colima del sexenio anterior expresó:

Los colegios han crecido mucho, pero ya no es posible que se sigan fundando escuelas particulares por el hecho de cumplir solo con una serie de criterios estrictamente administrativos, hace falta revisar en dónde se van a instalar (...), hace falta regular este crecimiento.

Pese a este tipo de señalamientos, no hay una orientación de política educativa estatal clara al respecto.

El tema de la calidad educativa

Para buena parte de los entrevistados, la idea de calidad educativa se asocia a la comparación entre el sector público y el privado de ES, y se alude a los bajos resultados académicos obtenidos por la escuela pública en distintas evaluaciones, algo que Geiger (2004) ya había observado. Mediante la denuncia y crítica del funcionamiento del sector público algunos actores de la escuela privada ocultan el propio desempeño y sus desaciertos.

Un común denominador en las opiniones de los coordinadores, maestros y algunos dueños de las IESPri entrevistados es que la ventaja que tienen frente a la universidad pública radica en la cercanía y la rapidez para colocar a sus egresados en el mercado de trabajo. Esta condición se ha ido modificando progresivamente con la competitiva oferta laboral. Sin embargo, la insistencia institucional en su vínculo con el sector productivo es aún una carta poderosa de presentación y captación de matrícula.

En este sentido, la ESPri en Colima ha seguido fielmente el discurso que considera “a la educación como una mercancía con un buen margen de ganancia” (Psacharopoulos, 1992, p. 111). Buena parte de las personas entrevistadas considera que la ESPri ha sido uno de los nichos empresariales más redituables, tanto por el monto de inversión, como por las facilidades técnico-administrativas que existen para incursionar en este tipo de negocios.

Esta etapa de crecimiento del sector privado se caracterizó por la presencia de instituciones que forman parte de consorcios y franquicias nacionales que se encar-

garon de promover la inversión en condiciones financieras muy ventajosas para ellos. Las características que el mercado interno ofreció fueron favorables, pues permitían una buena competitividad en las colegiaturas en comparación con los estados vecinos de Michoacán y Jalisco. Asimismo, la falta de control y seguimiento de las nacientes instituciones posibilitó la expansión desordenada con diversas repercusiones sobre el sistema educativo estatal.

Algunas consecuencias no deseadas

Como producto de la expansión desordenada, podemos señalar los aspectos siguientes:

- a) Pocas licenciaturas ofertadas fueron novedosas, más bien se orientaron a impulsar programas que ya tenían una significativa demanda, tanto en la universidad pública como en otras IESPri. Algunos casos son las carreras de derecho, pedagogía, educación y mercadotecnia. Desde luego, las colegiaturas, la diversidad de modalidades (escolarizada, no escolarizada, mixta, escolarizada cuatrimestral, cuatrimestral opción dual, mixta modular, cuatrimestral no escolarizada, mixta cuatrimestral y no escolarizada trimestral), así como el tiempo para cursar los estudios fueron los elementos centrales para atraer matrícula, en un contexto de feroz competencia. Así lo señaló un coordinador de una IESPri: “prácticamente te estás jugando la vida con la matrícula ¡de verdad y sin exagerar, en cada semestre de eso depende que la escuela exista!”. Un aspecto notorio es que varias instituciones ofrecían estudios de bachillerato con diversas modalidades como una estrategia de asegurar posteriormente la matrícula en sus programas de licenciatura.
- b) Algunas instituciones en sus anuncios de radio y prensa escrita señalaban como una innovación estar actualizados con las nuevas tendencias educativas, aunque en los hechos no siempre era cierto por la marcada similitud de varios planes y programas en cuanto a currículos, perfiles de egreso, número de créditos, etcétera.
- c) Los mecanismos de evaluación y seguimientos han sido muy laxos por parte de la autoridad educativa para valorar si los “nuevos planteamientos curriculares” se llevan a cabo; además de que las visitas de seguimiento son escasas. Por otro lado, algunas propuestas curriculares, si bien no difieren significativamente entre sí, están elaboradas con cuestionables criterios académicos.
- d) La urgencia por captar matrícula llevó a las IESPri a implementar acciones desesperadas, con la consigna de “no dejar ir al cliente” y tratar de ofrecer el servi-

cio haciendo todo tipo de adecuaciones para lograr que el alumno se inscriba. Repárese en la siguiente evidencia, obtenida vía telefónica de una institución privada de Colima: “Te ofrecemos administración, derecho y contabilidad, por ahora no se encuentra ofertado derecho, pero si usted se decide por esa carrera y conoce algunos interesados en la misma, puede reunir un grupo de cinco y le abrimos la carrera”.

- e) Para mantener la matrícula en la institución, se implementaron descuentos en las cuotas y se brindaron becas y financiamiento en determinados servicios. Debido a que no todas las instituciones podían ofrecer tales apoyos, las IESPri grandes que contaban con distintos convenios y mayor capacidad financiera se vieron favorecidas. Con tal de subsistir, las instituciones operaron con escasos márgenes de ganancia al atender a grupos pequeños, situación que se manejó como “una educación personalizada”. Sin embargo, la verdadera razón en muchos casos fue otra, como lo narró un coordinador de una IESPri: “tuvimos que abrir con lo que había, eran siete alumnos y como está la situación actualmente no podemos darnos el lujo de dejarlos ir, a veces la ganancia es mínima, pero de no hacerlo así ¡cierras!”. La situación se tornó aún más crítica pues, como consecuencia de la pandemia, decenas de estudiantes no se reinscribieron, de acuerdo con los coordinadores entrevistados.
- f) Los precios de los servicios adicionales, tales como trámites, justificantes, certificados y modalidades de titulación, entre otros, son muy variables entre las instituciones. Al respecto, la regulación es prácticamente inexistente y como no hay un tabulador que establezca márgenes mínimos o máximos al respecto se ha generado un mercado libre y sin control. A últimas fechas, con la expedición de la cédula electrónica, las IESPri dejaron de cobrar por este trámite.
- g) En la lucha por mantener la matrícula, las IESPri han recurrido a todo tipo de ofrecimientos e incluso a decir verdades parciales, como que cuentan con todos los requisitos legales necesarios para poder operar como es el RVOE o estar en proceso de obtenerlo. En 2008, una IESPri del estado fue sancionada por no contar con estos requerimientos y una generación completa quedó sin el reconocimiento oficial de sus estudios. Desafortunadamente, esta situación no es nueva y afecta a varias instituciones de la entidad. En la actualidad, varios programas operan sin RVOE, aunque señalan estar en trámite para obtenerlo.
- h) Uno de los aspectos que más defienden los coordinadores académicos de estas instituciones es la capacidad de respuesta ante lo que el mercado demanda. Que

no haya “tantas trabas burocráticas” para crear programas es la única forma, coinciden los testimonios, de afrontar la intensa competencia. Un coordinador de una IESPri mencionó lo siguiente:

Nuestra universidad está al tanto de lo que el mercado requiere, revisamos lo que se necesita en las empresas, aquí no hay tantas trabas burocráticas, que el consejo universitario... que no sé qué más... es lo que te pide el sector empresarial, gente que sepa cómo resolver problemas, y es ahí donde te preguntas si será válido enseñar todavía filosofía y ¿para quién? o ¿en dónde se desarrollaría un licenciado en filosofía? ¿no?

- i) El marketing se ha vuelto un factor clave para captar matrícula. No es casual que en la publicidad y en los lemas de las instituciones se encuentren frases como las siguientes: “rápida empleabilidad”, “ambiente estudiantil de liderazgo”, “cultura emprendedora”, “utilización de recursos virtuales”, “novedosos métodos de enseñanza aprendizaje”, “educar para emprender, emprender para crecer”, “la universidad católica”, entre otras. Por otro lado, la presentación de descuentos, apoyos, becas y planes financieros se ofrece de manera diversificada en las instituciones y se ofertan de manera discrecional.
- j) El tema de los criterios académicos para aprobar las asignaturas en estas instituciones se ha tornado un intenso debate. Los detractores señalan que se ofrecen muchas oportunidades para regularizar la situación de un alumno reprobado, con la finalidad de que prosiga con sus estudios, en tanto que los dueños de las IESPri, en su defensa, enfatizan los resultados negativos que la escuela pública ha obtenido en las distintas evaluaciones como ENLACE y PLANEA, por ejemplo. Al respecto el coordinador de IESPri señaló lo siguiente:

En ocasiones, tienes que dar más de una oportunidad, apoyar a los muchachos porque, si se van, están en problemas tanto ellos como nosotros. A veces no se puede medir con la misma vara, pero esto también pasa en las escuelas públicas, porque los resultados y las evaluaciones no son muy buenos que digamos ¿verdad?

- k) Estimar con exactitud el número de estudiantes que se encuentran matriculados en las IESPri es difícil, aunque se puede tener una idea por medio de las estadísticas públicas. Sin embargo, con la información disponible no se puede calcular la proporción de quienes suspenden los estudios porque los jóvenes que aban-

donan una institución pueden inscribirse en otra. La revalidación de créditos o equivalencia representa una nueva oportunidad de la institución receptora para poder cobrar por este tipo de trámite y admitir al nuevo estudiante.

- l) La bolsa de trabajo de las IESPri no es confiable en todos los casos. Uno de los argumentos más socorridos por los dueños de las IESPri es garantizar “un empleo seguro al egresar de los estudios”, inclusive algunas instituciones ofrecen este servicio, aunque los alumnos no hayan terminado la licenciatura, con el propósito de que permanezcan inscritos. Dado que los estudios de seguimiento de egresados no están disponibles, no es posible saber con precisión el empleo de los egresados, los campos profesionales en donde se desempeñan y el impacto que tienen en el mercado de trabajo.
- m) Padres de familia y estudiantes entrevistados definieron su elección de cursar en una institución particular por las razones siguientes: 1) las IESPri contaban con vínculos y relaciones públicas –en sectores políticos– para colocar a sus egresados fácilmente en el mercado laboral, 2) sus planes y programas de estudio fueron elaborados en función de las características que demandan los empleadores, y 3) la educación que imparten es de mejor calidad, por el simple hecho de no ser pública. Ante estos argumentos, vale la pena señalar que, contradictoriamente, en la mayoría de los casos la primera opción de los jóvenes y la de los padres entrevistados fue buscar un lugar en la universidad pública.

Los aspectos enlistados no son exclusivos de Colima, pues se trata de comportamientos generalizados del sector privado que Olivier (2007) ha estudiado en distintas partes del país. El problema de la proliferación de establecimientos de dudosa calidad académica indica, al mismo tiempo, la falta de un consenso político y social respecto a la regulación de los establecimientos en función de la capacitación profesional y la acreditación, la inversión en capital humano y la movilidad social

¿Quién enseña?

En las instituciones visitadas, los criterios de contratación de docentes son discrecionales y el principal requisito es que los profesores estén titulados en alguna licenciatura. Las IESPri cuentan con docentes con distintos grados académicos, desde recién egresados de licenciatura hasta profesionistas con maestría y doctorado. Imparten clases de licenciatura y posgrado. El común denominador es que son contratados por horas

y la diferencia de salario según el grado académico de cada profesor, no es muy significativa. Son muy pocas las instituciones que cuentan con personal académico de tiempo completo.

Las IESPri en Colima contratan, en su mayoría, a docentes que imparten diversas materias, en algunas ocasiones desvinculadas de su área académica, aunque la obtención del RVOE señala de manera clara que quien enseña debe hacerlo en áreas de su competencia. Por otra parte, un importante número de docentes de las IESPri, tanto del nivel bachillerato como de licenciatura, colaboraba en dos o más universidades particulares, impartiendo materias de diferentes áreas a las suyas y muchos también laboran en la UdeC y otras instituciones públicas. El siguiente testimonio de un docente da cuenta de esta situación:

...trabajo de lunes a viernes en la Universidad, cumplo con mis horas, pero por lo apretado que me veo económicamente busqué dar otro tipo de cursos los sábados o por las tardes, y sí, le invierto, porque a veces doy matemáticas financieras, y hace dos semestres tuve que dar sociología en otra escuela porque no había maestros.

Aunque los contratos que algunos profesores firmaron con la UdeC les requerían dedicación exclusiva, la participación de los docentes en distintas IESPri de manera simultánea ha sido constante a lo largo de los años. Es muy difícil estimar el grado de participación de este perfil de profesores debido a la escasez de información al respecto.

El salario también presenta diferencias marcadas. Queda a la consideración de cada institución lo que debe pagar a un docente por una materia y demás actividades que realiza. No hay un tabulador común para todas las instituciones que indique de manera homogénea los salarios a ser pagados.

Consolidación: 2016-2023

La fase de consolidación del sector privado en Colima, que continúa hasta nuestros días, se caracteriza por un nuevo y vigoroso crecimiento de los programas, especialmente en modalidades mixtas y no escolarizada, en el que destaca no solo la expansión de las licenciaturas sino, especialmente, de las maestrías y los doctorados. En comparación con el sector público, la matrícula de las IESPri tuvo una expansión notable.

El sector público tenía 178 programas de todos los niveles (técnico superior universitario, licenciatura universitaria y normal; especialidad, maestría y doctorado) en el

ciclo 2010-2011 y llegó a 182 programas en 2023-2024, solo cuatro programas más. De modo contrastante, el sector privado pasó de tener 123 programas a 257 en los mismos ciclos, esto es, 134 nuevos programas en solo 13 años, un crecimiento del 109% (tabla 4).

**TABLA 4. COLIMA. NÚMERO DE PROGRAMAS (TODOS LOS NIVELES).
SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO**

	2010-2011	2015-2016	2020-2021	2023-2024
Público	178	101	172	182
Privado	123	145	212	257
Total	301	246	384	439

Fuente: ANUIES (2011; 2016; 2021; 2024)

Pero el crecimiento de los programas en modalidades mixta y no escolarizada en el sector privado fue todavía más sorprendente. Estas modalidades sumaban 54 programas en 2010-2011 y 212 en 2023-2024, esto es, 158 programas fueron creados en ese lapso (tabla 5).

TABLA 5. COLIMA. NÚMERO TOTAL DE PROGRAMAS EN MODALIDADES MIXTA Y NO ESCOLARIZADA. SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO

	2010-2011	2015-2016	2020-2021	2023-2024
Público	14	1	4	11
Privado	54	128	160	212
Total	68	129	164	223

Fuente: ANUIES (2011; 2016; 2021; 2024)

Una de las características de esta etapa fue la aparición de programas de maestría y doctorado en el sector privado. En el caso de las maestrías, de contar con 17 programas en 2010-2011 llegó a tener 64 en 2023-2024 (tabla 6); y, en el de los doctorados, de no tener ninguno alcanzó la cifra de 18 programas en 2023-2024 (tabla 7). En este nivel, por cierto, el sector público se mantuvo estancado en torno a nueve programas.

**TABLA 6. COLIMA. NÚMERO DE PROGRAMAS DE MAESTRÍA.
SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO**

	2010-2011	2015-2016	2020-2021	2023-2024
Público	28	40	31	34
Privado	17	45	53	64
Total	45	85	84	98

Fuente: ANUIES (2011; 2016; 2021; 2024)

**TABLA 7. COLIMA. NÚMERO DE PROGRAMAS DE DOCTORADO.
SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO**

	2010-2011	2015-2016	2020-2021	2023-2024
Público	9	11	8	9
Privado	0	3	9	18
Total	9.1	14	17	27

Fuente: ANUIES (2011; 2016; 2021; 2024)

La gran mayoría de los programas de maestría y de doctorado se ofrecen en modalidades mixtas y no escolarizadas, con un uso variado de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de manera semejante a lo que ocurre en los programas de licenciatura. Con la llegada de la pandemia covid-19 las instituciones incursionaron de forma masiva en el uso de TIC para distribuir su oferta educativa. Pero hace unas décadas atrás, en los años noventa, por ejemplo, solo pocas instituciones incursionaban incipientemente en las modalidades de cursos en línea o semipresenciales en licenciaturas, especialidades, maestrías y diplomados. El discurso sobre las TIC fue utilizado como una estrategia para captar matrícula, y se enfatizó la idea de que su uso daba como resultado la innovación. En la década de los noventa eran comunes frases como: “A la vanguardia de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. A principios de 2000, una coordinadora académica de la licenciatura en derecho de una IESPri señaló que contaban “con instalaciones modernas, modelos educativos innovadores y estrategias novedosas de enseñanza aprendizaje apoyados en TIC, en donde los maestros atienden personalmente a los alumnos como parte de estas estrategias”.

Buena parte de los testimonios señala que la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación es equivalente a impartir una educación de buena calidad. Como es sabido, la enunciación no es garantía de ello, pero los padres entrevistados señalaron que fue uno de los motivos principales para elegir el plantel: “es lo que está de moda y es lo que piden ya los trabajos, así que ya el que aprendan con tecnologías es muy importante, por eso la inscribimos aquí”.

El caso de los programas en Educación

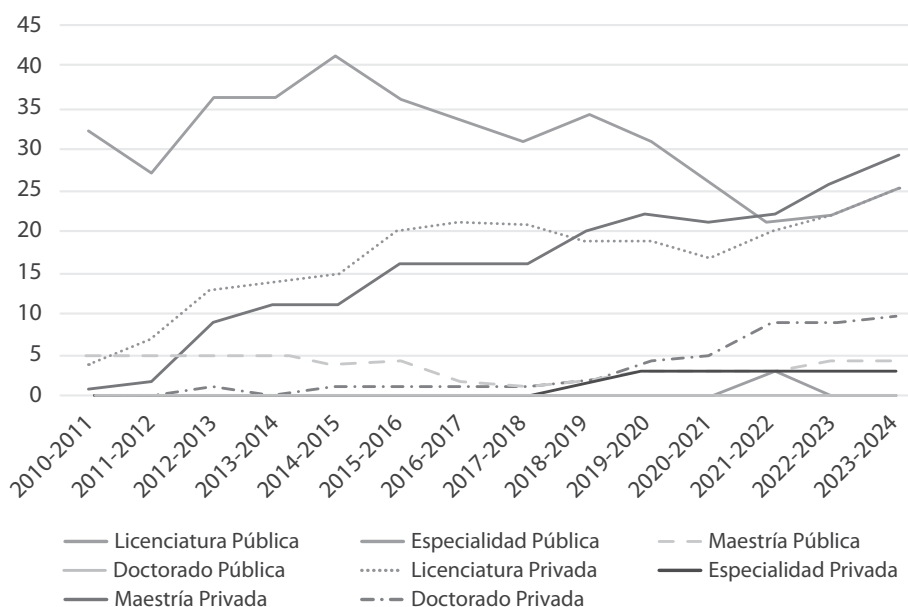
Los programas del área Educación ilustran claramente la nueva fase de la educación superior privada en Colima. Por un lado, tuvieron un crecimiento de grandes dimensiones y, por el otro, las ofertas mixtas y no escolarizadas en sus muy diversas modalidades se expandieron. La gráfica 2 permite observar que las licenciaturas públicas en educación, tras un repunte en 2014-2015 que sumó 41 programas, iniciaron un descenso hasta llegar en 2023-2024 a 25 programas. En cambio, las licenciaturas privadas en educación pasaron de ser cuatro en 2010-2011 a ser 25 en 2023-2024.

Las maestrías privadas también tuvieron un notorio crecimiento al pasar de uno a 29 programas en 2023-2024. Las maestrías públicas, por su parte, prácticamente no crecieron e, incluso, en algunos años solo se abrieron dos o tres programas. Al finalizar el periodo, únicamente eran cuatro programas. Sorprende el crecimiento del doctorado privado que llegó a tener 10 programas en 2023-2024, mientras que el sector público, en esta área, no ha abierto ni un solo programa (gráfica 3).

De acuerdo con los dueños de dos planteles, el significativo incremento tanto de maestrías como de doctorados del área de Educación se explica por la demanda de los profesionistas por más credenciales “para subir en el escalafón de sus respectivos empleos”. Un ejemplo representativo es la gran cantidad de docentes de educación básica y media superior que empezaron a inscribirse en estos posgrados desde mediados de la década de los noventa, con la finalidad de atender las convocatorias relacionadas con la promoción y ascenso de la SEP.

GRÁFICA 3. COLIMA. NÚMERO DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN. SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO.

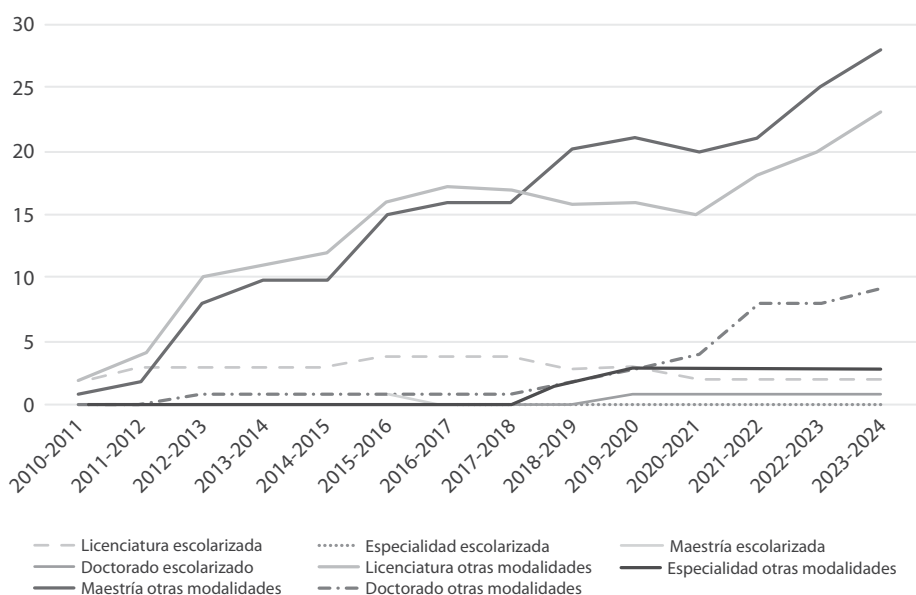
2010-2011 A 2023-2024



Fuente: ANUIES (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023; 2024)

En la gráfica 4 se observa el extraordinario crecimiento de las ofertas mixtas y no escolarizadas en el área de Educación ofertadas por el sector privado (el sector público prácticamente no tiene este tipo de ofertas en Colima). Por ejemplo, las licenciaturas en modalidades mixtas y no escolarizadas pasaron de ser dos en 2010-2011 a sumar 23 en 2023-2024. Algo análogo ocurrió con los programas de maestría en otras modalidades que reunieron 28 programas en 2023-2024, cuando en 2010-2011 solo había un programa en estas modalidades. El doctorado mixto y no escolarizado también tuvo un crecimiento relevante pues en 2010-2011 no existía ningún programa, pero en 2023-2024 ya había nueve.

GRÁFICA 4. COLIMA. NÚMERO DE PROGRAMAS EN EDUCACIÓN, OPCIONES ESCOLARIZADAS Y OTRAS MODALIDADES (MIXTAS Y NO ESCOLARIZADAS). SECTOR PRIVADO. 2010-2011 A 2023-2024



Fuente: ANUIES (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023; 2024)

Los programas de doctorado han llamado la atención porque la mayoría se ofrece de manera mixta (con mínima asistencia presencial) y la opción cuatrimestral es la más demandada. Se trata de opciones enfocadas en la formación docente, pero no a la formación de investigadores ni a la producción de conocimiento innovador. En la mayoría de los casos son ofertas para el simple otorgamiento del grado académico. Al respecto, un investigador en educación superior señaló:

Se supone que el doctorado es para crear conocimiento innovador, pero también es para formar investigadores (...), porque se forma a alguien que sabrá investigar y, a su vez, formará a otras personas, lo que es bueno en teoría, pero ¿qué es lo que ha pasado? Son personas que sacan su doctorado, y lo obtuvieron sin mucha dedicación, con un trabajo que nunca se publicó, y lo obtuvieron como una credencial más (...), resultado: un mercado laboral lleno de doctores que no aportan mucho al conocimiento, pero ¡qué participan en el circuito educativo como expertos! lo que a la larga se traduce en una educación de cuestionable calidad. ¿Desde dónde forman? ¿cómo investigan?

