



FLACSO
MÉXICO

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
XX PROMOCIÓN 2014-2016**

**LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y LA OFERTA
PRIVADA EN ZONAS NO METROPOLITANAS**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA:

E. EDUARDO NAVARRO MEZA

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. GLORIA DEL CASTILLO ALEMÁN

LECTORES

DR. ADRIÁN ACOSTA SILVA

DR. MIGUEL ÁNGEL CASILLAS ALVARADO

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS Y MUNDO DEL TRABAJO

SEMINARIO DE TESIS: EDUCACIÓN, INNOVACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Ciudad de México, septiembre 2016

RESUMEN

La presente investigación está orientada a estudiar los cambios en las políticas públicas de educación superior y los procesos de [re]configuración del sector privado durante los últimos 15 años, poniendo énfasis en la tendencia actual de expansión y emergencia de ofertas privadas en Zonas No Metropolitanas. Partimos de la premisa de que las políticas públicas han favorecido ciertos comportamientos y trayectorias institucionales de la oferta privada de educación superior a nivel local. Nos proponemos a dar cuenta de las decisiones y acciones gubernamentales orientadas a la gestión y regulación del sistema de educación superior, tratando de identificar aquellos orientados hacia la configuración del sector privado, así como a analizar la evolución de la educación superior privada a nivel estatal, resaltando el desarrollo de la oferta privada fuera de los espacios metropolitanos.

Palabras clave: Educación superior privada, políticas públicas, zonas no metropolitanas, comportamiento institucional.

ABSTRACT

This work is aimed to study the change of higher education policies and the reconfiguration processes of the private sector over the past 15 years, with emphasis on the current trend of expansion and emergence of private offerings in Non-Metropolitan Zones. We start from the premise that public policies have favored certain behaviors and institutional trajectories of private provision of higher education locally. We intend to realice government decisions and actions oriented to the management and regulation of the higher education system, trying to identify those aimed towards configuration the private sector and to analyze the evolution of private higher education at state level, highlighting the development of the private institutions outside metropolitan areas.

Keywords: Private higher education, public policies, Non-metropolitan zones, institutional behavior.

If anyone find this, it means my plan didn't work and I'm already dead.
But if I can somehow go back to the beginning of all of this,
I might be able to save her.

Evan Treborn, *The butterfly effect*

And idea is like a virus, resilient, highly contagious.
And the smallest seed of an idea can grow,
it can grow to define or destroy you

Dominick Cobb, *Inception*

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.1 Estado del conocimiento sobre la educación superior privada.....	6
1.2 Planteamiento del problema	26
1.3 Diseño metodológico de la investigación.....	36
CAPÍTULO II	
PERSPECTIVA ANALÍTICA	53
2.1 El enfoque de políticas públicas	54
2.2 El neoinstitucionalismo sociológico como perspectiva analítica	68
2.3 La sociología de la educación superior y el funcionamiento de los sistemas.....	79
CAPÍTULO III	
LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI.....	87
3.1 Sobre el sistema de educación superior y las políticas de modernización	87
3.2 Las políticas de educación superior 2000-2015: los problemas, las políticas y las decisiones	99
3.3 El RVOE ¿instrumento de política pública?.....	108
CAPÍTULO IV	
CHIAPAS Y LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA	118
4.1 Contexto socioeconómico y cultural de Chiapas.....	118
4.2 Contexto educativo y el estado de la educación superior	128
4.3 La educación superior privada en Chiapas	141
Conclusiones del capítulo.....	179

CAPÍTULO V

EL DESARROLLO DE LA OFERTA PRIVADA EN ZONAS NO METROPOLITANAS 182

5.1 Configuraciones microsistémicas de la oferta 186

5.2 El comportamiento institucional en perspectiva comparada 203

5.3 Una aproximación a la demanda privada no metropolitana 289

Conclusiones del capítulo 304

CONCLUSIONES GENERALES Y LECCIONES DE POLÍTICA

EDUCATIVA 308

BIBLIOGRAFÍA 317

ANEXOS 339

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS, MAPAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Conceptualización para el análisis de las políticas de educación superior en México, 2000-2015	38
Tabla 2. Casos de estudios seleccionados de Chiapas	44
Tabla 3. Esquema de obtención de información para la construcción de los casos seleccionados... ..	48
Tabla 4. Mapa de la política de cobertura en Educación Superior, 2000-2015	102
Tabla 5. Mapa de la política de calidad en Educación Superior, 2000-2015	105
Tabla 6. Incidencia de pobreza en Chiapas, 2008-2010.....	120
Tabla 7. Índice de Desarrollo Humano de Chiapas por regiones, 2014.....	121
Tabla 8. Indicadores educativos de Chiapas, 2013	130
Tabla 9. Configuración y cobertura del Sistema de Educación Superior en México, 2014*	133
Tabla 10. Configuración y cobertura del Sistema Estatal de Educación Superior de Chiapas, 2014*	136
Tabla 11. Primeras instituciones privadas en Chiapas y oferta educativa inicial	147
Tabla 12. Crecimiento de instituciones de educación superior en Chiapas, 1990-2014	152
Tabla 13. IES privadas por número de matriculados en Chiapas, 1990-2014.....	157
Tabla 14. Personal docente en IES privadas en Chiapas, 1990-2013	158
Tabla 15. Tasas de escolarización y matrícula de educación superior, 1990-2014	160
Tabla 16. Concentración de la matrícula privada según tipo de institución, 1990-2014	164
Tabla 17. Matrícula de licenciatura por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014.....	165
Tabla 18. Primer ingreso por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014	170
Tabla 19. Egresados por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014.....	171
Tabla 20. Matrícula de posgrado en IES privadas en Chiapas, 1990-2014.....	173
Tabla 21. Establecimientos de educación superior en Chiapas por Zonas, 2000-2014*.....	188
Tabla 22. Matrícula de educación superior en Chiapas por Zonas, 2000-2014*.....	189
Tabla 23. Establecimientos privados por número de matriculados por Zonas, Chiapas 2000-2014.....	193
Tabla 24. IES privadas por nivel de calidad, Chiapas 2010.....	195
Tabla 25. Oferta académica de licenciatura Universidad Linda Vista, 2014	219
Tabla 26. Egresos de licenciatura Universidad Linda Vista, 2006-2014	230
Tabla 27. Oferta académica de licenciatura IESSIC-Tapilula, 2014	246
Tabla 28. Egresos de licenciatura IESSIC-Tapilula, 2012-2014	259
Tabla 29. Titulados de licenciatura IESSIC-Tapilula, 2012-2014.....	259
Tabla 30. Oferta académica de licenciatura Universidad de Bachajón, 2014	276
Tabla 31. Egresos de licenciatura Universidad de Bachajón, 2010-2014	287
Tabla 32. Primer ingreso en establecimientos privados por edad y tipo de institución en la ZNM de Chiapas, 2014.....	290
Tabla 33. Origen social de los estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas	293
Tabla 34. Ocupación de los padres de estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas	294
Tabla 35. Ingreso familiar mensual de estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas.....	295