La pandemia por Covid 19 tuvo impactos importantes en la IESPri. La suspensión de actividades trajo consigo que varios alumnos interrumpieran sus estudios, lo que obligó a las instituciones privadas a instrumentar planes y estrategias para “poder sobrevivir”, como lo señaló un coordinador: “¡Lo de la pandemia fue tremendo!, la gente empezó a no pagar, y era lógico (...), por eso dimos muchas oportunidades de pago, plazos para poder sobrevivir, pero mucha gente ya no pudo pagar”. La matrícula del sector privado había comenzado a tener una progresiva retracción a partir de 2013, con una ligera recuperación en 2019 que se vio interrumpida a partir de 2020 como efecto de la pandemia. A partir de 2021 la ESPri reinició un ligero crecimiento que sitúa la matrícula todavía muy por debajo del nivel alcanzado en 2012-2013 (tabla 8).

TABLA 8. COLIMA. MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE TODOS LOS NIVELES. SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO. 2012-2013 A 2013-2014.

	Público	Privado	Total
2012-2013	18,699	2,639	21,338
2013-2014	19,637	2,637	22,274
2014-2015	19,955	2,450	22,405
2015-2016	20,108	2,074	22,182
2016-2017	19,769	1,956	21,725
2017-2018	19,013	1,842	20,855
2018-2019	19,180	1,775	20,955
2019-2020	18,970	2,068	21,038
2020-2021	19,343	1,846	21,189
2021-2022	19,580	1,875	21,455
2022-2023	19,607	2,001	21,608
2023-2024	19,848	2,104	21,952

Fuente: SEP (2024)

Otro de los saldos de la pandemia fue el cierre de algunas IESPri que no pudieron sostenerse en el mercado. Con la reincorporación a las actividades presenciales, algunas instituciones tomaron la decisión de apostar por los programas en línea, en buena medida como producto de la experiencia vivida durante la pandemia. Y, en segundo lugar, para aumentar las ganancias, lo que se convirtió en una tendencia. De acuerdo

con la opinión de una funcionaria de la Secretaría de Educación Pública, la razón fue que: “ya no quisieron regresar a la presencialidad, insisten en quedarse en la virtualidad y ofrecer más programas, porque les conviene por los precios”.

Los actores e instituciones de la educación superior privada en la entidad son referentes importantes que se deben de considerar para llevar a cabo una evaluación integral del sistema educativo estatal, y desde luego, identificar las contradicciones y coincidencias que se establecen con la educación pública, con el propósito de dimensionar los retos de la educación en sus distintos niveles en Colima.

Conclusiones

La tendencia que prevalece en las tres etapas señaladas es la ausencia de una política educativa estatal que regule, supervise y controle a las IESPri, las cuales se han visto favorecidas por una creciente demanda, no solo en el nivel superior, sino en otros niveles educativos.

El crecimiento del sector privado ha sido centralizado y desigual a lo largo de las diferentes etapas. No existe un seguimiento sistemático encaminado a orientar la oferta de los programas que podrían ser prioritarios para el desarrollo de la entidad. Por ejemplo, las ingenierías en sus distintas ramas son escasamente ofertadas por las IESPri.

Aunque es imposible hacer juicios sumarios sobre el funcionamiento de todo el sector privado en el estado, hay ejes comunes. Uno de ellos es que no se percibe en la entidad una diversificación en la oferta de licenciaturas, maestrías y doctorados, en relación con las que se ofertan en las instituciones públicas. Más bien se identifica una actitud selectiva por parte de las IESPri, con escasa innovación y creatividad para atender las demandas estatales.

Por otro lado, es necesario impulsar la investigación educativa sobre el tema de la educación privada en el estado y su relación con la educación pública. Esto permitiría fortalecer el análisis y la planeación del sistema educativo en su conjunto. La necesidad de esta agenda se acentúa ante la previsible expansión de la educación media superior y superior en los próximos años. Por ello, resulta indispensable una reflexión de fondo sobre la organización y el funcionamiento del sistema educativo estatal.

Se requiere contar con información actualizada que incluya los indicadores básicos de las IESPri: ingreso, egreso, titulación, seguimiento de egresados, deserción, abandono, fusión de instituciones, autorización y vigencia del RVOE, entre otros aspectos, con el fin de apoyar la toma de decisiones para la planeación y funcionamiento del sistema educativo estatal.

Constatamos, en las dos primeras etapas, los actores de la ESPri partían de la premisa de que el crecimiento de las instituciones privadas beneficiaría a los estudiantes que se habían quedado fuera del sistema público y que los estudiantes y padres de familia seleccionarían a las instituciones que brindaran mejores opciones de calidad. Pero esto no sucedió. Lo que pudimos identificar fue que, al surgir muchas IESPri dentro de un esquema de casi total libertad para la determinación de precios y calidades, con escaso control regulatorio y ausencia de estándares mínimos de funcionamiento, las de menores precios y de baja calidad se vieron beneficiadas.

El deterioro del valor de las certificaciones se intensificó en la tercera etapa (2016 a 2022) con la proliferación de distintas modalidades en los programas de maestría y doctorado. Esta es una estrategia de las IESPri centrada en la absorción de la demanda insatisfecha de profesionistas que buscan obtener un certificado con mínimas exigencias de calidad y, con ello, ascender en el escalafón de sus respectivos empleos.

En suma, el crecimiento y expansión del sector privado en Colima ha sido progresivo y desorganizado. No se identifica una política educativa estatal encaminada a planear, supervisar y evaluar el funcionamiento de las IESPri de manera adecuada, lo que ha generado una serie de fenómenos negativos con repercusiones en el sistema educativo estatal con cuestionable calidad educativa.

Referencias

- Acuña, M. (2006). *Cien años de educación cristiana en Colima*, Instituto Cultural de Colima (1906-2006). Secretaría de Cultura y Gobierno del Estado de Colima.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2007; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023; 2024). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. ANUIES. <https://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bernasconi, A. (2007). Is there a Latin American model of the university? [¿Existe un modelo latinoamericano de universidad?]. *Comparative Education Review*, 1(52), 27-52. <https://doi.org/10.1086/524305>
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Clark, B. (2004). *Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concepts* [Sostener el cambio en las universidades. Continuidades en estudios de casos y conceptos]. Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- García, R. (2018). Migración y empleo en Colima. *Carta económica regional*, 4(19), 23-29. <http://www.cartaeconomicaregional.cucea.udg.mx/index.php/CER/article/view/7327/6383>
- Geiger, R. (2004). The commercialization of university, *American Journal of Education*, 4(110), 389-399. <http://www.jstor.org/discover/10.1086/423354?uid=3738664&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103886856411>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós Ibérica.
- Heyneman, S., Anderson, K., & Nuraliyeva, N. (2002). The cost of corruption in higher education [El costo de la corrupción en la educación superior]. *Comparative Education Review*, 1(52), 1-25. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/524367>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Panorama sociodemográfico de Colima Censo de Población y Vivienda 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197773.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Indicador Trimestral de la Actividad Económica Estatal Colima Tercer Trimestre de 2021*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/itaee/itaee2022_01_COL.pdf
- Kent, R., y Ramírez, R. (2002). La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación. En P. Altbach, (Coord.), *Educación superior privada*. CESU-UNAM/Porrúa.

- Kinser, K. (2005). A profile of regionally accredited for-profit institutions of higher education [Un perfil de instituciones de educación superior con fines de lucro acreditadas regionalmente]. In B. Pusser (Ed.), *Arenas of entrepreneurship: where nonprofit and for-profit institutions compete* (pp. 69-84). New directions for higher education No. 129, Jossey-Bass.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Levy, D. (2006). The unanticipated explosion: private higher education's global surge [La explosión imprevista: la educación superior privada. Aumento global]. *Comparative Education Review*, 50(2), 217-240. <http://www.jstor.org/discover/10.1086/500694?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21103888403511>
- Levy, D. (2008). Access through private higher education, Global patterns and Indian illustrations [Acceso a través de Educación Superior privada, Patrones Globales e Ilustraciones Indias]. *Program for Research on Private Higher Education PROPHE Working Paper Series*. https://www.prophe.org/cache/1018464_PROPHE-WP11.pdf
- Levy, D. (2009). Growth and typology [Crecimiento y tipología]. In S. Bjarnason, K. Cheng, J. Fielden, M. Lemaître, D. Levy, y N. Varghese (Eds.), *A new dynamic: private higher education* (pp. 7-27). UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183174e.pdf>
- Olivier, G. (2007). *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión 1982-2002*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa, educación pública vs educación privada. *Perfiles Educativos*, 120(30), 132-146. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211159008>
- Psacharopoulos, G. (1992). The privatization of education in Europe [La privatización de la educación en Europa]. *Comparative Education Review*, 36(1), 114-126. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1188093?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21103888533931>
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 46(17), 11-24. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/6875>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeindicadores.aspx>
- Secretaría de Educación Pública (2024). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/serie_historica_entidades_sep.xlsm
- Secretaría de Educación y Cultura de Colima. (2023, 21 de septiembre). *Dirección de Educación Media Superior y Superior. Escuelas incorporadas a la Secretaría de Educación*.

<https://www.secolima.gob.mx/>

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.

Tooley, J. & Dixon, P. (2005). *Private education is beneficial for the poor: a study of private schools for the poor in low-income countries* [La educación privada es beneficiosa para los pobres: un estudio de las escuelas privadas para los pobres en países de bajos ingresos]. Cato Institute.

Villa, J. L., y Rangel, J. E. (2007). La economía colimense de la década de los cincuenta a los ochenta. Portes, Revista Mexicana sobre la Cuenca del Pacífico, (Edición especial, invierno), 109-139. <https://portesasiapacifico.com.mx/content/acciones/bajarArticulo.php?id=183>

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

CAPÍTULO 9. LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE RÉGIMEN PRIVADO EN GUANAJUATO (1980-2020). LA EXPANSIÓN CONTINUA DE LA OFERTA Y LOS LÍMITES DE LA DEMANDA

217

Guillermo A. Tapia García

Introducción

La oferta de educación superior (ES) en Guanajuato tuvo una dinámica muy singular en el periodo 1980-2020.³⁷ Su expansión compartió algunos rasgos con el proceso nacional, dadas las políticas federales en la materia, pero hubo diferencias importantes en el ámbito de la oferta gestionada por instituciones de educación superior privada (IESPri), en términos de ritmos de crecimiento, grado de participación en la atención a la demanda, así como por su orientación predominante, primero la de carácter social-conservadora y, después, en competencia con esta, la de orientación mercantil.

Desde muy temprano, las IESPri tuvieron alta participación en la atención a la matrícula. Luego perdieron capacidad para seguir captando la demanda de forma creciente ante la expansión de la oferta de instituciones de educación superior pública (IESP). Guanajuato es una entidad cuyo alto privatismo en el periodo 1990-2010 declinó de manera progresiva, hasta acercarse a la media nacional de matrícula atendida por IESPri en 2020, en el país. Es un fenómeno singular en México, ofrece evidencia de la reversibilidad de una tendencia que, se solía suponer, no podía ocurrir, según lo han señalado Levy (2011) y Kwiek (2016).

³⁷ El texto se centra en la oferta de licenciatura universitaria y tecnológica (LUT), sin abordar la educación normal. Tampoco se aborda el técnico superior universitario (ISCED 5-A). Esa modalidad solo fue adoptada por una de 84 IESPri de la entidad en 2010.

En ese contexto, el capítulo busca responder las siguientes preguntas: ¿cómo llegaron las IESPri a gestionar de manera predominante la oferta y atendieron a la mayor parte de la demanda en Guanajuato? ¿Cuál fue la incidencia de los cambios en el entorno regulatorio en esa tendencia? ¿Cuál fue la participación de los distintos actores públicos? ¿Qué dinámica territorial manifiesta el proceso de expansión y diferenciación de la oferta de ES, de los sectores público y privado? Finalmente, ¿qué factores explican la progresiva declinación de la capacidad de las IESPri para atender la demanda, a pesar de continuar en crecimiento su oferta, en términos de instituciones y programas?

Para contestarlas, primero se propone un enfoque específico para la interpretación del proceso local, regional o subnacional. Después se describe la metodología seguida, considerando la temporalidad del fenómeno y las fuentes de información. En un tercer momento se identifican los actores participantes y se delimitan los ciclos de desarrollo de la oferta privada de ES en Guanajuato.

Asimismo, se consideran los cambios en el marco regulatorio local y federal, el comportamiento de las IESPri, su oferta de programas, su capacidad de atención a la matrícula, en general y por área de conocimiento, así como su dimensión territorial. Para cerrar, se reflexiona en torno a las tensiones y paradojas manifiestas en los hallazgos, identificando asuntos relevantes que podrán ser asumidos en investigaciones futuras.

Antecedentes

La educación superior privada en México ha sido estudiada en los últimos años con distintos propósitos y con perspectivas diversas. Según Buendía (2009), en los estudios nacionales se distinguen tres abordajes: el análisis histórico de la educación superior privada como parte de la reproducción social, la perspectiva de la “liberación de recursos” y el abordaje atento a procesos de expansión, calidad y comercialización de la ES.

Otra línea de investigación ha promovido el estudio de configuraciones sistémicas locales de la ES, a partir de los cambios en el Estado, las políticas, los marcos regulatorios y el mercado, desde una perspectiva sociológica y económica del mercado educativo (Álvarez, 2011). Se han explorado caminos que privilegian el análisis cultural, intentando comprender los vínculos entre la actuación de actores regionales con las tendencias políticas nacionales (Ávila, 2007).

El capítulo emplea las perspectivas propuestas por Álvarez y por Ávila. Se propone un ajuste al enfoque que observa el crecimiento de la ESPRI como un proceso correla-

tivo a la dinámica de la educación superior pública (Levy, 1995). Este enfoque supone que hay un conjunto de macroprocesos –transnacionales y nacionales– que inciden tanto en la formulación de políticas sobre las IESP como en su operación, que invocan a las fuerzas del mercado, de modo que agentes privados con motivaciones económicas atienden expectativas sociales y déficits de la gestión pública.

Al mismo tiempo, esto supone la presencia de elementos estructurales –como el papel asignado al Estado en el financiamiento o la regulación institucional– que contribuyen activamente a la configuración de los sistemas de ES locales. Sin embargo, el enfoque que aquí se propone es que los elementos estructurales se concretan de modo diferencial en los espacios regionales debido a la mediación que los actores locales hacen de los procesos generales, cuya acción sucede en el marco de procesos histórico-culturales regionales, por lo que en el espacio local se construye y reconstruye continuamente la relación entre la ES gestionada por instituciones públicas y privadas, dando lugar a una configuración sistémica local con cierto dinamismo.

El alto privatismo que caracterizó la ES en Guanajuato en el periodo 1990-2010 –y su posterior declinación– puede ser analizado desde esa perspectiva, centrada en los procesos regionales, la cual permite apreciar que los actores locales tienen posiciones ideológicas y adoptan posturas diversas frente a las políticas estatales (federales o locales) con las que participan en los procesos de integración, desarrollo y transformación de la configuración sistémica local de ES.

Enfatizar la posición protagonista de los actores locales-regionales permite superar el enfoque diádico-dicotómico que se observa en el desarrollo de las IESPri estrechamente relacionado con la dinámica de la IESP (Levy, 1995). Dicha perspectiva puede sostenerse en una escala macro (nacional, transnacional), en la que se hace evidente la presencia de diversos actores con intereses y orientaciones ideológicas divergentes (De Leonardo, 1983), a la vez que el mercado es un referente sustantivo (en la escala de abstracción que plantea el triángulo de Clark).

A escala local existen casos, como el de Guanajuato, en los que no hay tal grado de diversidad y en los que el desarrollo de la ES sucedió como parte de un proyecto social unitario, sostenido por actores que comparten principios básicos y entre los que el mercado no es el referente ordenador de su actuación.

Se propone que los actores locales de la IESPri en Guanajuato tuvieron una relación particular con los de la IESP, en especial, de la UPE: compartieron un mismo proyecto político-social desde la década de 1960 y hasta 2010, cuando ingresaron al espacio regional agentes de corporaciones transnacionales con fines lucrativos.

Los actores locales de las IESPri antes de 2010 no respondieron a una lógica de mercantilización en la que se privilegiara su participación en tanto agentes económicos con fines de lucro. Por el contrario, se apeló a su participación comprometida con un proyecto de nación distinto al hegemónico. La acción de estos actores es, por lo tanto, valorada como participación social y no solo como un emprendimiento privado de tipo mercantil.

Los actores con orientación mercantil solo se harían presentes en el espacio local luego de 2010. Su intervención contribuirá a la continua expansión de la oferta de oportunidades de ES, así como al estancamiento y declinación de la atención a la demanda por las IESPri. Se trata de IESPri que tomaron de manera progresiva posiciones en el ámbito local, cuya sede se encuentra en la capital de la república o pertenecen a corporaciones transnacionales.

Desde la década de 1910, los actores sociopolíticos locales de Guanajuato se vieron comprometidos en una lucha frente al Estado-Nación liberal, emergente de la Revolución Mexicana. Los actores de orientación conservadora, heredera de principios del catolicismo social –solidaridad, subsidiariedad– (Escontrilla, 2009), plantearon una posición de resistencia frente a las políticas federales, por medios tanto militares como civiles.

En aras de la gobernabilidad, sin embargo, el régimen revolucionario les concedió espacios de poder diversos en la administración pública local y cooptó a muchos de sus dirigentes (Rionda y Saines, 2006). Durante varias décadas subsistió ese arreglo. Luego, participaron de manera activa en la lucha por la democratización del régimen político nacional, en el periodo 1980-1990. En 1991 los sectores conservadores (con un programa socialcristiano) accedieron a los poderes formales del gobierno local, en el que permanecen hasta el presente –2023–, con una clara posición hegemónica.

Los sectores sociales conservadores han sostenido el principio de que la familia tiene el derecho primario de decidir sobre la educación de sus hijos y que el Estado “bajo el principio de subsidiariedad” debe garantizar tanto el derecho a la educación como la libertad de enseñanza. Propositiones recogidas en los principios doctrinarios del Partido Acción Nacional y suscritas por diversas organizaciones filiales, como la Confederación Patronal de la República Mexicana, (COPARMEX) (Castañeda, 2003).

Dichas proposiciones están referidas a un régimen de bienestar “conservador o corporativo” vinculado a un alto nivel de implicación de las familias y asociado a un “papel marginal del mercado y un rol subsidiario del Estado” (Preciado, 2011). Tales proposiciones buscan “preservar las diferencias de estatus”.

Por ello, solo cuando las capacidades familiares para proteger a sus miembros se agotan, la intervención pública está justificada bajo el principio de subsidiariedad

(Rangel, 2011). Así, el régimen de bienestar de inspiración social cristiana defiende una economía de mercado “con orientación social y un Estado subsidiario y solidario” (Salas-Porras, 2001).

Con base en lo anterior, se puede postular que en el nivel local tanto los procesos de expansión de la ESPri como las políticas patrocinadas por los actores locales implicados –inspirados en el principio de subsidiariedad– no deben ser confundidas con las políticas de ES calificadas como políticas orientadas a la “privatización” o “mercantilización”, en el sentido restringido de orientación neoliberal, por el cual se transfieren responsabilidades estatales a agentes privados del mercado. Sin embargo, hay un momento en el que ambas clases de política convergen y son sustentadas por actores diversos con posturas ideológicas particulares dentro del espacio local.

Lo anterior permite apreciar los matices locales del proceso de establecimiento, expansión y diversificación de la ES privada en Guanajuato, así como distinguir las posiciones de los distintos actores, que le dan un contenido particular a la dinámica de cambio de la configuración sistémica local de la ES.

La declinación progresiva de la dominancia de las IESPri en la atención de la matrícula se explica, en el nivel local, por el crecimiento de la oferta de las IESP a partir de 2005. Dicho incremento fue patrocinado de manera indirecta por las políticas federales de financiamiento a las IESP (UPE e IT federales) para incrementar la tasa de cobertura bruta. También, por la acción deliberada de las elites y del gobierno local, basada en una postura pragmática e instrumental, quienes gestionaron recursos adicionales para la expansión de los organismos descentralizados (ODES), Institutos Tecnológicos y Universidades Politécnicas, de financiamiento mixto, con oferta centrada en programas del área de ingeniería.

Perspectiva metodológica

Las configuraciones sistémicas locales de la ES son dinámicas. Analizarlas requiere una visión amplia y observar diacrónicamente el espacio social-institucional en el que los actores interactúan desde distintas posiciones, que varían según sus intereses cambiantes conforme al contexto. Una visión así permite analizar la estabilidad relativa, las coyunturas en las que se moviliza y se transforma una configuración sistémica local.

Esto implica considerar que el ciclo de vida de las IESPri está relacionado con su naturaleza de emprendimientos sociales, que requieren de solvencia financiera para perdurar. Además de la creación de nuevas instituciones, es relevante la observación

de su crecimiento, consolidación, crisis y reforma o, incluso, su cierre. Esto supone combinar las escalas de observación sistémica, sectorial e institucional, en su dinamismo espacio temporal.

La perspectiva diacrónica permite identificar ciclos de desarrollo de la oferta de IESPri en Guanajuato. No son etapas de un continuo y, en el nivel local, son cronológicamente diferentes a las “olas de crecimiento” planteadas por Levy (1986) para América Latina. Su aplicación en México, de hecho, supone adecuaciones a la delimitación temporal de cada ola, en atención a los factores que las configuran y a la observación del tipo de instituciones que las representan (Silas, 2005).

Así, los factores para la identificación y delimitación de los ciclos de desarrollo en el nivel local fueron los periodos político-administrativos del gobierno local (y su relación con los del orden federal), los ciclos de circulación de las élites relacionados con los procesos de cambio político local, así como los periodos de vigencia de los marcos regulatorios (leyes, acuerdos secretariales) locales y federales.

Los elementos político-normativos cobran relevancia en la medida en que otros factores de la expansión de la oferta de IESPri considerados por Levy (1986), en el nivel macroestructural, no son aplicables en el nivel local, como son la “percepción de fracaso” de la educación pública o la “extrema politización” ideológica de las IESP.

Si bien, la identificación de los ciclos de desarrollo de la oferta de IESPri local se expresa en periodos sexenales, concordantes con los ciclos político-electorales, el análisis de la información emplea una periodización quinquenal correlativa a aquellos, que facilita la comparación con entidades federativas y con el país.

Por otra parte, esta investigación se basa en información normativa (leyes, decretos y acuerdos secretariales, federales y locales) y administrativa (estadística), considerando instituciones, programas y matrícula (total, de nuevo ingreso). Las fuentes empleadas fueron los Anuarios Estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), impresos y en línea (2010-2020). Se empleó el sistema de consulta de programas con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la SEP. Para algunos años se consultó el sistema de estadísticas e indicadores educativos (2000-2010) de la Secretaría de Educación de Guanajuato.

La educación superior de régimen privado en Guanajuato, 1980-2020

La configuración sistémica local de la oferta de ES está marcada por una paradoja. La entidad se ha distinguido por encontrarse entre los estados con la tasa de cobertura

bruta (TCB) más baja en el nivel licenciatura. Fue menor a 5% en su población de referencia en 1980 y 1990. Luego, por efecto de una expansión relativamente mayor que en entidades con igual rezago, como Chiapas, Oaxaca o Guerrero, pasó de la posición 32 a la 26. Así, Guanajuato alcanzó una TCB de 21.6% en 2010 y de 31.3% en 2020, todavía a 10 puntos de distancia respecto a la media nacional (Mendoza, 2022).

Al mismo tiempo, la participación de las IESPri en atención a la matrícula total en la entidad fue superior al doble de la media nacional en 1980 (26.8%) y 1990 (44%); cercana al doble en 2000 (59.4%); declinando en las siguientes décadas hasta llegar a una proporción equiparable en 2020 (37% local, 34% nacional)³⁸. Lo anterior refiere un alto privatismo en la atención a la matrícula total de licenciatura durante la mayor parte del periodo de observación, en un contexto de baja TCB local, aun cuando la expansión global de la oferta en la entidad fue acelerada y permitió que cambiara de posición entre las entidades con mayor rezago.