Tabla 36. Promedio de bachillerato de estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas	296
Tabla 37. Trayectoria escolar previa de estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas	297
Tabla 38. Días de trabajo semanales de estudiantes de IES privadas en ZNM que trabajan	299
Tabla 39. Horas de trabajo semanales de estudiantes de IES privadas en ZNM que trabajan	299
Tabla 40. Razones por las que los estudiantes no metropolitanos seleccionaron la institución	301
Tabla 41. Razones por las que los estudiantes no metropolitanos seleccionaron la carrera.....	302

GRÁFICOS

Gráfico 1. Religiones en el estado de Chiapas	126
Gráfico 2. Instituciones de Educación Superior en Chiapas, 1990-2014	154
Gráfico 3. Matrícula de Educación Superior en Chiapas, 1990-2014.....	161
Gráfico 4. Matrícula privada de licenciatura, sexo y áreas de estudio en Chiapas, 1990	167
Gráfico 5. Matrícula privada de licenciatura, sexo y áreas de estudio en Chiapas, 2014	168
Gráfico 6. Matrícula de Especialidad por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014	174
Gráfico 7. Matrícula de Maestría por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014	175
Gráfico 8. Matrícula de Doctorado por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014 .	176
Gráfico 9. Concentración de la matrícula privada por tipo de establecimiento y Zonas, Chiapas 2014.....	198
Gráfico 10. Concentración de la matrícula privada por áreas de estudios y Zonas, Chiapas 2014 .	200
Gráfico 11. Configuraciones microsistémicas de la oferta de educación superior en Chiapas, 2014.....	201
Gráfico 12. Personal docente Universidad Linda Vista, 2002-2013.....	221
Gráfico 13. Personal docente Universidad Linda Vista, según escolaridad y sexo 2013.....	222
Gráfico 14. Matrícula Universidad Linda Vista, 2002-2014.....	225
Gráfico 15. Matrícula Universidad Linda Vista según sexo y carrera, 2014.....	226
Gráfico 16. Matrícula Universidad Linda Vista según grupo de edad, 2014	227
Gráfico 17. Personal docente SEUAT, 2002-2013	249
Gráfico 18. Personal docente SEUAT, según sexo y escolaridad 2013.....	250
Gráfico 19. Matrícula SEUAT/IESSIC-Tapilula, 2002-2014	253
Gráfico 20. Matrícula IESSIC-Tapilula según sexo y carrera, 2014	254
Gráfico 21. Matrícula IESSIC-Tapilula según grupo de edad, 2014	255
Gráfico 22. Egresos de licenciatura SEUAT/IESSIC-Tapilula, 2007-2014.....	258
Gráfico 23. Personal docente Universidad de Bachajón, según sexo y escolaridad 2013	278
Gráfico 24. Matrícula Universidad de Bachajón, 2008-2014.....	282
Gráfico 25. Matrícula Universidad de Bachajón según sexo y carrera, 2014	283
Gráfico 26. Matrícula Universidad de Bachajón según grupo de edad, 2014	284
Gráfico 27. Egresos de licenciatura Universidad de Bachajón, 2010-2014	286
Gráfico 28. Primer ingreso por sexo y áreas de estudio en establecimientos privados en la ZNM de Chiapas, 2014.....	291
Gráfico 29. Situación laboral de estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas.....	298

MAPAS

Mapa 1. Distribución territorial del Sistema Estatal de Educación Superior de Chiapas, 2014.....	137
Mapa 2. Ubicación territorial de la Universidad Linda Vista, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Chiapas	204
Mapa 3. Ubicación territorial del Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz, Tapilula Chiapas.....	235
Mapa 4. Ubicación territorial de la Universidad de Bachajón, Chilón Chiapas	262

FIGURAS

Figura 1. Esquema analítico de la investigación.....	54
Figura 2. Modelo educativo de la ULV	211
Figura 3. Estructura organizacional de la ULV	217
Figura 4. Estructura organizacional SEUAT.....	242
Figura 5. Estructura organizacional IESSIC-Tapilula	244
Figura 6. Estructura organizacional de la Universidad de Bachajón	273

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya varios años hemos presenciado el impresionante crecimiento de la oferta privada de educación superior en México. No se necesita estudiar una maestría en ciencias sociales ni mucho emprender un trabajo de investigación minucioso y a profundidad para darse cuenta de que instituciones privadas de todo tipo han proliferado en cualquier territorio del país. Uno puede encontrar este tipo de instituciones de educación superior por todos lados: ya sea en un andador del bello centro de Tlaquepaque al lado de una tienda de dulces típicos y artesanías, en la zona residencial de Santa Fe en la CDMX rodeada de los más exclusivos complejos habitacionales y centros comerciales, o bien, lejos muy lejos de las zonas urbanas de los estados, ya sea “entre las nubes” en las regiones más marginadas de Chiapas o arriba de una “palapa de mariscos” en el poblado de Las Varas en Nayarit. Algunas de estas instituciones se constituyen como grandes complejos universitarios con banco, restaurante y toda la cosa, y otras apenas cuentan con una “cortina metálica” como acceso principal. Todas ellas, si bien diferentes en toda la extensión de la palabra, forman parte del mismo panorama institucional... ¿Cómo es que crecieron tanto? ¿Cómo es que son tan diferentes? ¿Cómo es que tanto unas como otras funcionan, independientemente de sus características tan desiguales y polarizadas?

Dicha proliferación y crecimiento de la oferta privada de educación superior se inició con fuerza a finales de la década de los ochenta en toda la región latinoamericana, y desde ese momento no ha frenado el ritmo de su expansión. En una primera etapa, el crecimiento del sector privado se caracterizó por la emergencia “explosiva” de establecimientos, a la vez que su capacidad de absorción matricular se expandía de forma acelerada; la intensificación de los procesos de expansión de la oferta privada en la década de los noventa significaría la eventual reestructuración de los sistemas nacionales de educación superior. Hoy en día la presencia del sector privado en la región es tal que hace de América Latina el territorio con mayor grado de privatización, hecho que se refleja en el comportamiento de la oferta privada en México: actualmente, en el país existen alrededor de 1,500 instituciones privadas, a la vez que su cobertura representa un tercio de la matrícula total de educación superior, misma que en términos absolutos corresponde a más de un millón de estudiantes.

Pero los procesos de expansión del sector privado de la educación superior están lejos de explicarse por los meros movimientos de los números; detrás del crecimiento exponencial de la oferta privada se encuentra una articulación entre orígenes imprecisos, procesos complejos y desenlaces desconocidos, “aguas turbulentas” diría Adrián Acosta en referencia a las tradicionales olas de Daniel Levy. Esto significa, que la expansión del sector privado no sólo responde a los intereses de particulares por ofertar servicios educativos, sino que es un fenómeno que se vincula con factores contextuales, territoriales, políticos y sociales que en mayor o menor medida moldean sus trayectorias y comportamientos. Es por ello, que la evolución de la educación superior privada ha tomado diversas formas, pasando de la incipiente aparición de un puñado de instituciones de orientaciones ideológicas específicas a la conformación de un mercado educativo heterogéneo.

El punto de partida del presente trabajo de investigación, es justamente contemplar dos de esos factores intervinientes en el desarrollo de la oferta privada: el territorio y las políticas de educación superior. El estado actual del conocimiento advierte que la expansión de la educación superior privada ha rebasado los límites de las ciudades, dispersándose hacia zonas no metropolitanas de los estados. Este fenómeno relativamente reciente ha sido poco explorado por los especialistas de la educación superior, y lo único que sabemos es que la regionalización de la oferta privada probablemente esté asociada a procesos de descentralización de instituciones de tamaño grande con miras hacia la concentración de matrícula; es decir, que la dispersión territorial responde a la intención de las instituciones privadas de acercar la oferta educativa a una demanda potencial que, por su ubicación territorial, puede que esté siendo desatendida. No obstante, se ha dado poca cuenta de eso, y podríamos decir que lo dicho puede ser mantenido solamente como una conjetura digna de contrastación empírica, a la vez que tampoco sabemos qué características tienen las instituciones que se ubican en esas zonas.

Por el otro lado, desde que la oferta privada emergió con fuerza hace 30 años ha habido intensos debates académicos, políticos y sociales sobre la regulación del sector privado, todos ellos con pocos alcances de practicidad ya que desde sus procesos iniciales de crecimiento la oferta privada no ha sido objeto de intervención gubernamental, no al menos en los términos que dichas discusiones han apuntado. En general, la intervención gubernamental se ha limitado a la elaboración de un instrumento que opera más como registro

de la oferta privada que como política que regule su expansión o su calidad. Es por ello, que se sostiene que las políticas públicas de educación superior han incidido en el crecimiento del sector privado, ya sea por su abierta postura de “no actuar” o por su marcada orientación hacia la adopción de mecanismos de mercado (orientación neoliberal). Sin embargo, en realidad son pocos los casos en los que se ha mostrado empíricamente los efectos de la no intervención gubernamental o si ésta ha incidido en el crecimiento exponencial de la oferta privada, o al contrario, si las mínimas acciones que se han emprendido sobre este tópico han tenido efectos de contracción. Consideramos que no se pueden descartar ambos casos y, si bien los números apuntan a que es más probable lo primero que lo segundo, la verdad es que no se ha dado cuenta del peso específico de la acción gubernamental en la evolución del sector privado de la educación superior, así como tampoco se ha dado cuenta si las políticas inciden en las características específicas que adopta la oferta privada.

De esta manera, la presente investigación tiene la intención de dar cuenta de ambos aspectos, tanto del desarrollo de la educación superior en zonas no metropolitanas como de la configuración de las políticas de educación superior orientadas a la atención del sector privado. Si bien este no es un estudio orientado a encontrar causalidad entre uno y otro aspecto, consideramos pertinente plantearnos una pregunta general que permea en las actuales discusiones respecto al funcionamiento de los sistemas de educación superior ¿cómo inciden las políticas de educación superior en la evolución y configuración del sector privado? Sin que ésta sea nuestra pregunta de investigación en sentido estricto, sí representa un tópico al cual pretendemos aportar al menos con algunas interpretaciones que nutran las actuales discusiones sobre el desarrollo de la oferta privada.

En términos concretos, las preguntas centrales que orientan la presente investigación son *¿A qué perfil de oferta privada ha dado lugar la política de educación superior en los últimos 15 años? ¿Qué tipo de oferta privada se ha conformado en las zonas no metropolitanas? ¿Cuál es lógica institucional del desarrollo de la oferta privada fuera de las zonas metropolitanas?* Para responder dichas preguntas, se aborda el caso del estado de Chiapas, así como las políticas de educación superior implementadas en el periodo 2000-2015. La finalidad es dar cuenta de las acciones y decisiones tomadas por el gobierno para atender la expansión del sector privado, a la vez que se caracteriza la oferta privada no metropolitana y se identifica la lógica del funcionamiento de las instituciones de educación

superior particulares. La perspectiva analítica que dota de alcance explicativo a la presente investigación es resultado de la articulación de tres enfoques teórico-conceptuales: el enfoque de políticas públicas, el neoinstitucionalismo sociológico y la sociología de la educación superior. El aporte del enfoque de políticas a esta investigación radica en no perder de vista cómo los contextos políticos junto con la aplicación de instrumentos de política educativa dan lugar a una configuración particular de los Sistemas Estatales de Educación Superior. Los elementos que se recogen del neoinstitucionalismo sociológico tienen que ver con aquellos conceptos de carácter general que dan cuenta de los comportamientos que las organizaciones despliegan en contextos específicos enmarcados por sistemas de reglas, mientras que la sociología de la educación superior dota a la investigación de las categorías analíticas que permiten comprender la organización y funcionamiento de las instituciones de educación superior privadas.