Una parte de esta tendencia tiene entre sus causas el carácter selectivo-meritocrático del acceso a la UPE de Guanajuato. A esa universidad se le reconoce su talante conservador (Rionda, 2001), lo que explica en parte por qué asumió un estilo de desarrollo de “acceso restringido” o de “universidad no masiva” (López, 2003).

Un dato que confirma esta afirmación es que solo atendió al 54% de la matrícula de licenciatura de la entidad en 1980, mientras que en otras entidades esta cifra fue superior al 85%. Esta participación disminuyó a 15.8% en 2020, a pesar de que duplicó su matrícula (Mendoza, 2022), en tanto que otras UPE tuvieron participación superior al 31%, en entidades de alto o bajo privatismo. Subrayamos el rasgo restrictivo de la UPE local como un elemento estructural de la configuración sistémica local, así como un indicio del privatismo de signo conservador predominante con el que converge.

En ese marco sistémico se identifican cuatro ciclos de desarrollo y expansión de la oferta de IESPri en Guanajuato: 1) etapa fundacional (1965-1980); 2) expansión inercial (1980-1995); 3) expansión patrocinada (1996-2006); y 4) expansión competida (2006-2020). Los adjetivos empleados tratan de hacer énfasis en un rasgo definitorio de

³⁸ El indicador “cobertura bruta” de educación superior-licenciatura tiene un sesgo al no registrar a estudiantes de una entidad que ingresa a IES de otra. En 1980 la proporción estimada de estudiantes guanajuatenses de nuevo ingreso en otra entidad representó al 50% de los matriculados en la entidad. (ANUIES, *Procedencia de los alumnos de nuevo ingreso*, varios años).

la orientación de la actuación de las IESPri. En la sección que sigue se hace una síntesis de cada ciclo, con base en los datos sustantivos –absolutos y relativos– concentrados en la tabla 1.

Etapa fundacional (1965-1980)

Durante varias décadas, el Colegio del Estado, luego Universidad de Guanajuato, fue la única institución de ESP en la entidad.³⁹ Atendió a los sectores sociales medios y altos afines a su posición ideológica, participando con ello en la producción y reproducción de sectores clave de las élites políticas de la entidad, identificadas con el conservadurismo (Rionda, 2001). En ese contexto, en la década de 1960 inició la oferta de IES particulares en Guanajuato, bajo el patrocinio de grupos regionales, empresariales y profesionales, varios con afiliación católica.

La UPE era la instancia local para autorización estatal, bajo la figura legal de “incorporación al régimen académico”, creada por reforma a su ley orgánica en 1967.⁴⁰ La primera IES particular, de iniciativa profesional local, se incorporó a la UPE. En ese contexto, la universidad estatal reconoció que el surgimiento de diversas instituciones privadas incrementa la capacidad de atención a la demanda, dadas la limitación de la capacidad instalada y las opciones de estudio ofrecidas por las instituciones públicas (UG, 1993).

Ese mismo principio, que es posible identificar con el de subsidiariedad, siguió vigente por décadas. Al respecto, la UG señaló que “las instituciones incorporadas al régimen académico de la Universidad de Guanajuato son aliadas estratégicas en la dotación de la oferta y el logro de la cobertura educativa en el Estado de Guanajuato” (UG, 2021, p. 256). Sin embargo, otras IESPri –de origen y gestión foránea– funcionaron al amparo de decretos presidenciales que otorgaban validez oficial a sus estudios. Destaca que esas instituciones se establecieron en la entidad durante el ciclo expansivo de IESPri que más tarde serían redes nacionales, unas de inspiración cristiana y otras de orientación empresarial.

³⁹ La UPE fue un organismo desconcentrado del gobierno del Estado de Guanajuato de 1945 a 1994. En este último año se le concedió autonomía.

⁴⁰ La noción de *incorporación* se refiere a que los establecimientos “adoptan” los planes y programas de estudio oficiales de las carreras, así como sus reglamentos académicos y administrativos.

Las primeras IESPri en la entidad ofrecieron carreras en contaduría, administración, derecho, otras en el campo de la ingeniería, como industrial y civil. Varias instituciones iniciaron con programas no disponibles en la entidad, como psicología, odontología, medicina veterinaria, ciencias de la comunicación y periodismo.

En adición, a diferencia de la mayoría de las entidades de la república, en Guanajuato el origen y el crecimiento de las IESPri sucedió fuera de la capital de la entidad (cfr. Ríos, 2001), en ciudades cuyo dinamismo económico y demográfico las hacía cabezas de procesos de crecimiento regional, como León y Celaya, donde previamente se habían instalado Institutos Tecnológicos Regionales identificados con la tradición politécnica.

Para 1980, seis IESPRI atendían ya a un tercio de la matrícula de nuevo ingreso a licenciatura en la entidad.

TABLA 1. GUANAJUATO. PANORAMA GENERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, SEGÚN RÉGIMEN PÚBLICO Y PRIVADO. 1980-2020

	Ciclo de expansión	Inercial				Patrocinada		Competida		
Sector	Año	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Público	Instituciones	4	4	4	4	7	9	18	23	28
	Programas LUT1/	34	40	44	66	90	135	168	250	288
	Matrícula nuevo ingreso	1,388*	1,446	1,853	2,144	3,137	5,150	9,089	14,892	22,407
	% del total	67.5**	57.0	39.7	39.7	24.6	29.4	45.0	50.3	57.7
	% crecimiento quinquenal		4.2	28.1	15.7	46.3	64.2	76.5	63.8	50.4
	Matrícula Total	4,709	6,543	10,008	11,413	16,605	22,366	39,143	67,040	106,122
	% del total	73.2	64.6	55.9	47.9	40.6	35.3	54.5	58.4	62.8
	Tasa Anual Crecimiento Compuesto (quinquenio)		6.80	8.87	2.66	7.79	6.14	14.30	8.97	9.62

	Ciclo de expansión	Inercial				Patrocinada		Competida		
Sector	Año	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Privado	Instituciones	6	7	12	16	41	59	71	94	109
	Programas LUT /1	32	36	94	115	266	378	343	509	622
	Matrícula nuevo ingreso	915	1,090	2,811	3,259	9,637	12,354	11,070	14,713	16,435
	% del total	32.5	43.0	60.3	60.3	75.4	70.6	55.0	49.7	42.3
	% crecimiento quinquenal		19.1	157.9	15.9	195.7	28.2	-10.4	32.9	11.7
	Matrícula Total	1,724	3,586	7,895	12,414	24,804	41,028	38,142	47,708	62,931
	% del total	26.8	35.4	44.1	52.1	59.4	64.7	45.5	41.6	37.2
	Tasa Anual Crecimiento Compuesto (quinquenio)		15.77	17.10	9.47	14.85	10.59	1.26	1.78	5.70

*Sin técnico medio.

** Con técnico medio. Datos absolutos según la fuente.

Porcentajes y tasas son cálculos propios.

1/ Programas por institución (no cuenta programas en subsedes o planteles).

Fuentes: Coepes-Guanajuato (1985); ANUIES (1980; 1985; 1990; 1995; 2000; 2005; 2010; 2015; 2020); SEG (2014)

La expansión inercial (1980-1995)

En la década de 1980 y en la primera mitad de la de 1990 se observó una expansión moderada de IESPri en Guanajuato. En efecto, varias iniciativas promovidas por actores regionales de alto perfil político-empresarial, así como asociaciones profesionales, pero no coincidentes con la orientación de la UPE, buscaron la incorporación de estudios a la UNAM, al IPN o mediante el RVOE de la SEP.

En la entidad convergieron entonces cuatro marcos regulatorios de la oferta de ES de los particulares: tres de carácter federal y la UPE, que fue facultada para otorgar RVOE por la Ley de Educación local de 1976. Algunas IESPri concurrían a una o más instancias de RVOE, según su oferta de carreras (por ejemplo, derecho o médico-cirujano, sobre las que la UPE ejercía un control cuasi monopolístico).

Entre 1980 y 1995 las IESPri se incrementaron de 6 a 16 (una de ellas cerró), a la vez que casi cuadruplicaron el número de programas de licenciatura. En la entidad se presentó el reconocido “desequilibrio estructural en la composición” de la oferta de

programas (Tuirán, 2012b) dado el predominio de los programas de ciencias sociales y administrativas (CSA), seguidos por los del área de ingeniería y tecnología (IT).

Esto sucedió a través de una cada vez más fragmentada y especializada orientación académica de la oferta institucional. Entre 1980 y 1995 hubo una distribución “equilibrada” entre las instituciones privadas que ofrecían programas solo en un área (5) y las que atendían tres o cuatro áreas (5) de conocimiento. Detrás de las ciencias sociales y las ingenierías, se ubicaron minoritariamente las de ciencias de la salud, artes y humanidades, y, con una presencia marginal en ese periodo, las agropecuarias.

En adición, las IESPri se establecieron en cinco municipios, atendiendo a población de las ciudades cabeceras regionales como Irapuato, Salamanca, con lo que la distribución territorial de la oferta de carreras coincidía con la configuración regional del conocido corredor industrial. Varias IES empezaron a establecer planteles secundarios en diferente ciudad a su sede inicial, dando lugar a las primeras IESPri en red local-regional. De manera coincidente, la UPE disponía de oferta de carreras en cuatro de esas ciudades, además de la capital.

En el periodo observado, la atención a la matrícula de nuevo ingreso a licenciatura por parte de las IESPri se incrementó de 32.5% al 60%, en tanto que la participación en la atención a la matrícula total se duplicó, al pasar de 26% a 52%. Esto representa un temprano alto grado de privatismo con respecto a la oferta de programas y atención a la demanda de ingreso. El periodo 1985-1990 destaca por la expansión acelerada, en el que la tasa anual de crecimiento compuesto (TACC) de la matrícula de nuevo ingreso fue de 20 puntos (la TACC de IESP fue de 5 puntos), y la tasa de la matrícula total alcanzó 17 puntos, mientras que la tasa de las IESP fue de la mitad (8.8 puntos).

Expansión patrocinada, 1995-2006

La alternancia política partidista en el gobierno local (1991) favoreció la reforma a la ley orgánica que dotó de autonomía a la UPE (Universidad de Guanajuato) en 1994. A lo anterior se sumó la “federalización” de la ES, manifiesta en la creación de universidades e institutos tecnológicos descentralizados y en la firma de convenios entre los gobiernos federal y del Estado, sobre las atribuciones concurrentes en materia de ES.

Así, se transformó el marco regulatorio de la ES en la entidad con una nueva Ley de Educación (1996) y la expedición de un acuerdo secretarial que permitieron al gobierno estatal otorgar el RVOE a programas particulares. El gobierno local ejecutó una política de expansión de la oferta inspirada en el principio de subsidiariedad.

El gobierno convocó una alianza gobierno-sociedad, buscando asegurar el derecho a la educación media superior y superior, a la par que se estableció la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES)⁴¹ para operar los lineamientos sobre la “Conciliación de Oferta y Demanda de Educación Superior en las Entidades de la Federación”. La Secretaría de Educación local otorgó gran número de RVOE a IESPri invitadas.

La UPE incorporó de manera limitada algunos programas, igual que el IPN y la UNAM. La SEP publicó el Acuerdo 279 en 2000, por el que formalizó el procedimiento para otorgar el RVOE a los particulares en las entidades. Algunas IESPri gestionaron la mudanza de instancia del RVOE, de la estatal a la federal, dadas las diferencias en procedimientos y la distinta intervención de la COEPES, en uno y otro caso. Luego de 2001, la SEP otorgó un mayor número de acuerdos de RVOE en la entidad.⁴²

Con la promoción gubernamental, las IESPri pasaron de 16 a 59, un aumento del 268% en el periodo. Los programas ofrecidos crecieron de 115 a 378 en los mismos años. A partir de la expansión institucional, las IESPri con oferta en un área de conocimiento (33) o dos áreas (18) fueron predominantes, en ciencias sociales y administrativas, e ingeniería y tecnología.

También, la creciente oferta institucional de los particulares se reflejó en el territorio. De cinco municipios con IESPri en 1995, se incrementó a 15, yendo más allá del “corredor industrial”, con la colaboración municipal y el patrocinio estatal.

La expansión de la oferta de las IESPri se reflejó en la mayor atención a la demanda de nuevo ingreso, estimulada por una política del gobierno local de financiamiento a la demanda (becas y créditos). Las IESPri pasaron de atender 60% de la matrícula en 1995 a 75% en 2000, moderándose en 2005 (70%). La atención a la matrícula total se incrementó de 52% a 64% en el periodo, el doble que en el país. Las TACC más significativas sucedieron en el periodo 1995-2000, en la matrícula de nuevo ingreso 25 puntos y en el de la matrícula total 14.8 puntos. La TACC de la matrícula de las IESPri no fueron comparables: en el primer caso, 7.9 puntos; y, en el segundo, 7.8 puntos.

⁴¹ La COEPES Guanajuato, a la vez que tenía participación activa de todas las IESP, solo reunía a la mitad de IESPri, destacando las más antiguas, de mayor matrícula y con prestigios variables.

⁴² Una de las exigencias del gobierno local se refirió al uso de la denominación “universidad” por las IESPri.

Expansión competitiva, 2006-2020

El marco regulatorio para las IESPri en la entidad quedó definido desde el ciclo anterior, así como las diferencias entre las distintas agencias que otorgaron el RVOE. El gobierno local planteó una normatividad más rigurosa al publicar un nuevo Reglamento para la prestación del servicio educativo por los particulares del estado de Guanajuato (2012).

Esto derivó en un mayor protagonismo de la SEP como instancia de autorización de la oferta de las IESPri locales de nueva creación, así como IES de redes regionales y transnacionales (como Laureate) que se establecieron en Guanajuato, donde identificaron un mercado potencial para su oferta, situación mucho más intensa en los años 2011 y 2012 al término del sexenio de la administración federal.⁴³

A partir de 2006, el gobierno local impulsó una política inédita de expansión de las IESP, con base en el establecimiento de planteles de universidades tecnológicas, institutos tecnológicos y universidades politécnicas. También concertó el establecimiento de planteles de universidades federales (UNAM e IPN). El énfasis en esta política parece inspirarse en otra interpretación del principio de subsidiariedad de la acción gubernamental.

Las IESP se triplicaron, de 9 a 28 en el periodo, y el número de programas ofrecidos se duplicó (de 135 a 288). Mientras tanto, las IESPri casi se duplicaron (de 59 a 109), así como sus programas (378 a 622). Tal crecimiento implicó que varias IES crearan extensiones o redes de planteles en los diversos municipios. Así, las IESP pasaron de tener presencia en ocho municipios a tenerla en 28 municipios y las IESPri de 15 a 24 municipios. Esto representa un completo reordenamiento de la oferta de ES en el territorio de la entidad y es consistente con un crecimiento real de la TBC en los últimos tres lustros.

La expansión institucional implicó una reordenación de la oferta de programas por áreas de conocimiento. En 2005 la mayor parte de IESPri (51 de 59) ofrecieron carreras en una o dos áreas (ciencias sociales y administrativas, ingeniería y tecnología). Para 2015-2020, 66% tenían carreras de ciencias sociales y administrativas y solo 14% programas de ingeniería. En las IES particulares cobró relevancia la oferta en el área de ciencias de la salud, así como en la de artes y humanidades. Las IESP dispusieron su

⁴³ Una parte de acuerdos es por efecto de renovación de oferta de programas. Guanajuato fue la quinta entidad con más programas con RVOE solo después de Ciudad de México, Estado de México, Veracruz y Puebla. Guanajuato tenía más de 60% de RVOE federales (Tuirán, 2012a).

mayor oferta en el área de ingeniería (51% de los programas, entre 2015 y 2020), mientras la proporción de carreras en ciencias administrativas fue de 28%.

El continuo crecimiento institucional y de la oferta de programas de IESP y particulares afectó la distribución proporcional de la atención a la demanda, en términos de las diferencias de accesibilidad y asequibilidad de las oportunidades de ingreso, redistribuidas en el territorio de la entidad. La proporción de matrícula de nuevo ingreso en IESP se incrementó de 29.4% a 57.7%; es decir, la atención a la demanda de acceso en IESPri pasó del 70% al 42%; del total.

La participación del sector privado en la matrícula total de licenciatura en el periodo cayó del 64% al 37%, solo tres puntos porcentuales por arriba de la media nacional. La TACC de la matrícula total en el quinquenio 2005-2010 fue muy contrastante: 14.3 puntos en las IESP y solo 1.2 en las IESPri. Si bien la diferencia entre tasas se moderó en la siguiente década, éstas fueron muy superiores entre las IESP respecto a las particulares, cambiando de modo radical la tendencia de crecimiento previa.

Lo anterior representa que el sector privado enfrentó una creciente y compleja competencia intra e intersectorial, en la medida en que el número de instituciones y de programas creció a un ritmo sostenido.

Análisis y discusión

Los cambios del marco regulatorio favorecieron el cambio en la jerarquía institucional y la tendencia al crecimiento continuo de la oferta institucional privada. El orden jerárquico cambió de manera relevante en la medida en que la SEP federal ganó una mayor posición como proveedor de acuerdos del RVOE a los particulares, instalando con ello un distinto marco regulatorio, mucho más manejable que el de la Secretaría de Educación estatal y muy lejos del conjunto de requisitos exigidos por la UPE.

Dicha modificación facilitó que un mayor número de agentes locales y extra-locales crearan instituciones y ofrecieran más programas, incrementándose la competencia. Sobre todo, cuando algunos tienen una orientación enfocada “al mercado”. Lo anterior, sin embargo, resultó paradójico puesto que el mayor protagonismo de la SEP favoreció el crecimiento de la oferta privada en la entidad, en un contexto de políticas de federalización de la educación superior que desde mediados de la década de 1990 buscaron dar mayores responsabilidades de control y regulación a los gobiernos locales.

Por su parte, el gobierno local actuó como agente dominante movilizándolo recursos fiscales (la mitad de origen federal) para la expansión de la oferta pública de orientación

tecnológica a través de ODES. Así, la atención a la matrícula total de la entidad por medio de instituciones tecnológicas casi se duplicó, al pasar de 25% a 47% entre 2000 y 2020.

Esto representa que la ESPri –a pesar de tener un número mayor de instituciones y programas– atendió una proporción menor de la matrícula total que algunos años atrás. En 2020 la educación superior privada atendió al 37% de la matrícula total del estado, mientras que diez años antes atendía el 45.5%.

La mayor participación del gobierno local en la gestión de la oferta, además de ser un cambio radical en sí, reconfiguró el espacio social y económico de la ES. No solo impulsó la creación de un gran número de planteles de los institutos tecnológicos superiores, de las universidades tecnológicas y de las politécnicas, sino que gestionó el establecimiento de planteles de las IES federales más importantes: la UNAM y el IPN, reorientando con ello flujos de demanda, tanto en carreras del área de ciencias sociales y administrativas como en programas de ingeniería y tecnología.

En la última década sucedió un reordenamiento en las jerarquías normativa y política entre los actores gubernamentales, y las IESPri enfrentaron una situación inédita: se vieron en medio de una tormenta en la que, por una parte, tendrían que competir entre ellas por una cada vez más exigua demanda y, por otra, debían competir con las múltiples ofertas de las IESP, distribuidas en un número mayor de municipios de la entidad, que tenían más ventajas competitivas, como los bajos precios de matrícula, así como la provisión de becas alimenticias y de transporte a los estudiantes.

Con una acelerada dinámica expansiva de la oferta pública y privada, en los últimos tres quinquenios el proceso de formación de la demanda de ingreso a la ES empezó a ser más lento; pues la expansión y la eficiencia de la educación secundaria y de la educación media superior no sucedieron ni al mismo tiempo ni al mismo ritmo en la entidad. El carácter relativamente inelástico de la demanda agregada, combinado con la velocidad de expansión de la oferta de IESP, son limitantes de la capacidad de las IESPri para atender a una proporción sostenida de la demanda.

Las IESPri fundaron planteles en más ciudades de la periferia regional de la entidad, ofrecieron carreras aspiracionales para la demanda de sectores sociales tradicionalmente excluidos, viables por los bajos precios de operación. De manera global, tanto la expansión continua de la oferta pública-privada y la mayor atención a la demanda, permitieron que la entidad superara parcialmente el rezago histórico y las tasas brutas de cobertura extremas.

En el proceso de expansión de la oferta de IESPri en el periodo 1980-2020 se establecieron poco más de cien instituciones, instauradas por diversos actores y con distinta orientación. En cada ciclo de expansión el número de IESPri fundadas y cerra-

das fue variable. Destaca que en el ciclo de expansión competitiva (a partir de 2006) 13 instituciones dejaron de reportar estadísticas, en tanto que, en el ciclo posterior, el de la expansión patrocinada, nueve establecidas dejaron de hacerlo. Este hecho permite observar que las IESPri, como organizaciones, tienen un ciclo de vida que les permite crecer, consolidarse, transformarse o cerrar.

Las IESPri pueden distinguirse por su antigüedad, según el ciclo de expansión en el que fueron creadas, considerando que la mayoría creció al amparo de un conjunto de políticas y marcos regulatorios vigentes (tabla 2). Esto permite distinguir segmentos de instituciones diferenciadas en el espacio social regional.

TABLA 2. GUANAJUATO. IESPRI POR ANTIGÜEDAD

Periodo de creación	Rangos de edad	Número de IESPri
Antes de 1980	40 años y más	40 y más
1981 y 1994	25 a 39 años	25-39
1995 y 2000	20 a 24 años	20-24
2001 y 2010	10 a 19 años	10-19
2011 y 2015	5 a 9 años	5-9
2016 y 2020	4 años o menos	4 o menos

Fuentes: Coepes-Guanajuato (1985); ANUIES (1980; 1981; 1994; 1995; 2000; 2001; 2010; 2015; 2016; 2020); SEG (2014)

Como se puede apreciar en la gráfica 1, las IESPri de los segmentos más antiguos, los de más de 40 años y los de 25 a 39 años, enfrentaron de manera diferente a las de los segmentos más jóvenes el decremento de la matrícula durante el periodo 2005-2015 frente a la expansión de IESP y la llegada de la ESPri de redes transnacionales, como Laureate.

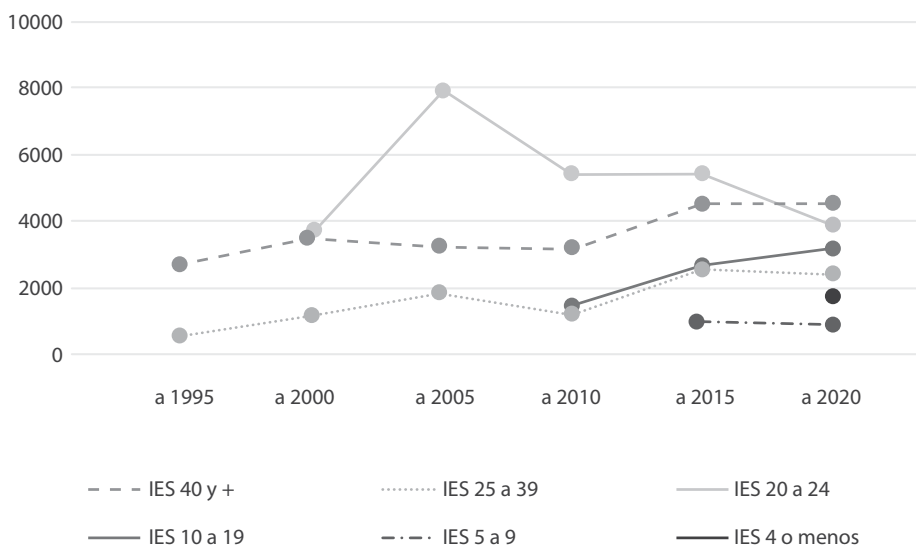
Por una parte, desplegaron estrategias de mercadeo distintas (cambio de nombre e imagen, convocatoria directa a aspirantes, publicidad en medios). Por otra, llevaron a cabo estrategias para la diversificación y diferenciación institucional, con el fin de recobrar su posición en la dinámica competitiva.