La ruta metodológica que sigue la investigación se integra por tres aspectos: en primer lugar, se lleva a cabo una reconstrucción de la política pública de educación superior a partir del uso de mapas de política como herramienta analítica. Aquí se identifican cuáles son los problemas que dichas políticas han definido y eventualmente atendido a partir de ciertos cursos de acción e instrumentos, resaltando aquellos orientados a la regulación del sector privado. En un segundo momento, se desarrolla la reconstrucción de la evolución de la educación superior privada en el estado de Chiapas desde su periodo de origen. En esta reconstrucción se da cuenta de la trayectoria de la oferta privada destacando la evolución de la matrícula y el crecimiento de las instituciones. Por último, se lleva a cabo un análisis de la educación superior privada fuera de las zonas metropolitanas a partir del desarrollo de tres casos de estudio institucionales, mismos que se estructuran a partir de tres ejes: origen institucional, perfil institucional y desempeño institucional.

El presente documento se organiza en cinco capítulos. En el Capítulo I se desarrolla el planteamiento de la investigación, donde se da cuenta del estado de conocimiento sobre la educación superior privada, a la vez que se plasma de manera clara el problema de investigación, los objetivos del trabajo y la metodología utilizada. El Capítulo II presenta la perspectiva analítica de la investigación, desarrollando los principales conceptos que permiten comprender el desarrollo de la oferta privada en zonas no metropolitanas. En el tercer capítulo se lleva cabo el análisis de las políticas de educación superior a partir de la

revisión de los Planes Sectoriales de Educación de los últimos 15 años, a la vez que se identifican las principales decisiones y acciones gubernamentales orientadas a la atención del sector privado. El Capítulo IV se dedica a describir las características educativas y socioculturales del estado de Chiapas y se da cuenta de la evolución de la educación superior privada en el estado. Por último, en el Capítulo V se analiza el desarrollo de la oferta privada en zonas no metropolitanas, así como también se reconstruyen los casos institucionales que seleccionamos.

* * *

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

Investigaciones de distintos alcances y perspectivas han mostrado el interés por comprender la tendencia del fortalecimiento del sector privado en el campo de la educación superior, caracterizado por la presencia de dinámicas de crecimiento sostenido, así como también por un emergente proceso de expansión en términos de matrícula e Instituciones de Educación Superior (IES) que ha implicado la incipiente movilización de recursos, la búsqueda de legitimidad y prestigio, y ha modificado las relaciones con el sector público de la educación superior de la región (Levy, 1986; Altbach, 1999; Brunner, 2008; Álvarez, 2012; Buendía, 2012). No obstante, a pesar de estos esfuerzos investigativos la educación superior privada sigue siendo un terreno poco conocido.

La complejidad del comportamiento del sector privado se ha atribuido al menos a dos vertientes que tienen que ver con el papel “camaleónico” –muchas veces antagónico– que éste despliega frente a los cambios en las agendas gubernamentales y hacia el mercado educativo; por un lado, dicha complejidad está relacionada con la diversidad institucional, misma que ha propiciado la conformación de un mercado segmentado altamente diferenciado, donde se pueden encontrar tanto IES privadas de élite, de altos costos y con orientación empresarial o religiosa, como aquellas pequeñas universidades de absorción a la demanda que ofertan únicamente dos o tres programas, a costos relativamente bajos, o bien aquellas que no se constituyen en un espacio físico, sino que su área potencial son los programas a distancia y en línea (Levy, 1986; Rodríguez, 2003; Muñoz, Núñez y Silva, 2004; Rama, 2012, 2013). Por otro lado, existe una complejidad al interior que tiene que ver con los mecanismos y estrategias que las IES privadas despliegan para mantenerse vigentes, dotarse de prestigio y legitimidad, y responder a las normas gubernamentales (Álvarez, 2011; Morales, 2013; Buendía, 2014; Gama, 2015). La articulación entre los intereses mercantiles de las IES privadas y el papel que juegan en las relaciones con el Estado, ha sido el detonador de comportamientos institucionales muy particulares, cuyos patrones y trayectorias

conforman un objeto de estudio de primer orden de la agenda investigativa sobre los sistemas de educación superior contemporáneos.

No obstante, la complejidad con la que se comporta la oferta privada está estrechamente relacionada con el tipo de condiciones sociales, políticas y culturales de los territorios donde emerge y se desenvuelve; por ejemplo los niveles de desarrollo económico o industrial de los estados, el tipo de zona geográfica urbana o rural, el nivel de desarrollo de las universidades públicas o los diferentes grados de sofisticación y desarrollo de los sistemas educativos locales... ¿Qué condiciones contextuales permiten cierto tipo de configuración del sector privado al interior de los Sistemas Estatales de Educación Superior? ¿En qué medida estas condiciones contextuales son aprovechadas por ciertas partes interesadas en la educación superior local?... Consideramos que es en la escala local donde encuentran sentido las características y formas de la oferta privada, sus periodos de génesis y evolución, su eventual heterogeneidad u homogenización, su nivel de desarrollo y sofisticación, y sus formas de distribución territorial, ya sea dispersa o concentrada. Nos referimos pues, a que la educación superior privada tiene un importante vínculo local que es determinante para la configuración de sus trayectorias y comportamientos, que permea en dinámicas de oferta y demanda propias, y que deriva en prácticas regulatorias específicas; tal como lo señala Wietse de Vries: *“el desarrollo de los sistemas regionales [de educación superior privada] parece depender de una compleja interacción de varios factores, como el marco regulatorio local o las decisiones de diferentes grupos de interés dentro del contexto local”* (de Vries, 2013: 64).

Si bien la interpretación generalizada es que los esquemas de políticas públicas puestos en operación a finales de la década de los ochenta (neoliberales), han tenido efectos en la configuración del sector privado y propiciaron la emergencia de mercados relativamente desregulados al interior del sistema de educación superior, realmente no son muchos los estudios que han mirado hacia el terreno local y más aún, no se sabe con certeza cómo las políticas públicas –en articulación con aspectos sociales, políticos y culturales– condujeron a la formación de mercados específicos (privados) en los estados del país. Así pues, aún está pendiente en la agenda investigativa dar cuenta con mayor consistencia de la escala local y de la relación entre contextos y desarrollo de la oferta privada. Hace falta también analizar en qué grado las agendas públicas estatales y normativas locales adoptan y adaptan las

políticas federales de educación superior, y cómo las interacciones entre los gobiernos locales (estatales y municipales) y sector educativo moldean las condiciones para la emergencia de mercados educativos con perfiles específicos.