Las instituciones de estos segmentos tomaron decisiones para desarrollar un proceso isomórfico con las IESP desarrolladas de alto prestigio: acreditación institucional (nueve con FIMPES) y de los programas curriculares (seis IES con CIEES, cinco con COPAES) en 2015; desarrollo de la función investigación académica, inclusive programas de doctorado, así como generación de estrategias de vinculación a las empresas.

En algunos casos la “diferenciación isomórfica” produjo efectos en el sector de las IESP, al generar otro ámbito competitivo intersectorial: la provisión de servicios profesionales a empresas por parte del sector privado. En contraste, las IES del segmento de 20 a 24 años perdieron capacidad de atraer y retener matrícula de manera relevante, algunas incluso tuvieron que cerrar.

GRÁFICA 1. GUANAJUATO. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE NUEVO INGRESO, SEGÚN EDAD DE LAS IES PRIVADAS.

1995-2020



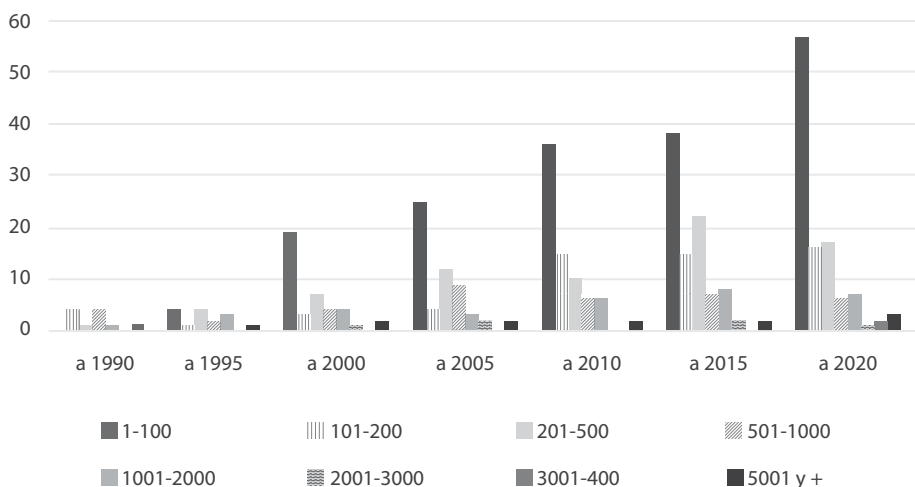
Fuente: ANUIES (1995; 2000; 2005; 2010; 2015; 2020).

Con un número creciente de instituciones, planteles y programas, otros segmentos del sector privado enfrentaron un proceso dual en relación con su capacidad para atraer e inscribir matrícula de nuevo ingreso. Los segmentos de las IESPr de 10 a 19 años ofrecieron novedosos programas o distintas modalidades y precios al público, asimismo, multiplicaron sus planteles en diversos municipios, por lo que captaron una parte significativa de la matrícula de nuevo ingreso. Otras IESPr de cinco a nueve años enfrentaron serias limitaciones para asegurar la matrícula de nuevo ingreso, por ello algunas cerraron de manera temprana.

Por otra parte, un fenómeno presente en Guanajuato es el progresivo proceso de atomización de la base institucional de las IESPri en la que se ha sustentado la oferta de programas y la atención a la demanda. Durante los primeros ciclos de expansión, el creciente número de IESPri contribuyó de modo directo al incremento en la tasa de cobertura de la matrícula total.

Como se aprecia en la gráfica 2, el crecimiento del número de instituciones con escasa matrícula aporta cada vez menos al incremento de la cobertura de la ES en la entidad. La atomización institucional representa un problema de baja eficiencia económica en el uso de los recursos sociales puestos en juego, pues multiplica el número de programas al mismo ritmo en que disminuye su capacidad de captar matrícula. A lo anterior se suma la debilidad de varias IESPri que no logran crecer y consolidarse. A nivel agregado, este fenómeno da lugar a una debilidad estructural en configuraciones sistémicas locales como la de Guanajuato.⁴⁴

GRÁFICA 2. GUANAJUATO. EVOLUCIÓN DE IESPRI SEGÚN RANGO DE MATRÍCULA. 1980-2020



Fuente: ANUIES (1990; 1995; 2000; 2005; 2010; 2015; 2020).

⁴⁴ A modo de ejemplo, en 2004 en Jalisco con un número de programas semejante al de Guanajuato se atendió el doble de matrícula. En Michoacán se atendió casi la misma cantidad de matrícula que en Guanajuato, pero con la mitad de los programas (ANUIES, Anuario, 2004).

Para terminar, es necesario enfatizar el hecho de que el gobierno local actuó como agente dominante durante todo el periodo observado, bajo un patrón ideológico de signo conservador: la subsidiariedad de la acción gubernamental. Lo hizo con dos estrategias.

La primera fue convocar y comprometer a actores sociales regionales para que materializaran sus principios ideológicos, caros para la tradición del catolicismo social. El gobierno incentivó la participación social, de modo que la creación de las IESPri era resultado de una acción social de base.

La segunda fue la utilización instrumental y pragmática de la oferta de IESP con financiamiento federal, para incrementar de manera sustantiva la oferta de ES tecnológica, necesaria para sostener su proyecto de desarrollo económico regional, que conlleva una reconversión productiva basada en la integración de clústeres industriales de alta tecnología procedentes de inversiones extranjeras.

En la segunda estrategia se hizo evidente –sin ser citada en la narrativa gubernamental– la vieja divisa: tanta sociedad como sea posible y tanto gobierno como sea necesario. Así, el crecimiento y actual declinación de la proporción de atención a la matrícula de la ESPri en Guanajuato son resultado de una participación diferencial de los sectores público y social-privado. Participación que ha descrito una dinámica peculiar a lo largo de las últimas tres décadas.

Las IESPri nacieron y se expandieron al amparo de una forma de entender la participación de los particulares en educación, no como iniciativa privada –mercantil– sino como acción social –de colaboración–, lo que implicó la cooperación entre agentes sociales y gobierno.

Sin embargo, la oferta privada continuó incrementándose al incorporarse nuevos actores institucionales orientados más hacia el mercado, por efecto de la liberalización del sector gracias al cambio de los marcos regulatorios en el nivel federal, al mismo tiempo en que el gobierno local asumió gran iniciativa para atender subsidiariamente a sectores sociales medios y populares tradicionalmente excluidos de la ES.

Se llegó a una configuración sistémica local de la ES en la que concurren actores con dos lógicas divergentes: una que enfatiza la responsabilidad de la sociedad –frente al Estado– para garantizar el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos (que justifica la actuación subsidiaria del gobierno, sea delegando en los particulares o gestionando servicios públicos de manera directa), y otra que facilita una liberalización y favorece la presencia y participación de un creciente número de agentes extra regio-

nales que operan con una orientación mercantil. Lo anterior fue posible en la medida en que operaron cambios sustantivos tanto en la jerarquía de los agentes como en los marcos regulatorios.

La UPE dejó de ser el agente principal y el marco regulatorio dominante de las IESPri. El gobierno local asumió solo temporalmente el fomento de la iniciativa social y generó un marco regulatorio ad hoc para una actuación protagónica de la sociedad.

Después el gobierno local cedió su papel al federal, quien cobró mayor protagonismo en la regulación –liberal– de las iniciativas sociales y, sobre todo, de las mercantiles, que reconfiguraron la oferta privada al incorporar nuevos agentes al espacio regional, procedentes de otras entidades.

Referencias

- Álvarez, G. (2011). El fin de la bonanza: La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, (60), 10–29.
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/863/863>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1981, 1986, 1991, 1996, 2001, 2006, 2011, 2016, 2021). *Anuario estadístico de población escolar de Licenciatura Universitaria y Tecnológica*. ANUIES.
- ANUIES. (1986, 1991, 1996, 2001, 2011). *Procedencia de los estudiantes de primer ingreso a licenciatura universitaria y tecnológica*. ANUIES.
- Ávila, L. (2007). Educación superior privada durante la reforma neoliberal en dos regiones de Michoacán. *Perfiles Educativos*, XXIX(115), 72–92.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v29n115/n115a5.pdf>
- Buendía, A. (2009). El estudio de la educación superior privada en México. Un tema pendiente. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (55), 58–63.
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/702>.
- Castañeda, I. (2003). *Estudio ideológico comparativo entre la Coparmex y el PANM* [Tesina de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa]. UAM-Iztapalapa.
- COEPES-Guanajuato. (1985). *Diagnóstico de la Educación Superior en Guanajuato*. Universidad de Guanajuato.
- COEPES-Guanajuato. (2002). *Programa Estatal de Educación Superior para el Estado de Guanajuato 2001-2025*. Universidad de Guanajuato.
- De Leonardo, P. (1983). *La educación superior privada en México: Bosquejo histórico*. Editorial Línea.
- Escontrilla, H. (2009). El catolicismo social en la Iglesia mexicana. *Política y Cultura*, (31), 139–159.
<https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1082/1058>
- Kwiek, M. (2016). From growth to decline? Demand-absorbing private higher education when demand is over. En M. Shah y Ch. Sid (Eds.), *A global perspective on private higher education*. Elsevier Ltd.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el estado en Latinoamérica: Desafíos privados al predominio público*. FLACSO-UNAM/Porrúa.
- Levy, D. (2011). The Decline of Private Higher Education. *PROPHE*, 26(16), 25–42.
<https://prophe.org/attachment.aspx?id=68>

- Levy, D. (1986). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance* (pp. 1–37). University of Chicago.
- López, R. (2003). *Formas de gobierno y gobernabilidad institucional: Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Mendoza, J. (2022). *La educación superior en México: Expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021*. IISUE-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/la-educacion-superior-en-mexico-expansion-diversificacion-y-financiamiento-en-el-periodo-2006-2021.pdf>
- Preciado, J. (2011). De la triple crisis, a la legitimación del universalismo como una política (social) de civilización en México. En M. Patiño, D. Martínez, y E. Valencia (Coords.), *La necesaria reconfiguración de la política social de México* (p. 266). Universidad de Guadalajara, Fundación Konrad Adenauer y la Universidad Iberoamericana León.
- Rangel, J. M. (2011). El proceso salud/enfermedad/atención de las mujeres, en el marco de los programas sociales de política pública en México. En M. Patiño, D. Martínez, y E. Valencia (Coords.), *La necesaria reconfiguración de la política social de México* (p. 266). Universidad de Guadalajara, Fundación Konrad Adenauer y la Universidad Iberoamericana León.
- Rionda, L. (2001). Del conservadurismo al Neopanismo: La derecha en Guanajuato. *Cuadernos del Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Guanajuato*, (1), 54.
- Rionda, L., y Sainez, A. (2006). Guanajuato en la vigésima centuria y primer sexenio del siglo XXI. *Apuntes Legislativos*, 2(14), 3–11.
- Salas, A. (2001). Corrientes de pensamiento empresarial en México (segunda parte). *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIV(183), 227–257. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.redalyc.org/pdf/421/42118311.pdf>
- Secretaría de Educación de Guanajuato. (2014, abril). *Estadísticas e Indicadores educativos*. Sistema Integral de Información Educativa, SEG. <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/SIIIE/SitePages/SIIIE.aspx?seccion=estadisticas>
- Secretaría de Educación de Guanajuato. (2014, abril). *Directorio de instituciones de educación superior: Catálogos educativos oficiales: Educación superior*. SEG. <http://app.seg.guanajuato.gob.mx/ceo/>
- Secretaría de Educación Pública. (2013, marzo). *Serie histórica y pronóstico de la estadística del SEN 1990-1991 a 2050-2051*. Secretaría de Educación Pública. https://siged.sep.gob.mx/SIGED/estadistica_educativa.html#panel-10
- Secretaría de Educación Pública. (2013, marzo, y 2023, marzo). *Reconocimientos de validez oficial de estudios del tipo superior: Consultas*. Secretaría de Educación Pública. <https://sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/mvc/consultas>

- Silas, J. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*, XXVIII(109–110), 7–37. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n109-110/n109-110a2.pdf>
- Tuirán, R. (2012a). *Avances y retos de la educación superior pública y particular en México*. Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines.
- Tuirán, R. (2012b). *Haberes y deberes de la educación en México*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Universidad de Guanajuato. (1993). *Catálogo de carreras*. Universidad de Guanajuato.
- Universidad de Guanajuato. (2021). *Informe de labores del ciclo 2020-2021*. Universidad de Guanajuato.

José Raúl Rodríguez Jiménez
Juan Pablo Durand Villalobos

Introducción

En la actualidad, el estado de Sonora cuenta con una amplia, diversa y compleja oferta de instituciones de educación superior privada (IESPri) compuesta por 44 establecimientos ubicados en 13 localidades, con una población estudiantil de poco menos de 25 mil estudiantes y alrededor de 2,400 profesores.

Uno de los aspectos destacados del sector privado es su dinamismo. Durante la última década ha experimentado un crecimiento significativo, con la creación de 24 nuevos establecimientos y un aumento del 51% de su matrícula. A pesar de estas cifras, las IESPri tienen una participación relativamente menor en la educación superior (ES) estatal en su conjunto, ya que solo atienden al 19% de la matrícula total, cifra que contrasta con el porcentaje nacional que es del 34%.

Además de estos datos generales, es importante analizar las características internas del sector, incluyendo la distribución y composición de la matrícula, la oferta educativa, los tipos de establecimientos (en términos de su creación, orientación y ubicación geográfica) y la disponibilidad de puestos académicos. También resulta relevante examinar la evolución de las IESPri para identificar tanto los rasgos permanentes como los temporales. El objetivo de este capítulo es ofrecer una descripción detallada de las características y evolución de la educación superior privada (ESP) en Sonora y, en paralelo, desarrollar algunas interpretaciones analíticas.

En este sentido, surgen un par de cuestiones generales. Según los expertos en IES-Pri, tanto el Estado como el mercado son los principales impulsores de su crecimiento

y desarrollo (Levy, 1995). Durante mucho tiempo, en el siglo pasado la ES en América Latina estuvo monopolizada por el Estado, lo que explica su papel fundamental en la creación de los sistemas nacionales de educación superior. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo, la educación pública no pudo satisfacer adecuadamente las demandas generadas por la emergencia de diversos segmentos sociales, situación que los actores privados aprovecharon para ofrecer servicios educativos de nivel terciario.

Aunque este razonamiento parece sólido, no es suficiente para explicar los nuevos movimientos que están ocurriendo en el sector, por lo que es necesario incorporar otros elementos de análisis, como el papel de la región en las configuraciones de la educación superior privada (De Vries, 2013). En esta descripción se propone la región como elemento central del estudio.

Es conveniente señalar que la información disponible para analizar el sector privado en Sonora es limitada e, incluso, inexistente en ciertos aspectos. Los Anuarios Estadísticos de la Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) son la fuente más documentada para obtener datos sobre las instituciones de educación superior (IES), su matrícula y sus sedes. Sin embargo, no proporcionan información acerca de los puestos académicos. Dichos datos no se encuentran disponibles de manera pública.

Por lo tanto, fue necesario recurrir a la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Sonora, que suministró información sobre plazas académicas del sector privado correspondiente a los años 2017, 2018 y 2020, aunque con una limitada cantidad de variables. Dado que no se cuenta con un registro exhaustivo, se hizo necesario efectuar una búsqueda en archivos hemerográficos y consultar los pocos trabajos existentes sobre el tema (Rodríguez y Durand, 2007; Durand, Rodríguez y Magaña, 2016).

El capítulo comienza con una introducción sobre las dinámicas de la educación superior privada (ESPri), seguida del análisis de la aparición y evolución del sector privado en Sonora, para lo cual se definen tres etapas. Posteriormente, se examina la situación actual, con énfasis en la presencia femenina en la matrícula, las sedes institucionales, las localidades y en una aproximación a los puestos académicos del sector. El capítulo concluye con reflexiones finales.

Nota sobre las dinámicas de la educación superior privada

Aunque los orígenes del sector privado en México se remontan a la década de 1930, su estudio no fue considerado prioritario durante años, en gran medida debido al redu-

cido tamaño del sector, compuesto por unas pocas instituciones y con una población estudiantil mínima (Acosta, 2005). Sin embargo, a partir de la última década del siglo pasado, la situación tuvo un cambio notable.

La ESPri inició un ciclo de intenso crecimiento; entre 1990 y 2020, el número de estudiantes pasó de 198 mil a poco más de 1.4 millones. Este sorprendente incremento estuvo acompañado de diversos fenómenos inéditos, como la aparición de universidades de baja calidad, la participación de grupos empresariales transnacionales y la creación de redes que compiten en los segmentos tradicionalmente atendidos por las élites religiosas o empresariales. Estas redes atraen estudiantes de clase media con programas escolares de bajo costo y orientados a necesidades específicas del mercado laboral, así como horarios flexibles y modalidades de enseñanza más cómodas.

Uno de los actores que indirectamente promovió el crecimiento de las IESPri mexicanas fue el Estado, ya que monopolizó la ES hasta la primera mitad del siglo pasado. Sin embargo, a partir de la masificación de la educación terciaria y la exigencia por ampliar la oferta, algunas agrupaciones privadas reclamaron exitosamente participar en la provisión de estos servicios para atender a ciertos grupos sociales, como los segmentos religiosos o empresariales (Levy, 1995). Más adelante, las políticas gubernamentales para la educación terciaria que regularon y a la vez limitaron el acceso a los programas escolares de mayor demanda, junto a la percepción social que la educación pública en México ofrecía servicios de dudosa calidad, operaron como combustible para la expansión del sector privado (Rodríguez, 2006).

Desde la década de 1990, se observaron nuevos esfuerzos en el sector privado para ampliar su presencia. Aquí destacan la apertura de sedes en localidades de mediana y baja concentración poblacional, las ofertas de estudio relativamente novedosas, las modalidades virtuales y la reducción al mínimo de los criterios de ingreso. En cierta manera, las acciones emprendidas por los privados tuvieron respuesta en la contraparte pública, pues en los primeros años del siglo actual los gobiernos federal y estatal sumaron esfuerzos para diversificar el mercado de la ES y ofrecerla a grupos excluidos, como en el caso de los institutos descentralizados y las universidades tecnológicas, politécnicas e indígenas (Rodríguez y Ordorika, 2011). Estas acciones gubernamentales influyeron en la disminución del crecimiento del sector privado.

Mientras que en la década de 1990 la tasa de crecimiento del sector fue del 137%, en los siguientes diez años se redujo al 61%. A pesar de lo anterior, entre 2010 y 2020, la ESPri volvió a incrementar su ritmo en un 81.7%. Estas oscilaciones público/privado podrían generar un nuevo ciclo de expansión de las IESPri, motivado principalmente

por la flexibilidad del marco regulatorio estatal hacia el sector (*laissez-faireismo*), así como por los movimientos financieros del mercado mismo.

El sector privado en Sonora presenta algunos rasgos similares respecto al panorama nacional, pero también ofrece particularidades (tabla 1). Los orígenes de las IESPri sonorenses datan de finales de los años setenta e inicios de los ochenta del siglo pasado y se caracterizan por un crecimiento lento y baja participación en el sistema; en 1990 se contabilizaron cuatro IESPri que agruparon el 7.9% de la matrícula total en el estado (Rodríguez y Durand, 2007). Diez años después, en 2000, se observó un progreso en términos del número de estudiantes atendidos, pues se duplicó, alcanzando aproximadamente cinco mil alumnos con solo nueve establecimientos. Sin embargo, su peso en el sistema estatal solo aumentó un punto porcentual.

A partir del nuevo siglo, el sector privado comenzó un marcado ciclo de expansión y diversificación. En 2010, la población estudiantil se había cuadruplicado hasta superar los 16 mil alumnos, y para 2020 se situó en poco menos de 25 mil estudiantes. Asimismo, se crearon 35 nuevos establecimientos, la mayoría de los cuales continúa operando en la actualidad.

TABLA 1. SONORA. EVOLUCIÓN DE LAS IESPRI. INDICADORES GENERALES. 1990-2020

Indicador	1990	2000	2010	2020
Número de instituciones	4	9	21	44
Localidades atendidas	1	3	13	13
Matrícula	2,375	4,859	16,329	24,697
Tasa de crecimiento (%)	-	128.42	200.99	65.93
Matrícula total del sistema	30,005	55,672	91,373	128,808
Proporción en el sistema (%)	7.91	8.72	17.87	21.63

Fuente: ANUIES (1990; 2000; 2010; 2020)

¿A qué factores obedece este comportamiento? Esta es una de las cuestiones centrales que aún no ha recibido respuesta pormenorizada: se desconocen con detalle los acontecimientos en torno al sector privado en Sonora. Los limitados estudios disponibles (Rodríguez y Durand, 2007; Durand, Rodríguez y Magaña, 2016), así como la información existente, apuntan a que la dinámica de la ESPri, especialmente su baja participación, así como la configuración de sus establecimientos, está vinculada con la

amplia oferta de las instituciones de educación superior pública (IESP) en el Estado, la cual se ha caracterizado por tener un gran número de establecimientos situados en las principales localidades. En la actualidad, la educación pública cuenta con instalaciones en las 19 localidades más pobladas, que representan el 80% de la población total de la entidad (INEGI, 2020). Esto permite que los jóvenes interesados en continuar sus estudios superiores tengan acceso a instituciones educativas cercanas. A pesar de su relevancia, las medidas gubernamentales de ampliación de la oferta pública no explican por completo lo ocurrido con las IESPri, por lo que se necesita un enfoque preciso para entender la situación.

El desarrollo de las IESPri en Sonora

A lo largo de sus 50 años de existencia, la ESPri en Sonora han experimentado diversos procesos que han configurado sus características actuales. Una forma de aprehender estos procesos es mediante una periodización de tres etapas que marcan su desarrollo. La primera de ellas (1970-1990) corresponde a la fundación de las instituciones que dieron origen al sector privado. La segunda etapa, de estabilización (1990-2000), es de fortalecimiento y consolidación de las IESPri existentes, así como de la creación de otras nuevas. Finalmente, el tercer periodo que es más extenso (2001-2020), se distingue por la fundación de un gran número de IESPri, en su mayoría vinculadas a redes nacionales y regionales, lo cual ha intensificado el proceso de diversificación de los servicios educativos.

Fundación (1970-1990)

El surgimiento del sector privado en Sonora representa un proceso reciente en comparación con otras regiones del país. Las primeras cuatro instituciones –Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey-Sonora Norte (ITESM-SN), Universidad del Noroeste (UNO), Universidad Kino (UK) y Universidad de Hermosillo (UH)– fueron inauguradas entre finales de 1970 y principios de la siguiente década. Ubicadas en la capital del estado, se enfocaron en licenciaturas en el campo de las ciencias sociales y administrativas. En sus inicios, compartían similitudes en cuanto a tamaño, aunque con diferencias notables en su orientación.

Por un lado, el ITESM-SN⁴⁵, integrante de la red del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, fue creado para atender segmentos sociales con mayores recursos económicos. Por otro lado, las tres instituciones restantes (UNO, UK y UH) surgieron a partir de iniciativas de grupos empresariales y religiosos locales, centrándose en estudiantes de clase media. En esta etapa, la matrícula estudiantil era limitada, de 2,375 alumnos, lo que representaba el 7.5% del total de la ES en la entidad (Rodríguez y Durand, 2007). Sin embargo, en años posteriores, con excepción de la UH, estas IESPri experimentaron un notable aumento, tanto en su población estudiantil como en su oferta educativa, lo que les permitió ubicarse entre las instituciones emblemáticas del sector privado.