El presente apartado tiene la intención de dar cuenta del estado del conocimiento sobre la educación superior privada como objeto de estudio: *¿cuáles han sido las preocupaciones en las investigaciones sobre el sector privado de educación superior desde finales de la década de los ochenta?* El alcance que se pretende es doble: por un lado, se tiene la intención de dar cuenta de las investigaciones sobre la evolución de la educación superior privada, rescatando los principales aportes de aquellas elaboradas desde los inicios de la expansión del sector privado en la región. Por otro lado, se esquematizarán las principales discusiones que derivan en las tendencias de investigación recientes, y que constituyen los elementos que dotan de pertinencia y relevancia al problema de investigación que planteamos. De esta manera, en un intento por integrar 30 años de investigaciones sobre educación superior privada, el estado del conocimiento se estructura a partir de tres ejes analíticos que enmarcan los debates sobre las dinámicas pasadas, presentes y futuras del sector privado de la educación superior en América Latina.

El primer eje analítico *Expansión-Calidad* se conforma por aquellas discusiones que giran en torno al crecimiento acelerado del sector privado y sus posibles efectos en la calidad educativa (Levy, 1986, 2002; Altbach, 1999; Muñoz, Núñez y Silva, 2004; Acosta, 2005; Rama, 2013). Dada la importancia de estos dos asuntos –expansión y calidad– muchas investigaciones sobre el sector privado, a pesar de que atienden otras dinámicas del sector, la retoman como un trasfondo generalizado o como contexto para perfilar la discusión hacia otras aristas. Las investigaciones que se enmarcan en este eje han puesto el foco de atención en el crecimiento de la matrícula privada y en la expansión territorial de las instituciones y establecimientos (Levy, 1986; Altbach, 1999; Álvarez, 2011; Rama, 2013). Este conjunto de estudios han mostrado que la expansión de la educación superior privada ha seguido patrones similares en toda la América Latina –con sus especificidades contextuales–, los cuales responden a incipientes lógicas de mercado y competencia. Por otro lado, han dado cuenta de que el sector privado no es un fenómeno marginal, sino que representa de manera consistente un actor importante en la evolución de los sistemas de educación superior latinoamericanos. Estas investigaciones regularmente concluyen poniendo a discusión las

implicaciones sociales que trae consigo la emergencia “explosiva” de instituciones de calidad desconocida.

El eje analítico *Diversificación-Homogenización* articula tanto aquellas investigaciones que se dieron a la tarea de registrar qué tipo de instituciones estaban emergiendo en los años ochenta, como aquellas más recientes que dan cuenta de la existencia de una baja diferenciación o estandarización de comportamientos institucionales (isomorfismo) al interior de los sistemas de educación superior. Si bien el abordaje común de estas dinámicas ha sido desde una perspectiva sistémica, el foco de atención es puesto regularmente sobre las IES. Los estudios que conforman este eje han estado orientados a conocer tanto los orígenes de la educación superior privada, como las características de las instituciones (de Leonardo, 1983; Levy, 1986; Acosta, 2012). Es por ello que la mayoría de investigaciones que se ubican aquí han desarrollado como uno de sus principales aportes una serie de tipologías que permiten comprender el estado cualitativo de la expansión de la oferta privada. De esta manera, a partir de dichas tipologías se ha dado cuenta de que el surgimiento del sector privado responde en gran medida a diferencias ideológicas, y que el crecimiento vertiginoso de la época contemporánea ha tenido como principal motor a aquel segmento de instituciones de absorción a la demanda residual (Levy, 1986; Muñoz, Núñez y Silva, 2004; Acosta, 2005; Gil, 2005). Por otro lado, se integran aquellas investigaciones que sostienen que los sistemas de educación superior, así como las instituciones, están sometidos a fuerzas de indiferenciación. A partir de una perspectiva cualitativa, estos análisis han demostrado que las instituciones tienden a homogeneizarse, adoptando estructuras, comportamientos y estrategias similares a otras instituciones más grandes y con mayor prestigio. Estas investigaciones perfilan la discusión hacia comprender en qué medida o en qué circunstancias las IES tienden a diferenciarse unas de otras, o por el contrario, a mimetizarse entre ellas.

El último eje (*Mercadización-regulación*) sintetiza aquellas discusiones que giran en torno a la conformación de mercados educativos y las crecientes dinámicas de competencia que permean dentro de los sistemas de educación superior (Brunner, 2007, 2008; Brunner y Uribe, 2007; Schuetze y Álvarez, 2012; Álvarez, 2012; Kent, 2013; Didou, 2012; Silas 2012; Morales, 2013; Rama, 2013; Buendía, 2012, 2014; Gama, 2015). Los estudios que se enmarcan en este eje analítico van desde aquellos que analizan las relaciones entre el Estado, el mercado y los sistemas de educación superior, hasta aquellos que ponen el foco de atención

en la incipiente inserción de nuevos actores en el terreno de la educación terciaria. Se integran también, aquellos estudios que señalan a la privatización de la educación superior como parte de un proceso de mercado, donde las instituciones despliegan prácticas estratégicas y competitivas para mantenerse vigentes. Los principales aportes de dichas investigaciones han estado orientados a discutir tres aspectos: un primer conjunto de estudios han planteado la discusión en términos conceptuales, y como resultado han desarrollado un conjunto de elementos analíticos que posibilitan comprender las relaciones entre el Estado y las universidades, y con ello permiten también explicar las diversas dinámicas de coordinación/competencia que se dan al interior de los sistemas (Brunner, 2007, 2008; Brunner y Uribe, 2007; Schuetze y Álvarez, 2012; Kent, 2012; de Vries, 2013).

Otro conjunto de investigaciones se han enfocado en analizar específicamente de las dinámicas mercantiles desplegadas por el sector privado de la educación superior, y han dado cuenta de que el comportamiento competitivo de las universidades privadas está basado en la búsqueda de legitimidad y prestigio (Morales, 2011; Buendía, 2012; Gama, 2015). Por último, unas investigaciones más han tenido un tinte “prospectivo”, y han elaborado propuestas de intervención perfiladas hacia la conformación de esquemas regulatorios consistentes que hagan de las dinámicas mercantiles de la educación superior prácticas benéficas para la sociedad (Álvarez, 2012; de Vries y Slowey, 2012; Didou, 2012, Silas, 2012; Rama, 2013; Buendía, 2014). Regularmente, las discusiones que alimentan estos estudios enfatizan en la concepción de la educación superior como un bien público, así como en las implicaciones de las lógicas mercantiles sobre la cobertura, calidad y equidad en la educación superior.

Entre la expansión y la calidad

En la segunda mitad de la década de los ochenta, las investigaciones comenzaron a mirar una dinámica que, si bien incipiente, pronosticaba una transformación completa y de fondo a los sistemas de educación superior de la región. Las primeras investigaciones que atendían a la educación superior privada como objeto de estudio tuvieron el objetivo de elaborar un andamiaje analítico-conceptual que permitiera explicar y distinguir los factores implicados en el origen del sector privado y su crecimiento (Levy, 1986). Como conclusión importante,

estos estudios señalaron que los cambios fundamentales en el campo de la educación superior debían de verse bajo la óptica de las relaciones entre el Estado y la educación superior, y que la reconfiguración de los sistemas en América Latina dependía principalmente de dos factores: la privatización de la educación superior a nivel mundial, y de la economía política característica de la región. De acuerdo con Levy (1986), la emergencia de instituciones privadas está en función de una combinación de factores sociales, políticos, económicos y académicos, de entre los que destacan: la percepción de fracaso que la sociedad tiene de la educación pública; el lento y tortuoso crecimiento de las instituciones públicas y su incapacidad de brindar educación a la población interesada; la incapacidad tácita de las instituciones públicas de entrenar a las élites y de marcar una diferencia en la estratificación social; y una extrema politización en las instituciones públicas que opera en demérito de su calidad educativa y organizativa. Estas primeras investigaciones identificaron también que, como parte de la reestructuración social poscrisis de América Latina, organizaciones internacionales del tipo del Banco Mundial comenzaban a apresurar el establecimiento de varias clases de privatización en diferentes regiones y sectores; el interés por privatizar la economía de los países contribuyó a la expansión cuantitativa de la oferta privada, así como a fortalecer a las universidades particulares existentes y hacerlas más seguras financiera, política e ideológicamente (Levy, 1986; Brunner, 1990, 2013).

Estudios posteriores (Altbach, 1999; Levy, 2002; de Vries, 2013) dieron cuenta del importante peso específico que el ámbito privado había adquirido, señalándolo como el sector de la educación superior que más rápidamente había crecido en el mundo entero en la última década del siglo XX. Estas investigaciones dieron cuenta de que la oferta privada ha dominado los sistemas de educación superior en Japón, Corea del Sur, Taiwán y Filipinas, y que en el caso de América Latina había ocurrido un evidente desplazamiento de la educación pública hacia la privada. De acuerdo con los especialistas, los aspectos de mayor incidencia en la creciente expansión del sector privado fueron, por un lado, la intensificación de los procesos de masificación de la educación superior, mismos que derivaron en una excesiva demanda por estudios superiores y, por otro, la falta de capacidad institucional de los gobiernos para proveer de los recursos necesarios para satisfacer estas crecientes necesidades y demandas por la apertura de oportunidades de acceso. Por tal razón, un énfasis particular de estos estudios es puesto en el financiamiento de la educación superior como punto

importante de la expansión y masificación del sector privado, así como también es señalado como aspecto que ha incidido en la aparición de instituciones con características nuevas y la tendencia mercadológica de las mismas (Altbach, 1999; Rodríguez, 2003).

En ese sentido, este segundo conjunto de investigaciones ha dado cuenta de que no solamente la demanda ha sobrepasado la capacidad de los gobiernos para financiar, cosa que se reflejó en la restricción emergente en el acceso a las IES públicas, sino que también se produjo un significativo cambio en el modo de evaluar la educación superior y que la lógica de la economía de mercado y la tendencia de las políticas hacia privatización han contribuido al resurgimiento de la educación superior privada y al establecimiento de instituciones particulares donde no existían anteriormente (Brunner, 1990; Altbach, 1999; Rodríguez, 2003; Rama, 2006, 2013; de Vries, 2013). Este resurgimiento de la educación superior privada comenzó a reconfigurar las dinámicas sectoriales, provocando la conformación de un ámbito privado lucrativo que, a pesar de estar regulado en algunos países, su desarrollo y expansión caminarían a pasos acelerados (Altbach, 1999; Kinser, 2002; Rodríguez, 2003; Rama, 2006). Como una de las conclusiones derivadas de estos estudios, se pronosticó que, independientemente de que el crecimiento institucional del sector privado tuviera intensidades asimétricas en cada país y región, la tendencia global sería que tanto el número de establecimientos particulares como el número de estudiantes que se inscriben a ellos continuaría incrementándose.

Análisis más recientes (Levy, 2010; Álvarez, 2011; Rama, 2013) han dado cuenta de que entrando el siglo XXI comenzó una nueva fase de la educación superior privada que significó nuevamente reconfiguración del sector. Las dinámicas expansivas y el crecimiento acelerado y sin freno, así como la abierta desregulación de la oferta han dejado de ser aspectos determinantes para la configuración del subsistema privado. Esta nueva fase está caracterizada principalmente por tres aspectos: en primer lugar, destacan las incipientes intenciones gubernamentales por generar esquemas regulatorios más directos y estrictos, que han sido expresadas en el establecimiento de limitaciones a la creación de nuevas universidades y mayores requisitos para la apertura de programas. En segundo lugar, se caracteriza por la irrupción de grupos internacionales e instituciones de educación superior abiertamente con fines de lucro (*for profit*), pero también tiene la particularidad de mostrar un aumento en la complejidad de la oferta educativa dada la creciente participación del

posgrado, la apertura de campos disciplinarios más sofisticados y costosos, y la implementación de nuevas modalidades educativas, tales como las ejecutivas, en línea o *e-learning*. Por último, existe una tendencia hacia el aumento de la calidad institucional y la escala de absorción, derivada de la conformación de mercados educacionales más competidos y más fragmentados (Levy, 2010; Álvarez, 2011; Rama, 2013).