En esta primera etapa se identifican varios factores que contribuyen a comprender la configuración inicial del mercado privado. En primer lugar, Sonora inició una nueva fase de desarrollo económico, sustituyendo gradualmente la agricultura y ganadería por la industrialización, lo cual tuvo efectos directos en la urbanización de las ciudades ubicadas en los valles y la frontera norte del estado (Vázquez, 1991).

Por otro lado, la Universidad de Sonora (UNISON), que es la más antigua, importante y de mayor tamaño en la entidad, atravesaba una crisis política, con frecuentes huelgas laborales y paros estudiantiles que afectaban su reputación (Durand, 2006). Además, durante las décadas de 1980 y 1990, el gobierno federal promovió la expansión de la red de Tecnológicos Federales (actualmente integrados al Tecnológico Nacional de México).

En Sonora, se establecieron seis de estos tecnológicos, lo que incrementó significativamente la oferta educativa pública (Rodríguez y Urquidí, 2007). Por último, la crisis económica de los años ochenta, con impacto en todos los niveles sociales, actuó como un obstáculo para el avance del sector privado.

Estabilización y crecimiento moderado (1990-2000)

En este periodo se observa la estabilización de las IESPri y un fuerte crecimiento de la población estudiantil, aunque sin modificar su proporción en el sistema (8.7%, como

⁴⁵ En la década de 1960, el ITESM contaba con instalaciones en el puerto de Guaymas, Sonora, para cursar la parte final de un par de licenciaturas relacionadas con ciencias marítimas, pero no llegaron a constituir propiamente una sede. Esas instalaciones fueron cerradas en los primeros años de la década de 1970 (Rodríguez, 2000).

se muestra en la tabla 1). En este contexto, se crearon cinco nuevas IES. Con excepción de una de las instituciones, Universidad La Salle-Noroeste (ULSA-N), que forma parte de la red de educación lasallista, enfocada en atender a las élites, con un campus amplio y bien equipado, los nuevos establecimientos presentan modestas instalaciones, se especializan en uno o dos campos de estudio (derecho, educación, administración) y están orientados a segmentos sociales de clase media.

Aunque la capital del estado continúa siendo la ciudad que alberga las sedes, dos de las nuevas instituciones eligieron otras localidades para instalarse: la ULSA-N estableció su campus en Ciudad Obregón, la segunda ciudad más poblada, y el Centro Universitario de Sonora (CUSON) en San Luis Río Colorado, una localidad situada en el extremo norte del estado con un moderado crecimiento poblacional en la década de 1990. Con la fundación de estas cinco instituciones, se observaron los primeros indicios de diferenciación, principalmente en términos de oferta de estudios y ubicación de las sedes.

Tanto las instituciones más antiguas como las nuevas diversificaron la oferta educativa al introducir opciones de estudio innovadoras, no disponibles en ese momento en el sector público, especialmente en áreas de ciencias sociales y administrativas en el nivel de licenciatura. Estos movimientos tuvieron efecto directo en la matrícula, ya que en el periodo se duplicó el número de estudiantes atendidos, pasando de 2,375 a 5,425 alumnos.

En este periodo la ESPri estuvo influida por actores y procesos externos al sector privado. El avance de la industrialización en la economía estatal, con la expansión de la planta automotriz Ford, la consolidación de la gran minería, la industria cementera y las maquiladoras, entre otros, fueron factores relevantes en la esfera de la economía estatal. Paralelamente, el proceso de urbanización se aceleró con el crecimiento de las principales ciudades.

En términos educativos, los gobiernos federal y estatal ampliaron la oferta de estudios terciarios mediante el apoyo a las instituciones existentes y la apertura de sedes de la red de Universidades Tecnológicas e Institutos Tecnológicos descentralizados. Además, la UNISON logró superar sus antiguos problemas políticos para situarse nuevamente entre las instituciones preferidas por los estudiantes. Estos factores contribuyeron al crecimiento acelerado del SES sonorense, de tal manera que entre 1990 y 2000 la matrícula pasó de 30,000 a 55,000 estudiantes.

Expansión y diversificación (2001-2020)

Esta etapa se caracteriza por una abundante creación de IESPri, con un total de 36, de las cuales 24 se fundaron en la última década. Asimismo, la matrícula registró un incremento notable puesto que se multiplicó por cinco, para superar los 24,000 alumnos en 2020.

En general, las instituciones eran de tamaño reducido y se especializaron en áreas específicas, con uno o dos niveles de estudio (como se muestra en la tabla 2). Alrededor de una veintena de IESPri tiene menos de 200 estudiantes y ofrece en promedio cuatro licenciaturas cada una, principalmente en los campos de salud, ciencias forenses y educación. Sin embargo, también hay instituciones que en la actualidad dominan la matrícula del sector, con más de 11,000 estudiantes (46% de la ESPri). En todos estos casos, las instituciones están afiliadas a redes nacionales y sirven a grupos sociales de clase media.

Otra característica de este periodo fue la expansión territorial. Inicialmente, las sedes se ubicaron en las ciudades más pobladas, pero luego se extendieron hacia áreas de menor concentración poblacional en el sur y norte del estado, y, posteriormente, a localidades de baja población.

TABLA 2. SONORA. PERIODIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

Etapas	Instituciones creadas	Matrícula	Orientación predominante	Oferta predominante	Localidades cubiertas
Fundación (1970-1990)	4	2,375	Consolidadas-élite y grupos intermedios	Licenciatura	1
Estabilización y crecimiento moderado (1990-2000)	5	5,425	Absorción de la demanda-tradicional	Licenciatura	3
Expansión y diversificación (2000-2020)	36	24,506	Atención a grupos intermedios y especializados	Licenciatura y posgrados	13

Fuente: ANUIES (2020); Rodríguez y Durand (2007)

Un cambio significativo al final de este periodo fue la transición a la educación virtual impulsada por la pandemia por Covid-19. En la actualidad, prácticamente todas

las IESPri ofrecen servicios educativos en línea y atraen estudiantes no convencionales que buscan flexibilidad para cursar sus estudios.

Además, algunos establecimientos, sobre todo las instituciones de élite (ITESM-SN, ULSA-N, junto a la Universidad del Valle de México) y de atención a grupos intermedios (Universidad Binacional) mantienen programas de movilidad estudiantil internacional.

Durante este periodo, también se observó el crecimiento y declive de unas cuantas IESPri, como el Instituto Pedagógico de Posgrado de Sonora y el CUSON, que tuvieron dimensiones mayúsculas en el sector durante los primeros años de este siglo, pero presentaron una marcada disminución en la segunda década del siglo. Además, se tiene registro de que en 2020 tres IESPri ya no figuran en el Anuario Estadístico de la ANUIES: Multidiversidad Edgar Morin, Centro de Recursos Especializado en Cultura y Educación y el Colegio Libre de Estudios Universitarios.

Rasgos actuales de la educación superior privada en Sonora

Después de analizar la evolución del sector privado, conviene profundizar en sus rasgos actuales. Para las IESPri, la captación de estudiantes es central porque dependen directamente de los ingresos económicos generados por el pago de colegiaturas.

En Sonora, la población estudiantil no tiene una distribución equilibrada entre los establecimientos, por el contrario, un puñado de IESPri concentran el grueso de la matrícula y la gran mayoría capta los remanentes.

Con el objetivo de tener una descripción más precisa de la población estudiantil en el sector y desde ahí observar las características institucionales, se procedió a clasificar a las IESPri de acuerdo con el tamaño de su matrícula. De esta manera, se obtuvieron cuatro categorías de concentración: Muy alta, de 4000 a 2001 estudiantes; Alta, de 2000 a de 1001; Media, de 1000 de 351 estudiantes; y Baja, de 350 o menos estudiantes. Una vez obtenida la clasificación, se agregaron tres indicadores más con el fin de precisar los grupos: número de sedes, opciones de estudio y puestos académicos (tabla 3).

El grupo de muy alta concentración contiene a la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP), la Universidad Vizcaya de las Américas (UVA), la Universidad del Valle de México (UVM) y la Universidad Durango Santander (UDS), que en conjunto suman aproximadamente la mitad de la matrícula del sector, es decir, 11,416 estudiantes. Estas IESPri tienen 13 sedes, un promedio de 27 programas de estudio por establecimiento y 1,304 puestos académicos. Además, presentan otras características

comunes: forman parte de redes nacionales, fueron fundadas en la primera década del siglo XXI, atienden a grupos intermedios o de élite y cuentan con edificios e instalaciones de tamaño mediano. Es importante destacar que la sede Hermosillo de la UNIDEP, la institución con mayor matrícula en la entidad, se ajusta perfectamente a esta descripción, pero no así sus cinco planteles restantes, los cuales se encuentran en edificios de dimensiones medianas o pequeñas.

El conjunto de alta concentración está formado por la ULSA-N, Universidad Latinoamericana (ULA), el ITESM-SN, la UK y la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), con poco menos de 7,000 estudiantes (28% de la matrícula total). Estas instituciones ofrecen un promedio de 17 programas de estudio y disponen de 469 puestos académicos. Además de las dimensiones de la matrícula, este grupo comparte rasgos distintivos, algunos de los cuales no se encuentran en el resto del sector. Tres de estas IESPri (ITESM-SN, UK y ULSA-N) tienen más de 30 años de existencia, incluso dos de ellas son fundadoras del sector privado, y concentran sus servicios en un solo campus, amplio y bien equipado, ubicados en Hermosillo o Ciudad Obregón. Su oferta educativa se enfoca principalmente en áreas tradicionales (administración y negocios, ingenierías y ciencias sociales) y se imparte especialmente en modalidad presencial con ciclos escolares semestrales, atendiendo principalmente a grupos de élite.

Los dos establecimientos restantes presentan diferencias en su antigüedad, ya que fueron fundados a principios de la década pasada. Además, sus instalaciones son más pequeñas y menos equipadas. Estas instituciones ofrecen una oferta educativa flexible que se cursa en línea y tienen como objetivo atender a grupos intermedios.

Las IESPri de concentración media son cinco establecimientos: el Centro de Estudios Universitarios de Nuevo Occidente (CEUNO), el Instituto de Formación y Capacitación de Profesionales de la Enfermería (IFCPE), el Centro de Estudios Educativos y Sindicales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección 54 (CEEYS-SNTE54), la Universidad Unilíder (UNILIDER) y el CUSON que, en comparación con los dos primeros grupos de instituciones, operan una cantidad significativamente menor de estudiantes (2,748), lo que se traduce en una menor participación en el sector (11.1%). En general, estas instituciones fueron creadas durante el ciclo de expansión con el objetivo de atender a grupos no cubiertos por los esquemas tradicionales.

Cabe destacar que en este grupo se encuentran las dos primeras instituciones especializadas: el CEEYS-SNTE54, fundado por la organización gremial en 2008 con la finalidad de atender a sus propios agremiados, ofrece programas de maestría y doctorado en educación en periodos vacacionales o fines de semana; por su parte el

IFCPE (2014) mantiene programas escolares en el área de enfermería. La mayoría de estas IESPri tienen su sede en la capital del estado, aunque todas ofrecen opciones de estudio en línea, lo que relativiza su ubicación física.

Finalmente, el conjunto de baja concentración es el que registra la mayor cantidad de establecimientos en el sector, con un total de 30 (como se muestra en el anexo 2). Dos de cada tres IESPri pertenecen a esta categoría. Estas instituciones son muy pequeñas, con un promedio de 118 alumnos, lo que explica su menor peso en el sector del 14%. A excepción de cuatro de ellas, todas fueron fundadas después del año 2000, y 18 de ellas son de reciente creación, durante la segunda década de este siglo. Su oferta educativa es pequeña, con un promedio de cuatro opciones por establecimiento, en gran parte debido a su especialización en ciertas áreas de conocimiento, como educación, salud y ciencias forenses. A pesar de la gran cantidad de IES, sus sedes cubren seis localidades, principalmente Hermosillo y Ciudad Obregón, con planteles instalados en viviendas o edificios modestos.

El ejercicio de clasificar a las IESPri por el tamaño de la matrícula permite observar algunos rasgos en la integración del sector, especialmente en los extremos de la clasificación. Por un lado, se tienen un puñado de establecimientos que captan alrededor del 75% del total de la matrícula, con una variedad de opciones de estudio que podrían considerarse tradicionales y orientadas a la captación de estudiantes provenientes de los segmentos altos y medios.

En el extremo contrario, los grupos de concentración media y baja integran la mayor cantidad de IESPri, el grueso de ellas de reciente creación, con pocas opciones de estudio especializadas y orientados a grupos sociales no atendidos por el resto de los establecimientos, ya sean privados o públicos. Entre esos grupos figuran empleados en maquiladoras, funcionarios públicos y amas de casa. Pese a su utilidad, la clasificación impide observar aspectos específicos que se manifiestan en los grupos de IESPri. Tres de ellos merecen un tratamiento especial: la participación femenina, las sedes y los puestos académicos.

TABLA 3. SONORA. CLASIFICACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADAS POR CONCENTRACIÓN DE MATRÍCULA (2020)

Concentración de matrícula	Número de IES	Matrícula	Promedio de matrícula por IES	Proporción en el sector	Sedes y subse-des	Prome-dio de opciones educativas
Muy alta (4,000-2,001)	4	11,416	2,854	46.2%	13	27
Alta (2,000-1,001)	5	6,973	1,394	28.2%	7	16.8
Media (1,000-351)	5	2,748	549	11.1%	9	12.3
Baja (350-101)	30	3,560	118	14.4%	9	4
Total	44	24,697	-	100%	39	12

Fuente: ANUIES (2020)

La presencia femenina

Desde sus orígenes y hasta finales del siglo pasado, la ES en Sonora fue predominantemente masculina, por lo que la presencia femenina fue escasa y se concentró en las llamadas carreras para mujeres (educación, enfermería, psicología). Sin embargo, a partir del nuevo milenio, en el ciclo escolar 2000-2001 las estudiantes representaron el 48.5% y en 2020-2021 ya superaban a los varones por dos puntos porcentuales (ANUIES, 2021). Visto por sector, en establecimientos públicos las estudiantes tuvieron menor presencia y solo hasta el último registro se logra la igualdad; en cambio en las IESPri sucede lo contrario, las mujeres siempre han sido mayoría, con tendencia hacia una mayor ampliación, como se muestra en la tabla 4.

**TABLA 4. SONORA. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA IES
POR SECTOR Y GÉNERO. 2000-2020)**

Sector	Género	2000	Participación en el con- junto (%) 2000	2010	Participación en el con- junto (%) 2010	2020	Participación en el conjunto (%) 2020
Público	Hombres	26,392	52.1	38,572	53.3	51,333	49.3
	Mujeres	24,193	47.8	33,706	46.6	52,778	50.6
	Total	50,585	100	72,278	100	104,111	100
Privado	Hombres	2,518	48.8	5,891	43.6	9,893	40
	Mujeres	2,641	51.1	7,620	56.3	14,804	60
	Total	5,159	100	13,511	100	24,697	100
Total	Hombres	28,910	51.8	44,463	51.8	61,226	48.2
	Mujeres	26,834	48.1	41,326	48.1	65,582	51.7
	Total	55,744	100	85,779	100	128,808	100

Fuente: ANUIES (2000; 2010; 2020)

Al observar la presencia de las mujeres por área de estudio en las IESPri se advierte que sus preferencias se concentran en ciencias sociales y derecho, ciencias de la salud, administración y negocios, y educación, que en conjunto representan el 85% del total de la matrícula femenina. Entre las licenciaturas más populares para las estudiantes se encuentran: psicología, derecho, enfermería, odontología, administración de empresas, fisioterapia, nutrición, educación y medicina, que abarcan el 49.4% de todas las alumnas del sector.

Por otro lado, las cinco áreas restantes –ingeniería, servicios, artes y humanidades, agronomía y veterinaria, y tecnologías de la información y la comunicación– engloban solo el 15.1% de la población estudiantil femenina. Esta distribución de estudiantes por género es similar a la observada en el nivel nacional para las IESPri, en el cual, durante el ciclo 2020-2021, las mujeres representaban el 84.43% del total de la población estudiantil femenina en las áreas de ciencias sociales y derecho, administración y negocios, ciencias de la salud y educación, nutrición, psicología y educación (ANUIES, 2020).

Garay y Del Valle-Díaz (2012) argumentan que las preferencias femeninas por ciertas áreas de estudio están vinculadas a patrones culturales arraigados que asignaban carreras según el género: los hombres hacia ciencia e ingeniería, y las mujeres a educación y las humanidades. Además, los mercados laborales también perpetúan esta

diferenciación, ya que ofrecen mejores puestos y salarios en profesiones consideradas masculinas. A pesar de estas tendencias, en las últimas dos décadas las mujeres han desafiado estos esquemas al ingresar a casi todos los campos de conocimiento, aunque todavía no se alcanza la paridad de género.

De manera similar a las áreas de conocimiento, la ESPri muestra diferencias en la participación femenina. De las 44 instituciones que integran la ESPri, cinco de ellas concentran 61% de las estudiantes en la ESPri en el estado: UNIDEP, UVA, UDS, UVM y ULA, lo cual es razonable debido a las dimensiones de esas instituciones, todas ellas pertenecientes a los grupos con la mayor captación de estudiantes.

Sin embargo, al examinar más detalladamente, se identifican siete casos en los que las mujeres representan una proporción notablemente mayor, con más del 70% de la matrícula. Este subgrupo de IESPri comparte características tales como ser instituciones emergentes, en su mayoría fundadas en la década anterior, especializadas en un campo de conocimiento (salud, educación), ofrecer solo uno o dos programas de estudio, estar ubicadas principalmente en la capital del Estado y la ciudad de Guaymas y tener una matrícula estudiantil reducida.

Las sedes y localidades de la educación superior privada

Desde la creación de la primera IES, la UNISON en 1942, el gobierno de la entidad tenía la intención de ofrecer servicios educativos a la mayoría de la población estatal. Esto explica el amplio apoyo del gobierno del estado para que la UNISON abriera sedes en varias localidades durante la década de 1960 (Durand, 2006). Más adelante, en las décadas siguientes, la entidad se benefició de las políticas públicas que generaron una mayor cobertura de la educación terciaria (Rodríguez y Urquidi, 2007).

En la actualidad, el sector público de ES ofrece servicios educativos en 19 municipios, desde los más poblados hasta municipios con menos de 25 mil habitantes. Por supuesto, la mayor cantidad y variedad de IES se encuentra en los dos grandes centros urbanos (Hermosillo y Ciudad Obregón), sobre todo las tres universidades públicas estatales que comandan la matrícula con más del 60% de total y con opciones profesionales en todos los campos de conocimientos y en todos los niveles de escolaridad. Las dimensiones de la ES pública deja un margen reducido para la instalación del sector privado que, sin embargo, es dinámico en la ampliación geográfica de sus servicios.

En sus inicios, la ESPri en Sonora se instaló en los grandes centros poblacionales, Hermosillo y Ciudad Obregón puesto que ahí se ubicaban potenciales estudiantes.

Como se señaló antes, se trató de establecimientos de corte tradicional, con una oferta de estudios similar al sector público y amplias instalaciones, pero con la diferencia de tener un prestigio mayor, acrecentado por la crisis política de la UNISON durante los años ochenta.

En los siguientes años, sobre todo en las primeras dos décadas de este siglo, la oferta privada se amplió geográficamente, llegando en 2020 a 13 localidades, con una notoria concentración en la capital del estado, Hermosillo, que es sede de 30 IESPri.

Ciudad Obregón es la segunda ciudad con mayor oferta privada, la cual asciende a 11 establecimientos. Luego se ubican las ciudades de Agua Prieta, San Luis Río Colorado y Guaymas, con seis establecimientos privados cada una. Las nueve localidades restantes tienen una o dos sedes. Además del recuento de campus, conviene recordar que, con excepción de un puñado de establecimientos de élite que cuentan con instalaciones amplias y equipadas, el sector privado se caracteriza por tener instalaciones modestas, pocos salones, escaso mobiliario y carencia de áreas deportivas.

Esta característica se desprende del abaratamiento de los costos de operación y de la escasa inversión. Como se mencionó antes, en Sonora la gran mayoría de las instituciones (30) son de baja concentración estudiantil. Sin embargo, en los últimos años ha surgido otro poderoso incentivo que desalienta la inversión en instalaciones físicas. Aunque desde finales de la primera década del siglo la ES estaba transitando hacia los llamados campus virtuales, la pandemia generada por el virus Covid-19 aceleró el proceso hacia la educación virtual. Para el sector privado, esto no solo representa una disminución de costos en las instalaciones y mantenimiento, sino también la posibilidad de atraer a estudiantes no convencionales, incluso alumnos que no radicados físicamente en la localidad sede del establecimiento.

Puestos académicos

Es imposible comprender completamente a las IESPri sin incluir a los académicos, ya que son los responsables de la enseñanza de miles de estudiantes en el sector. Sin embargo, ¿quiénes son estos profesores y qué tipo de puestos ocupan? Aunque en los últimos años el estudio de las plantas académicas de las IESPri en México ha ganado terreno (Buendía, Acosta y Gil, 2019; Soto, 2020), solo contamos con una visión general del tema. Una de las limitaciones para profundizar en este asunto ha sido la falta de información confiable sobre el profesorado. Esta misma limitación se observa en el caso de Sonora.

Al respecto, disponemos únicamente de dos indicadores: tipo de puesto y género. Además, la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora reporta cero plazas académicas en 11 IES, es decir, una cuarta parte del sector privado carece de información oficial, quizá porque hagan subcontratación de personal. Por lo tanto, la descripción que aquí presentamos se basa en 33 establecimientos. En este conjunto, los puestos académicos son en su mayoría de tiempo parcial (94.4%), con una pequeña proporción de plazas de tiempo completo (4.3%), además de una mínima proporción de profesores de tres cuartos de tiempo y medio tiempo (1.2%), lo cual es bastante similar para el caso nacional.

Si comparamos esta distribución de puestos con la reportada en la década pasada, se observa que la tendencia a operar con profesores de asignatura ha aumentado; en 2010, el sector reportaba 86.7% de profesores de tiempo parcial, 9.9% de tiempo completo y 3.7% de medio tiempo. En buena medida ello se debe a la disminución de costos de operación de las IESPri basada en la incorporación masiva de profesores de tiempo parcial y la cancelación de personal docente de tiempo completo.

Otro indicador disponible se refiere al género, que no reporta diferencias significativas en la entidad ya que las plazas académicas se reparten equitativamente entre profesoras y profesores, con una ligera proporción mayor de hombres ocupando plazas de tiempo completo (tabla 5).

**TABLA 5. SONORA. DISTRIBUCIÓN DE PUESTOS ACADÉMICOS
POR TIPO DE CONTRATO Y GÉNERO. EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA. 2020**

Tipo de contrato	Puestos		Hombres		Mujeres	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Tiempo completo	104	4.3%	63	5.1%	41	3.4%
Tres cuartos de tiempo	19	0.7%	14	1.4%	5	0.4%
Medio tiempo	13	0.5%	6	0.4%	7	0.5%
Tiempo parcial	2287	94.4%	1144	93.2%	1143	95.5%
Total	2423	100%	1227	50.7%	1196	49.3%

Fuente: Información proporcionada por la Secretaría de Educación y Cultura, Estado de Sonora en 2020

Al desagregar la información de puestos académicos en el nivel institucional, se observa que la gran mayoría de las IESPri opera exclusivamente con profesores de tiempo parcial, ya que 30 establecimientos carecen de plazas de tiempo completo.

Entre las pocas instituciones que reportan puestos de jornada completa destacan el ITESM-SN y la UNAV que, con el 63.75% del total, tienen la mayor cantidad de plazas de este tipo en el sector. Como ya ha sido mencionado antes, estas dos instituciones son reconocidas como de élite y forman parte de redes nacionales. Sin importar el tipo de puesto académico y la adscripción institucional, en todos los casos las plazas se destinan exclusivamente a la enseñanza, sin considerar otras actividades.