Uno de los aspectos más sobresalientes de esta nueva transformación tiene que ver con las dinámicas regionales que presentan las instituciones privadas: el rápido crecimiento de la oferta privada y el exceso de diferenciación institucional producto de la ola expansiva de los años ochenta y noventa trajo consigo “desequilibrios estructurales” que derivaron en fuertes problemas de calidad. Para solventar estos desequilibrios, las instituciones privadas han tendido hacia la regionalización de la oferta, así como también han iniciado procesos de concentración de la matrícula; lo primero, con el fin de tener mayor articulación con distintos sectores de la demanda, y lo segundo, como estrategia para mitigar los efectos y los costos excesivos de una competencia fragmentada y anárquica (Rama, 2013). Estos patrones tendientes hacia la dispersión territorial y la concentración de la matrícula han sido constatados en México por una investigación actual. Ortega y Casillas, (2013) señalan que existe una tendencia clara en el sistema de educación superior mexicano: *“hay un intenso proceso de crecimiento en la oferta de la educación superior (...) se caracteriza en los últimos 30 años por el objetivo de clausurar el proyecto de universidad pública, en contraste con la expansión de la educación tecnológica pública y el irrefrenable incremento de IES privadas que resulta de una estrategia política de desregulación y franca privatización”* (Ortega y Casillas, 2013: 69). Esta tendencia se agudiza en la incipiente distribución territorial de establecimientos privados de enseñanza superior en los sistemas educativos locales, específicamente a partir de dinámicas expansivas en las zonas no metropolitanas de los estados del país.

Los especialistas sostienen que tales dinámicas están asociadas a dos fenómenos: en primer lugar, son resultado de procesos de ruptura en las tendencias históricas de urbanización e industrialización que habían caracterizado la configuración de la oferta de educación superior en las zonas metropolitanas hasta los primeros años del siglo XXI. En segundo lugar, las interacciones de la oferta pública y privada en la escala local han conllevado a la proliferación de establecimientos privados en áreas poco conocidas; es decir

los intentos de diversificar la oferta de educación superior por parte del sector público a partir de la creación de nuevas IES –tales como institutos tecnológicos, universidades tecnológicas e instituciones interculturales–, han abierto un amplio campo de operación y oportunidad al sector privado, dejando en sus manos la oferta universitaria tradicional que es la más demandada. A manera de conclusión, esta investigación identifica dos mecanismos de expansión del sector privado: por un lado, la creación de nuevas ofertas (IES) de educación superior *ex profeso*, y cuyo objetivo particular es llevar los servicios educativos a zonas donde existe demanda pero no oferta, y por otro, se identifican aquellos mecanismos institucionales que tienen el objetivo de ampliar el área de influencia de las IES, donde universidades establecidas y con cierta trayectoria institucional descentralizan sus recursos (Ortega y Casillas, 2013).

Es preciso señalar que prácticamente todas las investigaciones revisadas han puesto a discusión las implicaciones sociales de la expansión del sector privado: los estudios iniciales discutían los probables problemas de calidad institucional de las IES privadas emergentes así como su eventual rol social, sobre todo en un contexto donde muchos de los sistemas de educación superior latinoamericanos pasaban por un periodo de reestructuración y pocos contaban con esquemas regulatorios consistentes (Levy, 1986; Brunner, 1990, 2013). Los estudios posteriores terminarían por constatar el pronóstico de las investigaciones iniciales, y ya con una oferta privada más amplia y heterogénea, los especialistas dieron cuenta de que los problemas de la calidad traspasaban todos los niveles institucionales; es decir, la calidad heterogénea de la oferta privada también se reflejaba en la calidad de los programas, del personal académico y de las prácticas académicas que se dan al interior de las instituciones. Estas investigaciones pusieron por primera vez a discusión los altos costos sociales de la baja calidad de las instituciones, así como de la conformación de mercados educativos altamente segmentados, y se plantearon la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad hacia el sector privado (Altbach, 1999; Rodríguez, 2003; Rama, 2006).

Los análisis recientes han constatado de manera más precisa los patrones de expansión del sector privado y las características de la oferta, hecho que ha representado discusiones más debatidas sobre la calidad educativa e institucional. Unas, han puesto a discusión la calidad de las nuevas ofertas privadas no metropolitanas, sosteniendo que dichos

establecimientos ofrecen bienes culturales vacíos de contenido y prestigio, que no representan ninguna utilidad social ni para los estudiantes ni para el desarrollo económico y social los estados y las comunidades, y que la conformación de un mercado altamente segmentado genera circuitos educativos fragmentados, donde las experiencias formativas y escolares podrían darse en contextos de total incertidumbre y de precarias condiciones (Gil, 2005; Ortega y Casillas, 2013; Casillas, Ortega y Ortiz, 2015). Y otras, discuten la incursión de nuevos actores en el terreno educativo y sus implicaciones; sostienen que en un panorama tan heterogéneo como el actual no sólo existen los “viejos” establecimientos de absorción a la demanda, sino también aquellas instituciones distribuidas en red pertenecientes a grupos empresariales y que operan abiertamente con fines de lucro, cuya existencia puede representar más efectos perversos que las propias universidades “patito”, ya que su alto capital económico, su capacidad institucional y su presencia absoluta en los estados del país les permiten posicionarse como opciones atractivas para los aspirantes y concentrar la matrícula de manera impresionante, aun cuando sus programas y las prácticas académicas que fomentan puedan no ser de calidad (Rodríguez, 2003, 2008).

Diferenciación, diversificación y tipologías

Un conjunto de estudios sobre el surgimiento del sector privado en la educación superior han dado cuenta de la diferenciación ideológica que permea los orígenes de la oferta privada en México (de Leonardo, 1983; Levy, 1986; Acosta, 2012). Estas investigaciones sostienen que el surgimiento del sector educativo privado responde a procesos ideológicos de índole “separatista”, y que es el resultado de disputas ideológicas y políticas por el terreno educativo. De acuerdo con los especialistas, las propuestas educativas iniciales provenientes del sector privado en la primera mitad del siglo XX siguieron tres tendencias de origen específicas, todas ellas asociadas a posturas ideológicas opuestas adoptadas por algunos grupos sociales respecto a los fines y funciones de la enseñanza superior vigente: una primera tendencia fue de carácter ideológico-político, resultado de escisiones al interior de algunas universidades públicas y caracterizada por oponerse a la enseñanza superior de corte revolucionario (Escuelas Libres en 1912 y la Universidad Autónoma de Guadalajara en 1935). Una segunda tendencia fue la ideológico-elitista, cuyas propuestas educativas se

presentaban como defensa de las futuras élites dirigentes del país dominadas por la ideología del “profesional y experto”, a la vez que reflejaba la creciente influencia política de la tecnocracia presente en la administración pública federal; producto de esta tendencia fue la fundación de instituciones privadas como el Instituto Tecnológico de Monterrey, la Universidad de las Américas de Puebla o el Instituto Tecnológico Autónomo de México (de Leonardo 1983, Acosta, 2012).