Conclusiones

El capítulo resalta el crecimiento y la diversificación del sector privado en Sonora. Se presenta evidencia que muestra el aumento de la población estudiantil y se ofrece una periodización que permite identificar los ritmos de crecimiento. A pesar de los incrementos, el sector sigue teniendo una participación relativamente baja en el sistema educativo, con alrededor de 20% de la población estudiantil total del estado.

En cuanto a la diversificación, se menciona la rápida creación de una variedad de establecimientos dirigidos a diferentes públicos, con una distribución desigual de la matrícula, ya que un grupo reducido de IESPri concentra la mayor parte de los estudiantes, mientras que el resto se distribuye en numerosos establecimientos. Además, se destaca que, a pesar del crecimiento y la diversificación, las sedes están concentradas en las principales ciudades de Sonora, especialmente en la capital.

A partir de esta descripción, es posible plantear algunas conjeturas que podrían explicar el desarrollo y la situación actual del sector privado. Por ejemplo, su crecimiento estaría relacionado con la demanda de educación no cubierta por el Estado, así como con las políticas gubernamentales para la educación terciaria, que incluyeron exámenes de ingreso y regulación de programas escolares con mayor demanda. De manera similar, la creación de instituciones diversas, su ubicación geográfica y las opciones de estudio podrían estar impulsadas por estrategias de mercado en busca de nichos a través de opciones de estudio flexibles. Estas conjeturas deberán desarrollarse en investigaciones futuras para encontrar mejores rutas de explicación, lo cual depende, también, de la generación de información más detallada.

Tenemos noticia de que al menos una docena de IESPri tiene escuelas de educación media superior, incluso de educación secundaria. La Salle y el ITESM son ilustrativos al respecto, puesto que impulsan a sus estudiantes tempranamente hacia sus propios servicios. Estos son un par de casos sobre los que deberá mejorarse la información. Pero otras instituciones, por ejemplo, la Universidad Binacional y el Centro de Estu-

dios Superiores Villaseca, iniciaron como establecimientos de instrucción superior y ampliaron sus servicios hacia el nivel bachillerato, quizá esto explique la sobrevivencia de algunas instituciones de muy baja matrícula, que se sostienen por los ingresos económicos del nivel escolar precedente.

La segunda línea de información importante radica en el terreno de los académicos. Se cuenta con información parcial (De la Re, 2023) que indica que unas cuantas instituciones, en especial las de élite, están reclutando profesorado proveniente de los programas doctorales reconocidos por el Sistema Nacional de Posgrados, por lo que las IESPri se estarían beneficiando indirectamente de los apoyos al posgrado en México. Además, estos profesores trabajan en condiciones precarias, sin prestaciones laborales, más aún, subcontratados por agencias inescrupulosas.

Referencias

- Acosta, A. (2005). *La educación superior privada en México*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_4e675825-2281-4314-ac35-13aad335eac2?_=140425spa.pdf&to=103&from=1
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1990; 2000; 2010; 2020). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Buendía, E. A., Acosta, O. A., y Gil, A. M. (2019). En busca de un rostro: (In)visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 15–41. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-15.pdf>
- De Garay, A., y Del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.6.54>
- De la Re, B. (2023). *Significados del trabajo del profesor de tiempo parcial en instituciones de educación superior públicas de Sonora* [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora].
- De Vries, W. (2013). El balance público-privado en América Latina y sus visibles consecuencias. En J. C. Silas (Ed.), *Estado de la educación superior en América Latina*. ANUIES-ITESO.
- Durand, V. J. P. (2006). *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora*. ANUIES.
- Durand, V. J. P., Rodríguez, J. J. R., y Magaña, A. M. (2016). Emergencia y declive de la educación superior en Sonora. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1). <https://mail.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/222>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#tabulados>
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el estado en Latinoamérica: Desafíos privados al predominio público*. FLACSO-UNAM/Porrúa.
- Rodríguez, J. J. R., y Durand, V. J. P. (2007). La educación superior privada en Sonora, un proceso de reciente expansión. En J. J. R. Rodríguez Jiménez y L. Urquidí (Eds.), *De la concentración a la diversificación institucional: La educación superior en Sonora*. Universidad de Sonora.

- Rodríguez, J. J. R. (2000). *Mercado y profesión académica en Sonora*. ANUIES.
- Rodríguez, J. J., y Urquidi, L. (Eds.). (2007). *De la concentración a la diversificación institucional: La educación superior en Sonora*. Universidad de Sonora.
- Rodríguez, R. (2006). Relaciones peligrosas: Las universidades patito y la SEP. *Campus Milenio*.
<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=272>
- Rodríguez, R., y Ordorika, I. (2011). The chameleon's agenda: Entrepreneurial adaptation of private higher education in Mexico. En *Universities and the public sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization*. (URL no abre a la fecha de revisión).
- Soto, A. K. (2020). *Carreras transicionales de profesores de tiempo parcial en la educación superior privada* [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].
- Vázquez, R. M. Á. (Ed.). (1991). *Economía sonorense, más allá de los valles*. Universidad de Sonora.

ANEXO 1. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN SONORA, SIGLAS Y AÑO DE FUNDACIÓN

Nombre de la institución	Siglas	Año de Fundación
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey-Sonora Norte	ITESM-SN	1983
Universidad Kino	UK	1985
Universidad de Hermosillo	UH	1986
Instituto Sonorense de Administración Pública	ISAP	1990
Universidad La Salle-Noroeste	ULSA-N	1991
Centro Universitario de Sonora	CUSON	1996
Instituto de Ciencias y Educación Superior	ICES	1997
Instituto de Mediación de México	IMM	1999
Universidad Vizcaya de las Américas	UVA	2000
Universidad de Navojoa	UNAV	2001
Instituto Pedagógico de Posgrado en Sonora	IPPSON	2002
Universidad Durango Santander	UDS	2003
Universidad del Desarrollo Profesional	UNIDEP	2003
Universidad Interamericana para el Desarrollo	UNID	2003
Instituto de Capacitación, Competitividad y Relaciones Laborales del Estado de Sonora	ICCRLS	2004
Universidad del Valle de México*	UVM	2005
Enseñanza e Investigación Superior AC (Universidad TecMilenio)	EIS-TECMILENIO	2006
Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE	CEEYS-SNTE	2008
Universidad Unilíder	UNILIDER	2008
Instituto del Sistema Empresa Inteligente ABA	ABA	2008
Instituto del Occidente	IO	2009
Universidad Interamericana de Guaymas	UIG	2010
Instituto de Odontología del Noroeste ION	ION	2012
Escuela de Cosmiatría MCC	EC	2012
Centro de Investigación y Educación Superior de la UNEPROP	CIESU	2012
Instituto Holístico Cayalá	IHC	2012
Escuela de Enfermería Pablo de Anda	EEPA	2013

Nombre de la institución	Siglas	Año de Fundación
Instituto de Formación y Capacitación de Profesionales de la Enfermería	IFCPE	2014
Instituto de Ciencias Jurídicas y Forenses	ICJF	2014
Centro de Estudios Universitarios de Nuevo Occidente	CEUNO	2015
Instituto de Psicoterapia, Investigación y Educación Dr. Ausencio Rogelio Ortiz Acosta	IPIE	2015
Instituto Teresita Muñoz	ITM	2015
Universidad Latinoamericana	ULA	2015
Universidad Binacional	UB	2016
Instituto de Desarrollo Estratégico y Educación Superior	IDEES	2016
Instituto de Estudios Superiores Atkinson	IESA	2017
Instituto Interamericano de Educación Superior para la Salud	IIESS	2017
Centro de Estudios Superiores Villaseca	CESV	2018
Escuela Iberoamericana de Ciencias de la Salud	EICS	2019
Centro de Estudios Superiores de Sonora	CESS	2019
Instituto de Capacitación Cultura y Formación	ICCF	2019
Universidad Cudiem, Campus Hermosillo	CUDIEM-H	2019
Centro de Estudios Superiores y Académicos del Noroeste	CESAN	2019
Instituto de Capacitación y de Estudios Superiores Educando	ICESE	2019

* Nota. La UVM en Sonora tiene como antecedente la Universidad del Noroeste, fundada en 1978, el primer establecimiento privado en la entidad. En 2005 esta universidad fue adquirida por al Grupo Laurete, abriendo la UVM en su sede Hermosillo.

**ANEXO 2. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN SONORA
POR CONCENTRACIÓN DE MATRÍCULA Y SIGLAS.**

Concentración de matrícula	Número de instituciones	Instituciones (siglas)
Muy Alta Concentración	4	UNIDEP, UVA, UVM y UDS
Alta Concentración	5	ULSA-N, ULA, ITESM-SN, UK y UNID
Concentración Media	5	CUSON, CEUNO, IFCPE, CEEYS-SNTE, UNILIDER
Baja Concentración	30	CEESS, CESV, CESAN, CIESU, EIS-TecMilenio, EC, EEPA, EICS, ICCF, ICESE, ICCRLS, ICJF, ICES, IDEES, IESA, IMM, ION, IPIE, IO, ABA, IHC, IIESS, IPPSON, ISAP, ITM, UB, CUDIEM-H, UH, UNAV, UIG

Miguel Ángel Casillas Alvarado
Juan Carlos Ortega
Ma. Cristina Miranda Álvarez

Introducción

En México, los gobiernos neoliberales desarrollaron a lo largo de 30 años diversas estrategias de privatización de la educación. Entre las principales se encuentra la expansión del subsistema de instituciones de educación superior privada (IESPri). En ese sentido, uno de los rasgos más relevantes de la evolución del sistema de educación superior veracruzano es el incremento del sector privado: en 1990 solo había cuatro instituciones, pero en los últimos 30 años su número llegó a 170 instituciones.

El propósito de este capítulo es sistematizar información básica para conocer a las IESPri veracruzanas, caracterizar su expansión y desarrollo, analizar los rasgos de su evolución y contribuir a fundamentar la necesidad de regular su calidad.

Veracruz inició tardíamente el proceso de privatización, en comparación con el despegue temprano que hubo en todo el país, con escasas instituciones de calidad y tradición, en un contexto de baja regulación estatal sobre la educación privada, y en

⁴⁶ Este artículo deriva del proyecto de investigación *El papel del sector privado en las configuraciones sistémicas estatales de la educación superior en México, políticas públicas, mercados y diferenciación institucional* que coordinó el Dr. Germán Álvarez desde el DIE-CINVESTAV-IPN y que contó con apoyo de CONACyT en el Proyecto 50790. Para el desarrollo de la presente investigación se contó con el apoyo técnico de la Lic. Zoila Martínez Cortés y de Yaqueline Ramírez Salas, estudiante de pedagogía y ayudante de investigación en el CIEES.

un entorno geográfico caracterizado por un sistema de ciudades de tamaño medio y pequeño, en el cual se han abierto nuevas IESPri.

En la primera parte de este capítulo, mostramos que las IESPri se han desarrollado en función de una demanda creciente de egresados del bachillerato que no encuentran espacio para continuar sus estudios en el sector público y que conforman un jugoso mercado para el sector privado. La hipótesis de este argumento es que las instituciones de educación superior públicas (IESP) han crecido lentamente y con restricciones. Esta condición favoreció la expansión del sector privado, que, hasta el año 2000, creció hasta atender alrededor del 25% de la matrícula de licenciatura, una cifra menor, pero análoga a la tendencia que se ha dado en el país.

Analizamos la evolución de los sectores público y privado, desde un enfoque comparado, para observar el crecimiento en el número de instituciones y en la matrícula de estudiantes de licenciatura y de posgrado en las IESPri. Dichas cifras se han incrementado, sobre todo en el posgrado, el cual se constituyó rápidamente en un mercado redituable y atractivo para el sector privado.

Por otra parte, mostramos que la expansión del sector privado –sobre todo en instituciones de dudosa calidad– fue promovida desde la esfera gubernamental, tanto con patrocinios directos como indirectos. De manera específica, a través de la laxa operación del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), el cual ha sido un elemento importante en el campo político veracruzano vinculado a la educación superior.

En la segunda sección del capítulo, se presenta una caracterización de las IESPri que han surgido durante los últimos 30 años. Se observan instituciones en ubicaciones geográficas variadas y con nuevos tipos de proyectos, lo que constituye un mercado distinto al que formaban las instituciones privadas tradicionales.

Después, revisamos la oferta académica por áreas de conocimiento, tanto en licenciatura como en posgrado. En el apartado final, proponemos algunos referentes para diferenciar la calidad de las IESPri en Veracruz. Consideramos algunos indicadores como la evaluación en los CIEES y la acreditación de programas de COPAES. Asimismo, ofrecemos un modelo de calidad mínima de las IESPri, el cual fue calculado con base en la estadística 911.

Partimos del principio de que la educación, sea de régimen público o privado, es un bien público y, como tal, debe ser objeto del escrutinio social. Por ello, este artículo pretende sistematizar información básica para conocer las instituciones de educación superior privada veracruzanas, caracterizar su expansión y desarrollo actual, analizar

los rasgos de su evolución reciente y contribuir a la cada vez más amplia y legítima exigencia de regular con criterios de calidad su desarrollo.

La dinámica de la privatización de la educación superior

El incremento de la demanda y la baja absorción

La demanda por educación superior se ha ampliado como resultado del aumento de egresados del bachillerato y de la cantidad de aspirantes rechazados⁴⁷, que vuelven a postular una y otra vez en busca de un espacio en las instituciones de educación superior. En las últimas tres décadas, el considerable crecimiento del egreso del bachillerato y el correspondiente aumento de la demanda por educación superior no han sido suficientemente atendidos por las IES, a pesar de que ofrecen cada vez más espacios. El decremento de la tasa de absorción es una prueba de las carencias del sistema de educación superior veracruzano para dar cobertura a sus jóvenes (Tabla 1).

TABLA 1. VERACRUZ. EGRESO DE BACHILLERATO, PRIMER INGRESO A LICENCIATURA Y TASA DE ABSORCIÓN. 1990-2020

Año	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Egreso de bachillerato	24,781	35,401	46,982	57,138	71,078	82,082	98,957
Primer ingreso a la licenciatura	20,963	17,990	27,388	33,502	45,655	71,098	65,354
Absorción %	84.6%	50.8%	58.3%	58.6%	64.2%	86.6%	66%

Fuente: SEP (2012); SEV (2015; 2020)

La tasa de absorción mejoró tras su caída en 1995, pero, con algunas oscilaciones, aún se mantiene baja. Esto pone en evidencia la desigual distribución de las oportunidades sociales en Veracruz, pues miles de jóvenes quedan sin acceso a una institución de educación superior para continuar con su formación profesional y obtener beneficios como las oportunidades laborales, la movilidad social y la satisfacción personal.

⁴⁷ Véase la interesante discusión que propone Guzmán (2014) en su texto “Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades” alrededor del término rechazado/excluido y de las vivencias asociadas a esa experiencia.

Evolución de la matrícula de licenciatura

La matrícula estatal de la educación superior se incrementó de 58,686 estudiantes en 1990 a 176,937 estudiantes en 2020. Por su parte, la matrícula del sector privado alcanzó poco más de 59 mil estudiantes en 2020, pero su crecimiento porcentual es más notorio pues parte de una base menor, ya que en 1990 apenas tenía un poco más de 3 mil estudiantes y desde 2010 se estabilizó alrededor de los 60 mil alumnos. El crecimiento de la matrícula de licenciatura del sector privado, que de 1990 a 2005 pasó de captar del 5% al 37% de los estudiantes de licenciatura, se ha mantenido a partir del año 2010, pero la proporción de la matrícula descendió posteriormente y en 2020 se ubicó en torno al 25% (Tabla 2), siguiendo una pauta parecida a lo que ha ocurrido en el nivel nacional (Álvarez, 2011).

TABLA 2. VERACRUZ. MATRÍCULA PÚBLICA Y PRIVADA DE LICENCIATURA. 1990-2020

Año	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Pública	58,682	53,398	74,706	92,834	124,917	179,614	176,937
%	94.95%	81.78%	67.68%	62.72%	67.23%	76.59%	74.90%
Privada	3,120	11,891	35,670	55,169	60,878	54,895	59,260
%	5.05%	18.22%	32.32%	37.28%	32.77%	23.41%	25.10%
Total	61,802	65,289	110,376	148,003	185,795	234,509	236,197

Fuente: SEP (2012); SEV (2015; 2020)

El crecimiento de las instituciones privadas estuvo asociado a un nuevo entorno económico y social. Por un lado, aumentó el número de empresarios que invierten en servicios educativos y encuentran en ello una oportunidad para hacer negocios; por el otro, hubo un trabajo ideológico que valorizó la educación privada como un símbolo de distinción social, a la vez que calificó la calidad de la universidad pública como mala y deficiente (Muñoz, 2009). En términos de los controles gubernamentales, la expansión del sector privado estuvo vinculada con la descentralización de la SEP, pues la gestión relacionada con la solicitud y otorgamiento del RVOE fue delegada a las autoridades estatales, lo que significó que los particulares podían decidir dónde realizar el trámite, en el nivel estatal o en el federal⁴⁸.

⁴⁸ Aunque la mayoría de las instituciones de nueva creación suelen solicitarlo en el nivel estatal debido, en la mayoría de los casos, a la facilidad con que opera en la mayoría de los Estados la obtención del RVOE.

Algunos grupos empresariales veracruzanos con buenas relaciones con el gobierno estatal pudieron fundar un gran número de IESPri y obtener sus RVOE con facilidad en un entorno de baja regulación del sector privado. Por ejemplo, en 2004 diez empresarios integraron la Federación de Universidades e Instituciones de Educación Superior, A.C. (FUIPES)⁴⁹, con el propósito de “mantener como institución una sólida relación con autoridades de gobierno y empresas privadas que permitan agilidad en los trámites de las afiliadas”. Dicho grupo tenía el apoyo de las autoridades para abrir y operar IESPri, bajo la complacencia de la autoridad y su mirada discrecional a cambio de becas (Chaín y Casillas, 2007). A finales de 2010, el gobierno estatal había otorgado 13,500 becas que cubrían entre 20% y 100% de las colegiaturas, de acuerdo con los criterios establecidos por cada una de las IESPri. Estas condiciones fueron fundamentales para alentar el crecimiento de la educación superior privada en el estado en las últimas tres décadas.

Evolución de la matrícula de posgrado

El posgrado ha sido uno de los niveles educativos más dinámicos en su crecimiento. En el nivel nacional su expansión ha sido acelerada, pues se crearon casi 360 mil nuevos lugares entre 1990 y 2020 (ANUIES, 2022) y la matrícula pasó de poco más de 43 mil a más de 403 mil estudiantes. En Veracruz, el crecimiento fue también muy importante porque se incorporaron más de 12 mil estudiantes. Mientras que, en 1990, había apenas 742 estudiantes de posgrado, en 2010 eran 7,059 y en 2020 ya había 13,182 estudiantes.

En 1990, el posgrado en Veracruz se limitaba a poco más de 700 estudiantes, concentrados en la Universidad Veracruzana. En el periodo analizado, el porcentaje de alumnos de posgrado tanto en las instituciones de educación superior públicas como en las privadas se modificó radicalmente. En 1990 la matrícula de posgrado en las IESPri representaba poco menos del 4%, en 2010 había aumentado a casi 75% y en 2020 representó casi 70% (Tabla 3). Este porcentaje es superior al promedio nacional que rebasa el 50%

TABLA 3. VERACRUZ. DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DEL POSGRADO. 1990 Y 2020

Año	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Matrícula pública	714	896	1,439	1,734	1,780	4,138	3,997
%	96.23%	72.02%	45.63%	29.73%	25.22%	31.20%	30.32%

⁴⁹ Cfr. FIMPES (2012).

Año	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
Matrícula privada	28	348	1,715	4,098	7,059	9,122	9,185
%	3.72%	27.98%	54.37%	70.27%	74.78%	68.79%	69.67%
Total	742	1,244	3,154	5,832	7,059	13,260	13,182

Fuente: SEP (2012); SEV (2015; 2020)

La reducida oferta de estudios de posgrado en las IES públicas dejó libre el camino a la iniciativa privada para atender una creciente demanda estimulada por las exigencias del mercado laboral a los profesionistas en asuntos como la capacitación continua, la formación especializada y los diplomas escolares de mayor nivel. Por otra parte, los egresados de licenciatura tienen mayor expectativa de realizar estudios de posgrado.

El sector privado aprovechó mejor que el público las señales del mercado y generó la oferta para encauzar esta amplia demanda ofreciendo programas educativos de las áreas de humanidades y educación, y económico-administrativas.

Recapitulando, en el periodo estudiado se observa un incremento de la matrícula de licenciatura y posgrado en Veracruz. El sello distintivo de este proceso fue la expansión del sector privado en la licenciatura, con dos subperiodos: uno de gran crecimiento que va de 1990 a 2005, cuando pasa de reunir al 5% de la matrícula al 37.3%, y otro que va de 2005 a 2020 en el que su proporción se reduce para estabilizarse en un 25%. El otro rasgo del proceso es el crecimiento del posgrado privado que en la actualidad reúne en torno al 70% de la matrícula total del estado. Este proceso fue posible por la existencia de un entorno de baja regulación formal, el cual consistió en la entrega de RVOE y apoyos directos del gobierno estatal a las IESPr, tales como el otorgamiento de “facilidades” para su instalación y becas a estudiantes.

La expansión de la ESPri es una respuesta de los particulares para atender una demanda creciente de educación superior, nivel educativo que constituye un lucrativo mercado y un amplio frente de negocios. Muestra de lo anterior es que los ingresos que generan las IESPr en Veracruz han crecido constantemente: en 1999 sus ganancias fueron de poco más de 51 millones de pesos, en 2004 llegaron a casi 147.5 millones de pesos (a precios constantes de 1999), y en 2009 fueron de casi 169 millones de pesos.⁵⁰

⁵⁰ Datos obtenidos del Sistema de Consulta de los Censos Económicos 1999, 2004, 2009 INEGI (http://www.inegi.org.mx/est/lista_cubos/) y sistematizados por Germán Álvarez.

Viejas y nuevas instituciones privadas

Desde finales del siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX, las únicas opciones de estudios para los jóvenes veracruzanos fueron las IES públicas,⁵¹ por lo que la incursión del sector privado es un fenómeno que rompe con la dinámica histórica.

La primera universidad privada del estado fue la Universidad Cristóbal Colón, fundada en 1969 en el Puerto de Veracruz. La apertura de la oferta privada veracruzana es un proceso tardío comparado con el de otras entidades. Destacan dos aspectos en su génesis. El primero es que dicha IESPri haya nacido en el Puerto de Veracruz, el centro económico del Estado. El segundo es su carácter confesional ligado al catolicismo.

En la evolución de las IESPri estatales se pueden identificar dos etapas: la primera se caracteriza por la fundación del sector. En la segunda, se observa un proceso de expansión debido al surgimiento de un número importante de instituciones. La primera etapa comprende las tres últimas décadas del siglo XX y la segunda las dos primeras décadas del siglo XXI.

La fundación de la Universidad Cristóbal Colón⁵² representó una opción para los hijos de las familias acaudaladas locales y estatales. Pronto fue aprovechada por jóvenes procedentes del sureste mexicano, sobre todo de Tabasco, Campeche y Oaxaca. En 1972, se creó la Universidad Villa Rica en el puerto de Veracruz y en 1980 surgió la Universidad del Valle de Orizaba, en la ciudad del mismo nombre. Ahí mismo, se fundó la Universidad del Golfo de México en 1989 y en 1992 abrió sus puertas la Universidad de Xalapa en la capital del estado. Todas estas instituciones marcaron el nacimiento de la ESPri en Veracruz. Uno de sus rasgos sociogenéticos es que fueron instituciones fundadas e impulsadas por familias y empresarios locales; constituyeron proyectos ligados a la reproducción de la élite veracruzana y atrajeron el interés de las clases media y alta.

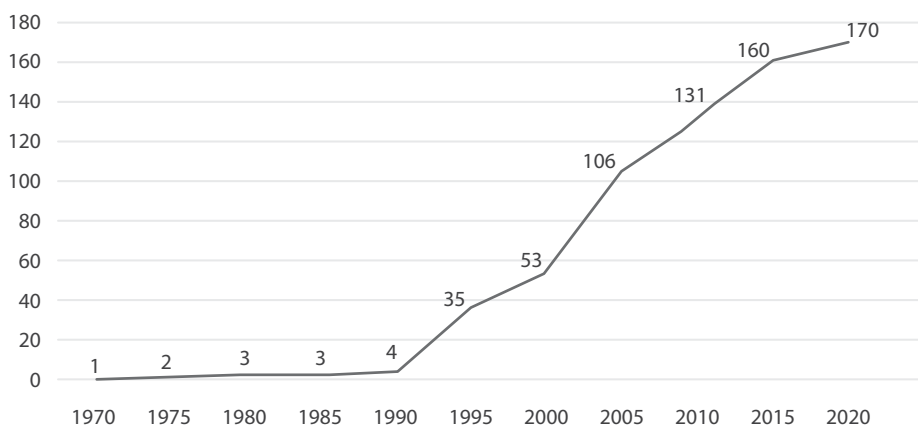
La segunda etapa, caracterizada por el crecimiento acelerado de las IESPri en el estado, se despliega desde finales de los noventa y comprende los primeros años del siglo XXI. En ella se observó un crecimiento importante: hacia 1990 había un puñado de IESPri en el estado, en esa década se dio un ligero incremento hasta alcanzar 50 instituciones en 2000. Pero la expansión más destacada fue en la primera década del

⁵¹ En 1886 se inaugura la Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rebsamén en Xalapa; en 1897 se creó la Heroica Escuela Naval Militar en Antón Lizardo; en 1944 surge la Universidad Veracruzana; y en 1956 surge el primer Instituto Tecnológico en Veracruz.

⁵² Véase: <http://www.ucc.mx/historia/>

siglo XXI, cuando el sector privado superó las 130 instituciones en 2010 y llegó a 170 en 2020 (Gráfica 1).

GRÁFICA 1. VERACRUZ. EXPANSIÓN DE LAS IESPRI POR QUINQUENIO. 1970-2020



Fuente: Álvarez y Ortega (2011) y SEV (2020)

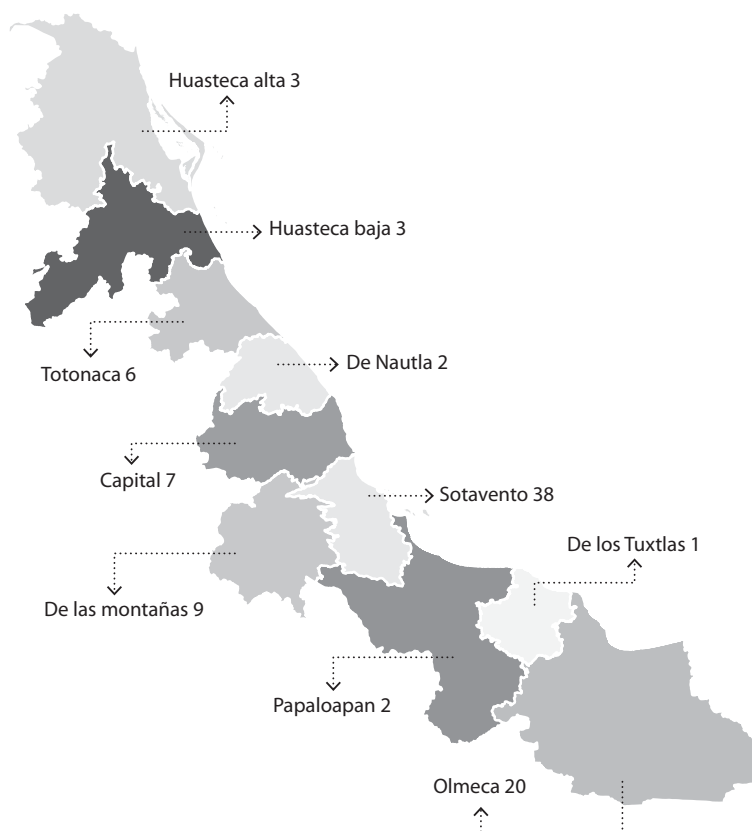
El rápido crecimiento del número de IESPri no fue un fenómeno exclusivo de Veracruz, se observó en todo el país, ya que en el periodo 1990-2010 la cifra de instituciones ascendió de 464 a 2,264 instituciones.

La incipiente nueva geografía de las IESPri

Un rasgo del periodo de expansión de las IESPri es su distribución a lo largo del estado. Las primeras instituciones de dicho sector se concentraban principalmente en las ciudades de Veracruz y Xalapa; con la expansión, las IESPri empezaron a llegar a ciudades pequeñas donde nunca antes se había ofrecido este tipo de educación.

Veracruz tiene 10 regiones. En el año 2010 las IESPri se distribuían a lo largo de la entidad (Figura 1).

FIGURA 1. VERACRUZ. DISTRIBUCIÓN DE LAS IESPRI POR REGIÓN
DISTRIBUCIÓN DE LAS IES PRIVADAS POR REGIÓN EN EL ESTADO DE VERACRUZ



Fuente: Álvarez y Ortega (2011).

En 2010, la ESPRI se concentraba en tres regiones: la Capital, en la que se hallan Xalapa y Coatepec, cuenta con 47 instituciones; la región del Sotavento, donde se encuentran Veracruz y Boca del Río, suma 38 IESPri; y la región Olmeca, donde se ubican Coatzacoalcos y Minatitlán, tiene 20 centros universitarios. Entre estas tres regiones, específicamente en seis ciudades, se concentraba el 80% de las IESPri en 2010.

Distribución de la matrícula de licenciatura por institución

El crecimiento de la matrícula y del número de instituciones no ha sido homogéneo, pues los estudiantes tienden a concentrarse en pocas IESPri. En 2010, una decena de instituciones atendía al 46.13% de la matrícula.

Las instituciones que destacan por su tamaño son la Universidad del Golfo de México, la Universidad Mexicana, la Universidad Cristóbal Colón y la Universidad Villa Rica. Es importante señalar que la Universidad del Golfo de México, la Universidad Mexicana y el Centro de Estudios Universitarios Ignacio Manuel Altamirano reúnen su matrícula en la modalidad semi-presencial, los fines de semana, con la posibilidad de cursar materias en periodos intersemestrales para egresar antes y a bajo costo.

En el extremo contrario, hay muchas IESPri con un número reducido de estudiantes. Esta condición hace dudar sobre la calidad de la experiencia escolar e invita a interrogarse sobre cómo se financian y cómo es el rendimiento académico cuando la institución se conforma por un puñado de estudiantes. Por ejemplo, el Centro Latinoamericano de Educación Superior Valle de Perote tiene 31 estudiantes y la Universidad Huasteca Veracruzana tiene 28. En la Universidad Empresarial están inscritos 24, en Omnium Cultural y Educacional 19 y en el Centro Xalapeño de Estudios Superiores 15. La Escuela Superior de Artes de Veracruz cuenta con 14, el Centro Gastronómico Turístico de Veracruz nueve, la Universidad Tecnológica del Sureste también nueve y el Instituto de Ciencias Avanzadas tiene solo tres estudiantes.

En los últimos 30 años, en Veracruz se han creado instituciones muy prestigiadas, pero la mayoría de las nuevas IESPri ofrece servicios educativos sin garantizar la calidad suficiente para que sus procesos sean efectivos y duraderos, adecuados a las prácticas profesionales, que doten a sus egresados de competencias suficientes para incorporarse al mercado de trabajo, sirvan como plataforma hacia el posgrado y permitan a los profesionistas una plena realización.

La oferta académica por áreas de conocimiento

Oferta de licenciatura

La oferta de estudios de licenciatura del sector privado en 2020 fue variada, aunque predominan las opciones en las áreas de administración y negocios, ciencias sociales y derecho y educación. El área de ingeniería manufacturera y construcción, que podría ser importante para impulsar el desarrollo tecnológico de la región, tiene pocos alumnos en comparación con las áreas antes señaladas. Por su parte, las áreas de agronomía y

veterinaria y, por otro lado, las de ciencias naturales, matemáticas y estadística presentaron el menor número de alumnos matriculados (Tabla 4).

TABLA 4. VERACRUZ. MATRÍCULA DE LICENCIATURA EN IESPRI

Área de conocimiento	Matrícula
Administración y negocios	18,172
Agronomía y veterinaria	89
Artes y humanidades	3,144
Ciencias de la salud	5,502
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	143
Ciencias sociales y derecho	13,996
Educación	9,933
Ingeniería manufacturada y construcción	4,953
Servicios	1,900
Tecnologías de la información y comunicación	1,091
Total	58,923

Fuente: ANUIES (2022)

En la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento expresa el tipo de oferta académica de la educación privada en Veracruz. Son notorios la concentración de la matrícula en carreras del sector servicios, el bajo número de estudiantes en las ingenierías y el prácticamente vacío en las ciencias de la salud, en las ciencias agropecuarias y las artes. Es importante destacar que Veracruz tiene una fuerte orientación hacia el desarrollo agropecuario y, de manera paradójica, es el área de formación que tiene menos estudiantes matriculados en IESPri.

Oferta del posgrado

En el sector privado, los niveles del posgrado han evolucionado de modo desigual. La especialidad comenzó a desarrollarse en 1995 y su expansión ocurrió después de 2010. La maestría se ofreció desde 1990, se expandió a partir de 2000 y desde entonces ha crecido incesantemente hasta llegar a 10 mil estudiantes en 2020. El doctorado privado comenzó a ofrecerse ya entrado el siglo XXI. Como se puede observar en la tabla 6, desde los años noventa el posgrado privado concentra a la mayoría de sus estudiantes en la maestría. Debe notarse, sin embargo, que el doctorado ha comenzado a adquirir

importancia pues en 2010 su matrícula representó el 6% de la matrícula total de posgrado privado y en 2020 alcanzó el 15.1% (Tabla 6).

TABLA 5. VERACRUZ. MATRÍCULA DE POSGRADO EN IESPRI. 1990 Y 2020

Año		Especialidad	Maestría	Doctorado	Total
1990	Absoluto	0	28	0	28
	%	-	100.00	-	100.00
1995	Absoluto	53	295	0	348
	%	15.23	84.77	-	100.00
2000	Absoluto	163	1,551	1	1,715
	%	9.50	90.44	0.06	100.00
2005	Absoluto	510	4,026	90	5,832
	%	8.74	69.03	1.54	100.00
2010	Absoluto	578	6063	418	7,059
	%	8.19	85.89	5.92	100.00
2015	Absoluto	1,356	10,557	1,347	13,260
	%	10.23	79.62	10.16	100.00
2020	Absoluto	1,186	9,999	1,997	13,182
	%	9.00	75.85	15.15	100.00

Fuente: SEP, 2012; SEV, 2020

El área de conocimiento de Educación presenta un mayor número de programas de maestría en el sector privado. Se ofrece en 53 instituciones, seguida de administración, que comprende 44 programas, y de ciencias sociales y derecho, que se ofrece en 38 instituciones. En contraste, llama la atención que las áreas de artes y humanidades y las de ciencias naturales y matemáticas solo las ofertan tres instituciones, respectivamente; ciencias de la salud solo se ofrece en seis instituciones. Destaca que agronomía no se ofrece en ninguna IESPri (tabla 6). Estas tendencias permiten apreciar los nichos de mercado que han sido aprovechadas por la ESPri para su sector más dinámico: la maestría.

TABLA 6. VERACRUZ. NÚMERO DE PROGRAMAS Y MATRÍCULA DE MAESTRÍA POR ÁREA DE CONOCIMIENTO. 2020

Área de conocimiento	Núm. de programas	Matrícula
Educación	53	2,575
Administración	44	2,141
Ciencias sociales y derecho	38	2,575
Ciencias de la Salud	6	619
Ingeniería	8	183
Ciencias naturales, matemáticas	3	36
Total	152	8,129

Fuente: Estadística 911; ANUIES (2022)

La calidad de las IESPri

El crecimiento no regulado de las IESPri genera serias dudas sobre la calidad de la educación que las estas instituciones ofrecen a sus estudiantes. Durante varias décadas, la prioridad en el discurso público fue la ampliación de la cobertura, ya fuera en instituciones públicas o privadas, bajo el supuesto de que el ingreso a la ES era fundamental para todos los mexicanos, aunque el acceso es insuficiente si lo que ocurre en las aulas no vale la pena ni para los individuos ni para la sociedad a la que éstos deben incorporarse (Casillas, Ortega y Ortiz, 2014).

El concepto de calidad de las IES es entendido de forma diferente por cada uno de los actores de los procesos educativos (funcionarios, profesores, estudiantes o investigadores) y ha tenido que pasar por varias etapas para contar con un concepto mínimo. En los últimos años, una manera de distinguir la calidad ha sido por medio de la acreditación de los programas de estudio (CEPAL-UNESCO, 1996; Díaz Barriga, 2009).

Reconocimientos

Podemos aproximarnos a la calidad global de una IES analizando a qué organismos se encuentra afiliada, especialmente si el proceso de afiliación debe cumplir con parámetros claros que precisan referentes de calidad. En este sentido, la afiliación a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) puede

ser un indicador importante⁵³. Por su parte, la Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior Privadas A.C. (FIMPES) lleva a cabo una evaluación para dar la membresía a nuevas instituciones⁵⁴. Sin embargo, esta forma de reconocer la calidad de las IESPri del estado de Veracruz es muy limitada ya que únicamente hay una institución afiliada a la ANUIES y seis están afiliadas a la FIMPES⁵⁵.

La acreditación de los programas educativos es un medio de evaluación adoptado de una práctica que nace en los Estados Unidos. Surge como una medida de política pública, bajo una lógica burocrática de control, que trasplanta a nuestro medio prácticas de evaluación que se presentan como un elemento neutro que mide cuestiones técnicas y académicas a través de múltiples indicadores que pretenden evaluar la calidad de la educación (Díaz Barriga, 2009).

Con el fin de evaluar los programas educativos, surgieron en 1990 los Comités Interinstitucionales para Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y, posteriormente, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), organismos que llevan a cabo un proceso de acreditación de programas y de instituciones.

La participación de las IESPri de Veracruz en los programas de evaluación y acreditación de los CIEES y el COPAES ha sido marginal. En 2014 habían participado en las CIEES siete instituciones con un total de 24 programas académicos evaluados⁵⁶, de los cuales solo algunos obtuvieron el nivel 1 que les habilita a ser evaluados por el COPAES. Dicha instancia registra dieciocho programas educativos de cinco IESPri

⁵³ Los criterios de ingreso a la ANUIES cubren un amplio número de parámetros cualitativos y cuantitativos que pueden ser consultados en <http://crn-anuies.uach.mx/afiliacion.shtml>

⁵⁴ Los requisitos de elegibilidad para las IESPRI pueden consultarse en <https://www.fimpes.org.mx/sadfi/>. Una apreciación crítica sobre la FIMPES y sus criterios de admisión se encuentra en los textos de Buendía (2013 y 2014).

⁵⁵ Las instituciones afiliadas a estos organismos son: la Universidad Cristóbal Colón, afiliada a la ANUIES. Afiliadas a la FIMPES: la Universidad de Estudios Universitarios (Campus Coatzacoalcos, Veracruz y Xalapa), Universidad Anáhuac, Universidad del Sotavento (Campus Orizaba y Coatzacoalcos), Universidad del Valle de México (Campus Veracruz y Xalapa) e Instituto de Estudios Universitarios (Campus Coatzacoalcos, Veracruz, Xalapa y Poza Rica).

⁵⁶ Estos programas se distribuyen así: al Centro educativo siglo XXI “Las Ánimas”, dos programas; la Escuela normal “La Paz de Veracruz”, dos programas; la Escuela normal particular autorizada “Martha Christlieb”, un programa; la Universidad Cristóbal Colón, siete programas, uno de ellos de maestría; la Universidad de Oriente, dos programas; la Universidad del Golfo de México, nueve programas; y la Universidad Tec Milenio, un programa.

con acreditaciones vigentes⁵⁷. Estos datos implican que, con base en el número de programas educativos evaluados y acreditados, la calidad de la ESPri puede ser considerada baja. Además, esta acreditación no representa un indicador para elegir escuela para la mayor parte de las familias y estudiantes. Es común que los estudiantes pregunten por el RVOE de las carreras y que éste se incluya en la propaganda institucional.

Propuesta de un índice global de condiciones de la calidad

Aunque cada vez hay más personas en la ES, pocas acceden a una educación de calidad. Existen IESPri grandes y pequeñas, con colegiaturas variadas y que se encuentran ubicadas tanto en zonas metropolitanas con todos los servicios como en zonas no metropolitanas en las que se carece de éstos (Ortega y Casillas, 2013). Esto hace que se conformen “circuitos educativos diferenciados, de distinta calidad, que atienden jerárquicamente a diferentes estratos sociales” (CEPAL-UNESCO, 1996, p. 27).

El profesor Olac Fuentes Molinar advirtió la existencia de un circuito de educación precaria constituido por los cursos comunitarios del CONAFE, las telesecundarias y los telebachilleratos (Fuentes, 1992; Vera, 2012). Hoy podemos constatar que este fenómeno se extiende a la ES con instituciones públicas y privadas de baja calidad, escasa pertinencia y dudoso valor en los certificados que ofrecen (Ortega y Casillas, 2013, p. 93).

Con base en estas ideas, proponemos un modelo para aproximarse a un índice para clasificar a las instituciones según sus condiciones de calidad. Los parámetros que utilizamos derivan de la Estadística 911 que comprende información oficial aportada por todas las instituciones. Con esta caracterización buscamos apoyarnos en una gran cantidad de indicadores que nos acerquen al concepto variable de calidad, sin pretender crear un ranking con una visión reduccionista de la calidad de la educación en las IES, sino que.

La propuesta consiste en buscar y reconocer elementos mínimos que deben cumplir las IES para afirmar que tienen condiciones para ofrecer educación de calidad. Por ejemplo, evaluamos positivamente que una institución publique una revista, edite un libro o que haya acreditado un programa educativo como indicativo de que la institu-

⁵⁷ Acreditaciones otorgadas al ITSM, tres programas; Universidad Cristóbal Colón, diez programas; Universidad de Sotavento, un programa; Universidad Paccioli de Córdoba, un programa y la Universidad Villa Rica, un programa.

ción ha entrado a un ciclo de actividades que denotan su preocupación por aumentar sus estándares de calidad.

Esta propuesta de medición de condiciones de calidad de las IES no agota el tema, pero su bondad consiste en que se basa en datos provenientes de la estadística de las IES elaborada anualmente por la SEP. Estamos explotando información que no se había utilizado anteriormente y que sería posible replicar cada año, aunque reconocemos que tiene limitaciones. Finalmente, es evidente que no omitimos que sea importante construir indicadores que midan directamente los procesos y los resultados educativos, pero consideramos oportuno utilizar al máximo la información oficial para encontrar referentes que nos permitan distinguir las condiciones necesarias para la calidad de la oferta de IESPri.

El modelo propuesto se basa en 16 indicadores creados con información de la estadística 911 en 2010 (Álvarez y Ortega, 2011), los cuales se refieren al desarrollo de programas de investigación, la realización de eventos técnico-científicos y de actividades artístico-culturales, la edición de revistas, la publicación de libros, la capacidad para recibir estudiantes extranjeros, los programas para los que se registran más aspirantes de primer ingreso que el cupo que ofrecen (lo que nos hablaría del prestigio o aceptación social institucional), los edificios construidos con fines educativos, la disponibilidad de talleres y/o laboratorios, el porcentaje mayor de profesores de tiempo completo (PTC) que de medio tiempo o por horas en la modalidad escolarizada, los profesores con doctorado, los programas de doctorado en varias áreas de conocimiento, la proporción de PTC por alumno, el porcentaje de PTC con posgrado por alumno. Además, se incluye la oferta de programas acreditados por el COPAES y/o la pertenencia a la ANUIES.

En dicho modelo, cada indicador tiene una ponderación. Algunos penalizan el desempeño institucional; es decir, restan puntos, en tanto que otros aportan puntos. De este modo, en nuestro esquema una institución puede obtener de -5 a 36 puntos del índice que hemos denominado índice global de condiciones de la calidad (IGCC).

TABLA 7. INDICADORES DEL ÍNDICE GLOBAL DE CONDICIONES DE LA CALIDAD (IGCC)

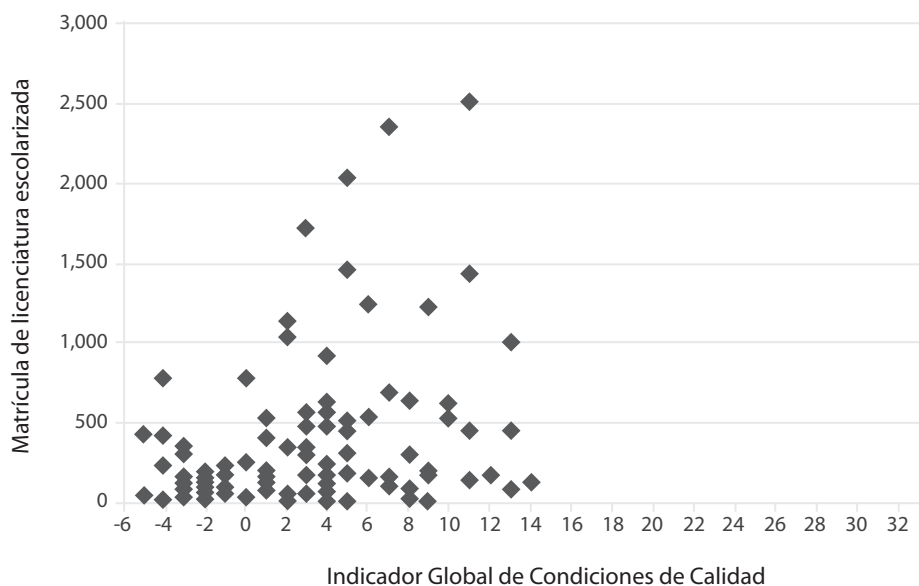
Indicador	Descripción	Valores
01 - Acreditación	Tiene al menos un programa educativo acreditado	0 / 1
02 - Investigación	Tiene al menos un proyecto de investigación	0 / 1
03 - Eventos técnico-científicos	Realiza al menos un evento técnico-científico al año	0 / 1
04 - Eventos artístico-culturales	Realiza al menos un evento artístico-cultural al año	0 / 1

Indicador	Descripción	Valores
05 - Libros	Publica libros al año (0, 1)	0 / 1
06 - Revistas	Publica al menos una revista	0 / 1
07 - Estudiantes extranjeros	Recibe al menos un estudiante extranjero al año	0 / 1
08 - Programas con alta demanda	Proporción de programas cuya demanda supera la oferta de lugares	0 a 5
09 - Programas con oferta manipulada	Proporción de programas cuya demanda es igual que a la oferta de lugares	-5 a 0
10 - Infraestructura	Proporción de edificios construidos con fines educativos	0 a 5
11 - Infraestructura adicional	Cuenta con áreas adicionales a salones (biblioteca, taller, laboratorio, etc.)	0 / 1
12 - Contratación del personal	Proporción de personal con contratos de tiempo completo	0 a 5
13 - Habilitación académica de los profesores	Proporción del personal académico con grado académico de doctor	0 a 5
14 - Variación de doctorados	Ofrece doctorados en diversas áreas académicas	0 a 5
15 - Alumnos por profesor	Proporción de alumnos por profesor de tiempo completo	0 a 2
16 - Afiliación	Afiliado a ANUIES o FIMPES	0 / 1
Totales		-5 a 36

Estimamos que las IES con menos de nueve puntos no tenían las condiciones necesarias para considerarse de calidad. Esa cifra representa las características mínimas para considerar que una IESPri tiene las condiciones para ofrecer un servicio adecuado. Dichos rasgos consisten en tener un programa educativo acreditado, desarrollar un proyecto de investigación, al menos una quinta parte de sus licenciaturas tiene más demanda que oferta de primer ingreso, cuando menos una quinta parte de sus edificios fueron construidos para uso educativo y no son construcciones adaptadas, disponen de un taller o laboratorio en uso como mínimo, al menos la quinta parte de sus profesores son PTC, al menos una quinta parte de sus PTC tiene doctorado y hay un PTC por cada 10 alumnos como mínimo.

En 2010 había 143 IESPri en Veracruz, de las cuales 122 tenían matrícula en licenciatura. De este conjunto, 106 instituciones tuvieron menos de nueve puntos en el IGCC y 16 obtuvieron nueve o más puntos. Solo una institución logró acumular 14 puntos (Gráfica 2), de las 80 que en todo el país había con 14 o más puntos.

GRÁFICA 2. INDICADOR GLOBAL DE CONDICIONES DE CALIDAD VS. MATRÍCULA LICENCIATURA ESCOLARIZADA



Fuente: SEP (2010); Álvarez y Ortega (2011).

Nota: cada punto en la gráfica corresponde a una IESPri del estado de Veracruz.

Del total de la matrícula de licenciatura en la modalidad escolarizada atendida por las IESPri de Veracruz, solo el 24% cursaba estudios en instituciones con nueve o más puntos del IGCC, lo que indica condiciones mínimamente adecuadas. La situación que revela este balance es muy grave, pues 76 de cada cien estudiantes se ubicaban en instituciones de baja calidad y todavía más crítico, el 16% del total de jóvenes que estudian en IESPri lo hace en instituciones que obtuvieron cero o menos puntos del índice global de condiciones de la calidad.

Conclusiones

La ESPri está altamente segmentada en Veracruz. Por un lado, existen once IESPri con más de mil estudiantes y de ellas solo cuatro logran un mínimo de calidad que fijamos como equivalente a nueve o más puntos del IGCC. Por otro lado, hay casi 100 IESPri con menos de 500 estudiantes, de las cuales solo nueve instituciones obtuvieron nueve o más puntos del IGCC.

Los criterios que se incorporaron para distinguir las diferentes calidades de las instituciones son generales y un tanto arbitrarios, pero tienen la virtud de ser enunciados con claridad y de tener una fuente de información oficial de carácter nacional. Es claro que cada indicador debe ser discutido y problematizado, que la misma fuente de información tiene sus insuficiencias y que una evaluación institucional es mucho más compleja que la revisión de algunos indicadores. Este índice nos brinda una imagen, es un instrumento que nos permite hacer visibles las diferencias que distinguen a las IES de un modo sistemático.

La educación en todos sus niveles (específicamente la ES) es un bien público (De Garay y Casillas, 1993) que permite el desarrollo y la cohesión de las sociedades modernas. Las IESPri no están exentas de estas responsabilidades sociales y, aunque operen con una racionalidad mercantil, idealmente deberían tener un sólido compromiso con los egresados y con la sociedad.

El esquema de crecimiento desregulado y anárquico, sujeto a las leyes del mercado, no dio lugar a un subsistema de ESPri que comparta mínimos de calidad capaces de garantizar una formación efectiva y que cumpla con las expectativas de sus alumnos y les permita insertarse productivamente como profesionistas al mercado laboral. Es imprescindible que la oferta privada se regule y sea de calidad para que garantice sus fines sociales.

El crecimiento desregulado ha dado lugar a instituciones que poco tienen que ver con los criterios académicos rigurosos. La venta fácil de certificados distorsiona los mercados profesionales y representa una irresponsabilidad pública. En Veracruz es necesario un organismo de evaluación educativa, legítimo y autónomo del gobierno, que a través de instrumentos objetivos permita reconocer la calidad y la pertinencia de las instituciones y de sus programas educativos. Esta instancia podría brindar información para que los aspirantes y sus familias tengan capacidad de distinguir entre el fraude y la calidad institucional y, con base en ello, orienten sus decisiones y estrategias. Por otra parte, permitiría que los empresarios y contratantes de los egresados tengan confianza en los saberes y competencias de quienes reclutan. Asimismo, contribuiría a que los egresados de sus licenciaturas tengan las acreditaciones y los conocimientos para postular a posgrados de alta exigencia. Sobre todo, ayudaría a garantizar a los estudiantes una experiencia universitaria satisfactoria.

Referencias

- Álvarez, G. (2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro*, 60 (abril 2011), 20.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34017127002.pdf>.
- Álvarez, G., y Ortega, J. C. (2011). *El papel del sector privado en las configuraciones sistémicas estatales de la educación superior en México. Estadística del cuestionario 911 (Versión 2)* [Programa de cómputo]. CINVESTAV, Universidad Veracruzana.
- ANUIES. (2022). *Información estadística de educación superior*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior>.
- Buendía, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, XXXV (especial 2013), 17-32.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35nspe/v35nspea3.pdf>.
- Buendía, A. (2014). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. México: ANUIES. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982013000500003&lng=es&nrm=iso.
- Casillas, M. A., Ortega, J. C., y Ortiz, V. (2014). *Desigualdad en la Educación Superior. Elementos para medir la calidad de las instituciones de educación superior*. Ponencia presentada en la Cuarta Conferencia Nacional de Ciencias Sociales (COMECESO), Chiapas.
- CEPAL-UNESCO. (1996). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5ffe5c6f-347f-4f9e-bc7a-cd56f5c1bb69/content>.
- Chaín, R., y Casillas, M. A. (2007). Crítica a los programas políticos, ofertas de gobierno y educación superior: propuesta de Fidel Herrera Beltrán. *Revista Digital independiente. Voz universitaria*.
- De Garay, A. y Casillas, M.A. (1993). Lo público y lo privado en la educación superior en México. *Sociológica* 22. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. <https://sociologica-mexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/764/737>.
- Díaz Barriga, A. (2009). *La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos*. Conferencia presentada en Congreso Internacional de Educación, Argentina.
- FIMPES. (2012). *Misión, Visión, Afiliadas*. <https://www.fimpes.org.mx/>
- Fuentes, O. (1992). Las cuestiones críticas en educación superior. *Universidad Futura*, 8-9 (invierno 1992).

- Guzmán, C. (Coord.) (2014). *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. ANUIES.
- Muñoz, H. (2009). *La universidad pública en México*. UNAM-Porrúa. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/Munoz_UniversidadPublicaEnMexico.pdf.
- Ortega, J. C., y Casillas, M. A. (2013). Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas. *Revista de la Educación Superior, XLII* (3 y 4) (167) julio-septiembre de 2013 y 168 octubre-diciembre de 2013), 63-95. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000400002&lng=es&nrm=iso.
- SEP. (2012). *Sistema Nacional de Información Estadística de la Secretaría de Educación Pública*. <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>.
- SEV. (2015). *Prontuario estadístico 2015-2016*. Secretaría de Educación de Veracruz, Dirección de Planeación Institucional, Consejo Nacional de Población. <https://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/Prontuarios/ProntuariolniciodeCursos2015-2016.pdf>
- SEV. (2020). *Prontuario estadístico 2020-2021*. Secretaría de Educación de Veracruz, Dirección de Planeación Institucional, Consejo Nacional de Población. *Recuperado de:* <https://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/Prontuarios/ProntuariolniciodeCursos2020-2021.pdf>
- Vera, R. (2012). La dupla Calderón-Gordillo y el desastre educativo (entrevista a Olac Fuentes). *Proceso*, 17 diciembre 2012. <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2012/12/17/la-dupla-calderon-gordillo-el-desastre-educativo-112116.html>.

Germán Álvarez Mendiola
Mitzi Danae Morales Montes

El análisis de las distintas dimensiones de la educación superior privada (ESPri) en México revela un panorama de gran magnitud y complejidad, caracterizado por la diversidad y heterogeneidad en su composición institucional, grado de consolidación en el mercado, modelos organizacionales y ofertas educativas. Lejos de ser un ente homogéneo, la ESPri es un sector segmentado en el que coexisten instituciones de élite, que gozan del mayor prestigio y buscan la excelencia y el reconocimiento internacional, con un amplio espectro de establecimientos orientados principalmente a la absorción de la demanda que buscan esencialmente la generación de ganancias económicas, con énfasis en la docencia y con menores recursos económicos y académicos, entre los cuales han proliferado ofertas de dudosa calidad.

La expansión diferenciada de este sector, con intensidades y ritmos diversos a nivel estatal y nacional, obedece a múltiples factores. Históricamente, ha respondido a la creciente demanda social de educación superior y, en particular, a los aspirantes no atendidos por el sector público. Sin embargo, a partir de la fase expansiva de la década noventa del siglo pasado, su desarrollo se enmarca en un contexto de cambios en el Estado y en el mercado educativo. En este periodo, las decisiones de un amplio conjunto de actores privados sobre las características de su oferta se basaron principalmente en la intuición o en el cálculo comercial, en busca de la rentabilidad, de acuerdo con las preferencias estudiantiles y las necesidades percibidas del mercado laboral. En este sentido, la ESPri se ha consolidado como una industria con dinámicas de mercado, que puede derivar en mercados oligopólicos o ser proclive a la concentración de la oferta mediante compra o competencia agresiva.

La lógica de mercado ha sido un motor clave del crecimiento, impulsada en parte por la insuficiente capacidad de la oferta pública para absorber la demanda y por marcos regulatorios permisivos. La investigación debe seguir explorando la complejidad de este mercado, incluyendo la creciente concentración en grandes redes y su posible impacto en la competencia y la calidad. En este marco, es preciso estudiar cómo se gestiona la tensión entre la misión institucional y el comportamiento del mercado en la toma de decisiones clave dentro de las IESPri.

Los estudios reunidos en este libro confluyen con el consenso general de la literatura especializada sobre la diversidad y heterogeneidad de las IESPri mexicanas. Sin embargo, la investigación debe avanzar en la generación de conocimientos sobre las diferencias en cuanto a su origen, misión, modelo educativo, cultura organizacional, prestigio, calidad y forma de organización. Esto implica analizar cómo las distintas tipologías institucionales responden a las dinámicas del mercado educativo, incluyendo sus estrategias de expansión, diferenciación, segmentación de la demanda, fijación de precios y competencia. Por otro lado, es indispensable tener análisis detallados sobre el fenómeno de la atomización institucional que se ha observado en ciertas regiones y sus consecuencias para la oferta educativa y la sostenibilidad de las IESPri.

La ampliación de la oferta privada de posgrados profesionales es uno de los cambios más importantes de la educación superior en México en los últimos años. El posgrado privado supera ampliamente al posgrado público en número de programas y matrícula, y concentra a la mayor parte de la población femenina inscrita en este nivel, tanto en maestría como en doctorado. El posgrado se ha convertido en el nuevo nicho, escasamente regulado, donde el mercado puede avanzar a sus anchas. No obstante, el conocimiento sobre el posgrado privado aún es exiguo, especialmente sobre las modalidades no escolares, el avance del doctorado y la decisiva representación femenina en las matrículas. Asimismo, las complejas interacciones entre el campo de las políticas públicas y el mercado de los posgrados privados es un asunto que amerita ser investigado. Por otro lado, a pesar de que la investigación es una actividad escasa que se realiza en algunas IESPri (no solo las de élite), será importante explorar su naturaleza e impacto, así como su financiamiento, vinculación con el entorno y contribución a los planes nacionales, estatales y locales de desarrollo científico y tecnológico.

Un elemento central que atraviesa los análisis de varios capítulos de este libro es el marco regulatorio, a todas luces insuficiente, poco riguroso e ineficaz. Si bien la Ley General de Educación Superior de 2021 (LGES) ha intentado incorporar nuevos requisitos para el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) tales como

programas de mejora continua o acreditación, así como criterios de inclusión y derechos humanos, persisten deficiencias estructurales. El otorgamiento y renovación del RVOE ha sido el único instrumento regulatorio, aunque su operación constituye más un incentivo para la inversión lucrativa que una barrera de entrada al sector. El RVOE solo confirma que los estudios tengan validez ante el sistema educativo nacional, pero no garantiza la calidad académica.

La investigación futura deberá profundizar en el impacto del marco regulatorio en la calidad, equidad y pertinencia de la ESPri en sus distintas dimensiones (institucional, académica, estudiantil, laboral), así como en la falta de rendición de cuentas económicas en las IESPri y sus implicaciones para la reinversión, la calidad y la transparencia del sector. Al mismo tiempo, es crucial entender las implicaciones de las reformas legislativas recientes, como la Ley General de Educación Superior de 2021, en la capacidad del Estado para coordinar y supervisar el sector, y analizar las políticas fiscales y la transparencia económica de estas instituciones, en especial por la preocupación sobre el lucro y la nula rendición de cuentas en este ámbito.

De los análisis de este libro se desprende que la **regulación y la gobernanza** del sector privado son insuficientes y desfasadas de la realidad actual. Por lo tanto, destaca la urgencia de revisar y fortalecer el marco regulatorio, más allá del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), para establecer mecanismos de supervisión y control efectivos. Asimismo, las políticas públicas deberían avanzar hacia un modelo de gobernanza que equilibre la participación privada con la garantía de que la educación que ofrece es un bien público y debe cumplir fines sociales. Se requiere con urgencia una regulación específica que aborde el uso de las utilidades de las IESPri y las garantías contractuales de los estudiantes, dada la frecuente vulneración de sus derechos en las transacciones o la recepción de un mal servicio educativo. Es esencial diseñar e implementar una política exhaustiva de aseguramiento de la calidad para todo el sector privado que busque contrarrestar la estratificación actual y exija a todas las IESPri que operen con condiciones mínimas indispensables.

La falta de transparencia, particularmente en la rendición de cuentas económicas, es notoria. Esta debilidad contribuye directamente a la estratificación institucional y al desequilibrio de la oferta, pues se ha concentrado desproporcionadamente en áreas de bajo costo de inversión y alta demanda, como administración, derecho y pedagogía, en detrimento de campos estratégicos o de menor rentabilidad inmediata. Desde la política pública, es importante incentivar una oferta académica equilibrada y pertinente a las necesidades de desarrollo del país y las regiones, y contrarrestar la excesiva

concentración en áreas de alta demanda y baja inversión. Asimismo, es imprescindible establecer prácticas de rendición de cuentas tanto en la dimensión financiera como en la del impacto social de las IESPri.

El esquema de evaluación y acreditación institucional y de programas tiende a reforzar las disparidades, ya que beneficia a las instituciones de mayor consolidación en el mercado, que disponen de mayores recursos económicos, académicos y simbólicos, por lo que se reproduce el “efecto Mateo”. Hay una marcada estratificación institucional, relacionada con el prestigio y la capacidad para responder a ciertos indicadores. En contraparte, la mayoría de las IESPri carece de estrategias para mejorar y demostrar la calidad de sus servicios y apelan al reconocimiento social de su entorno. Esta condición es trascendente porque impacta a quienes estudian en instituciones del segmento medio y bajo, es decir, la mayor parte de la matrícula del sector.

Dado el crecimiento meteórico que han experimentado las modalidades no escolarizadas y mixtas, es particularmente importante investigar su calidad. Lo mismo puede decirse de los programas de licenciatura y posgrado ofrecidos por instituciones de menor costo, cuya calidad ha sido puesta en duda. En conclusión, la **calidad educativa** en las IESPri sigue siendo un desafío enorme que demanda mayor investigación y acción política.

En cuanto al personal académico del sector privado, en especial el de tiempo completo, aunque ha sido más estudiado recientemente, aún presenta facetas por explorar. Predomina la labor docente, pero, en algunas instituciones, señaladamente las de élite, que han sido influenciadas por políticas públicas como el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), se observa un creciente interés por la investigación y la internacionalización, las cuales también se utilizan como indicadores de calidad y prestigio. Sin embargo, persiste el desconocimiento sobre las condiciones laborales de los académicos y la función de la investigación o la innovación en las IESPri que no son de élite. La mayor parte del profesorado en las IESPri es de tiempo parcial, principalmente contratados por horas. Esta condición ha configurado un mercado profesional precario que limita severamente el desarrollo de carreras académicas y la mejora de la calidad educativa. Frente a estos problemas, es necesario evaluar las condiciones laborales del personal académico en las IESPri y desarrollar mecanismos para dignificarlas, reconociendo la importancia de la función docente. Asimismo, es imperativo contar con sistemas de información estadística completos y accesibles a nivel estatal y nacional sobre el profesorado de la educación superior privada.

Por su parte, los estudiantes pueden ser analizados como consumidores que evalúan la inversión (colegiatura, tiempo) en función de los beneficios esperados: aca-

démicos, económicos y simbólicos. Sus elecciones están influenciadas por factores socioculturales y por la trayectoria educativa previa. Un problema significativo que enfrentan es la asimetría de la información, que les dificulta hacer una elección plenamente informada, por lo que suelen decidir conforme a los mensajes que reciben de la publicidad, las redes familiares y personales o las percepciones sobre el prestigio institucional. Por lo tanto, la implementación de políticas de transparencia informativa es capital para garantizar a estudiantes y familias el acceso a datos confiables y comparables sobre calidad, costos, perfiles de egreso y resultados laborales de las IESPri.

En relación con los egresados, se advierte que la inserción laboral es un proceso complejo en el que, más allá del currículo (que puede ser similar entre instituciones), otros factores no académicos juegan un papel preponderante, por ejemplo, el origen familiar, las redes de contacto y la percepción de prestigio institucional por parte de los empleadores. Si bien las IESPri de élite pueden tener mejores resultados en campos específicos, los elementos contextuales y perceptuales refuerzan las diferencias en las oportunidades laborales de los egresados y ejercen una influencia decisiva en su transición de la universidad al empleo. Con el fin de propiciar mayor equidad en las oportunidades de empleo de los egresados, se deben considerar políticas de fomento a la vinculación de las IESPri con el entorno social y productivo, impulsando modalidades que contribuyen a la solución de problemas sociales, al desarrollo científico-tecnológico, y a la generación de redes.

La vinculación con el sector productivo y social es una tarea esencial para la pertinencia y la supervivencia económica de las IESPri. Las modalidades son variadas e incluyen desde la formación para la empleabilidad (prácticas profesionales, bolsa de trabajo) hasta la participación en proyectos sociales o, en las instituciones de élite, la generación de conocimiento y alianzas estratégicas bajo modelos de “triple” o “tetra” hélice. La vinculación pone de manifiesto una actitud emprendedora en las IESPri, pero al mismo tiempo plantea el problema de conciliar la misión educativa con las demandas del mercado. Como se ha señalado, solo algunas instituciones, por lo general de élite, realizan actividades de vinculación más allá de las enfocadas en la comunidad estudiantil. Se deben documentar y evaluar las múltiples modalidades de vinculación implementadas, no solo desde una perspectiva económica o de mercado, sino también en términos de su contribución social y sustantiva, buscando equilibrar las demandas empresariales con la misión educativa de la universidad. Esto requiere desarrollar indicadores más precisos que permitan medir la cantidad, calidad e impacto de estas actividades.

Los estudios de caso estatales (Colima, Guanajuato, Sonora y Veracruz) muestran cómo las dinámicas nacionales se manifiestan en los contextos locales, con historias y actores regionales particulares y ponen en evidencia la influencia de los gobiernos locales, así como la iniciativa de empresarios educativos en la expansión, la concentración territorial de la oferta y la implementación de estrategias, como la integración vertical (oferta desde el bachillerato), para asegurar la captación de matrícula. En vista de que la educación superior privada en los estados presenta particularidades, es conveniente realizar estudios comparativos sobre las configuraciones sistémicas público-privadas estatales y su asociación con indicadores de calidad, cobertura y equidad.

En suma, el sector de la educación superior privada en México es un entramado complejo, dinámico y, en muchos aspectos, problemático. Su crecimiento ha estado marcado por la lógica del mercado y la permisividad del Estado que, gracias a una regulación insuficiente, ha propiciado una marcada diferenciación de la calidad y una desigualdad en el acceso, en las condiciones de enseñanza-aprendizaje y en los destinos laborales de los egresados. Los hallazgos ofrecidos por los autores de este libro revelan la necesidad de conocer y actuar sobre una serie de problemas estructurales de la ESPri para asegurar su calidad académica, su pertinencia social y su contribución al desarrollo equitativo y la inclusión en la educación superior.

Finalmente, el balance realizado permite concluir que se requiere transitar hacia un modelo de coordinación y regulación que reconozca la participación privada y evite las fallas de una conducción basada predominantemente en la lógica de mercado. El conjunto de reflexiones que hemos expuesto en estas conclusiones generales confirma que la comprensión y la gobernanza de la educación superior privada en México exigen un esfuerzo continuo de análisis y un cambio de políticas públicas hacia el sector privado pues persisten problemas estructurales que requieren ser abordados para asegurar que su expansión contribuya al desarrollo equitativo y de calidad de la educación superior en el país.

ACERCA DE LOS AUTORES

Adrián Acosta Silva

Profesor investigador en el Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: aacosta@cucea.udg.mx

Germán Álvarez Mendiola

Investigador en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Correo electrónico: galvare@cinvestav.mx

Pilar Baptista Lucio

Investigadora en la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana Campus México.

Correo electrónico: pbaptista@up.edu.mx

Isaías Bracamontes Ceballos

Profesor en la Facultad de Turismo de la Universidad de Colima.

Correo electrónico: isaiasbc@ucol.mx

Angélica Buendía Espinosa

Profesora investigadora en el Departamento de Producción Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Correo electrónico: abuendiao531@gmail.com

Miguel Ángel Casillas Alvarado

Investigador en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana.

Correo electrónico: mcasillas@uv.mx

Wietse Berend de Vries Meijer

Profesor investigador en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Correo electrónico: wietsedevries4@gmail.com

Juan Pablo Durand Villalobos

Profesor de Tiempo Completo en el Departamento de Psicología y Comunicación de la Universidad de Sonora.

Correo electrónico: pablo.durand@unison.mx

Roberto Escorcía

Profesor investigador en el Departamento de Producción Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Correo electrónico: escortarex@gmail.com

Gladys Guadalupe Espinoza González

Coordinadora de las licenciaturas de Física y Matemáticas de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Colima.

Correo electrónico: gladiazonipse@gmail.com

Etty Haydee Estévez Nenninger

Profesora investigadora honoraria en la Universidad de Sonora.

etty.estevez@unison.mx

Jesús Francisco Galaz Fontes

Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Baja California y de la Universidad Autónoma Metropolitana

galazfontes@gmail.com

Antonio Gómez Nashiki

Profesor investigador en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.
Correo electrónico: gnashiki@ucol.mx

Edgar Oswaldo González Bello

Profesor investigador en la Universidad de Sonora.
Correo electrónico: edgar.gonzalez@unison.mx

Ma. Cristina Miranda Álvarez

Profesora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía-Veracruz de la Universidad Veracruzana.
Correo electrónico: cmiranda@uv.mx

Mitzi Danae Morales Montes

Investigadora en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
Correo electrónico: mitzi.morales@isceem.edu.mx

Juan Carlos Ortega

Investigador en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana.
Correo electrónico: juaortega@uv.mx

José Raúl Rodríguez Jiménez

Profesor de tiempo completo en el Departamento de Sociología y Administración Pública de la Universidad de Sonora.
Correo electrónico: raul.rodriguez@unison.mx

Karen Marlen Sotelo Espinoza

Universidad Autónoma de Baja California
Correo electrónico: marlen.sotelo@uabc.edu.mx

Ana Karen Soto Bernabé

Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Querétaro.
Correo electrónico: ana.karen.soto@uaq.mx

Guillermo A. Tapia García

Profesor investigador en el Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Iberoamericana León.

Correo electrónico: guillermo.tapia@iberoleon.mx

La versión digital del libro *La educación privada en México: nuevos derroteros y configuraciones locales entre diques de papel. Estudios sobre su crecimiento, diferenciación y regulación*, de la Serie Investigación Educativa, se terminó de editar en mayo de 2026.

Para su composición se utilizaron las tipografías Garamond Premiere Pro, ITC Franklin Gothic y Myriad, en sus versiones Pro.