La tercera tendencia de origen es de índole ideológico-religioso, y está asociada al interés de la Iglesia Católica por difundir sus valores y afianzar su presencia en todos los niveles educativos, pues ya desde entonces contaban con escuelas de educación básica y media. En México, la primera institución de orientación específicamente religiosa fue la Universidad Iberoamericana, surgida en el Distrito Federal en el años de 1947 (de Leonardo, 1983; Levy, 1986). La conclusión principal que deriva de estas investigaciones es que los orígenes de la oferta privada no están anclados en las intenciones de particulares por conformar un sector privado propiamente dicho, y mucho menos con la idea de conformar y legitimar un mercado educativo propio; más bien la conformación del sector privado ha “mutado” de lo ideológico a lo competitivo, pasando por diferentes etapas transicionales que van desde la conformación de ideologías separatistas hasta la expansión, diversificación y segmentación de un mercado altamente competido, configurando así un campo habitado por actores con intereses propios, crecientemente diferenciados entre sí, y con distintos tipos de trayectorias institucionales y organizativas (Acosta, 2012).

Una vez dado cuenta de la diferenciación de origen del sector privado, es preciso hacer alusión a las investigaciones que han intentado explicar las características de la evolución de la oferta privada. Desde mediados de la década de los ochenta ha habido esfuerzos investigativos por caracterizar el desarrollo de la educación superior privada en la región a partir de la elaboración de tipologías institucionales (Levy, 1986; Balán y García, 1997; Fresán y Taborga, 1998; Kent y Ramírez, 2002; Muñoz, Núñez y Silva, 2004; Silas, 2005; Rodríguez, 2008; Brunner, 2009; Vega, 2009; Rama, 2013). Sin que este sea el espacio para dar cuenta de todas ellas, podemos decir que gracias a estas investigaciones hoy sabemos que el principal motor de expansión de la educación superior privada entre 1980 y 1990 fue el segmento de instituciones denominadas de “absorción a la demanda residual” (Levy, 1986; Balán y García, 1997).

Estas instituciones se caracterizan regularmente por el tamaño pequeño de sus instalaciones, por su poca capacidad de absorción (con una matrícula de menos de 500 estudiantes), por enfocarse en la enseñanza y no en la investigación, y por ofrecer programas únicamente en una o dos áreas de conocimiento; además, sabemos también que este es el segmento de instituciones que presenta mayores problemas de calidad. Pero el conocimiento sobre la absorción a la demanda no se queda en las características de dichas instituciones: estudios recientes han señalado que la absorción a la demanda es un proceso sistémico y no una característica de un conjunto de instituciones específico, de hecho, se apunta que las instituciones pequeñas y de menor prestigio son las principales “víctimas” de estos procesos al punto que las lleva a desaparecer. De acuerdo con la Higher Education Strategy Associates,

“...just as private universities expanded quickly when demand was growing, they can contract quickly as demand shrinks. The fact of the matter is that with only a few exceptions, they are low-prestige institutions and, given the chance, students will pick high-prestige institutions over low-prestige ones most of the time. So as overall demand falls, demand at low-prestige institutions falls more quickly. And when that happens, private institutions get run over” (HESA, 2015).

Por tanto la absorción a la demanda es un fenómeno más complejo. La oferta privada, independientemente de cuáles sean sus características en términos institucionales, tiene la propiedad de funcionar como una “esponja”; es decir, absorberá en la medida que la demanda se incrementa pero puede “exprimirse” de manera rápida una vez que sus propiedades de absorción ya no son requeridas a nivel sistémico (HESA, 2015).

Los desarrollos tipológicos también nos han permitido comprender la gran variedad de instituciones privadas que existen, no sólo en términos de su tamaño u orientación disciplinar sino también respecto a sus costos, sus objetivos organizacionales y sus prácticas de calidad (Kent y Ramírez, 2002; Muñoz, Núñez y Silva, 2004; Silas, 2005; Vega, 2009). En ese sentido, conocemos que la oferta privada se diversifica a partir de procesos de segmentación, mismos que hacen que las diferentes instituciones se posicionen como alternativas para conjuntos de estudiantes de sectores sociales específico o que generen nichos de mercado a través del tipo de oferta académica que tienen (De Vries, 2013). A su vez, es a partir de estos estudios que sabemos que generalmente son las instituciones de los segmentos altos las que llevan a cabo prácticas de aseguramiento de la calidad, ya sea adscribiéndose a algún organismo externo o con evaluaciones externas no académicas ni

educativas, tales como los ISO's¹. Actualmente, es a partir de las tipologías que conocemos la incidencia de nuevos actores en la educación superior, así como el alcance de su influencia a nivel nacional y regional. De esta manera, estamos enterados que a partir de los primeros años del siglo XXI un conjunto de grupos empresariales (ALIAT, Laureate, Pearson, etc.) han incursionado en el terreno de la educación superior conformándose como redes universitarias de distintos alcances y con distribuciones territoriales específicas (Rodríguez, 2008; Rama, 2013).

Pero el “meollo” del presente eje analítico se encuentra en dos discusiones de actualidad, una de índole metodológica-práctica, y otra meramente conceptual. La primera hace referencia a la utilidad de desarrollar tipologías de las instituciones privadas, y la segunda, tiene que ver con tener claridad conceptual sobre los procesos heterogeneidad institucional que presentan los sistemas de educación superior contemporáneos. Respecto a la cuestión metodológica y práctica, estudios recientes sostienen que, a pesar de que han hecho aportes importantes sobre el conocimiento de la educación superior privada, gran parte de los desarrollos de tipologías han terminado por ir en contrasentido del desarrollo de “tipos ideales”², método en el que tendría que estar basada una tipología de instituciones privadas (Álvarez, 2013). Es decir, al construir los tipos institucionales a partir de un conjunto – muchas veces excesivo– de observables y categorías, estos estudios han dado como resultado clasificaciones exhaustivas, más identificadas con clasificaciones taxonómicas que con tipos ideales de comprensión sociológica. Las clasificaciones de este tipo tienen la limitación de ser

¹ Los ISO's son normas de observancia internacional desarrolladas por la *International Organization for Standardization*, y tienen la finalidad de estandarizar requisitos, especificaciones o directrices de procesos, servicios y productos para asegurar que son adecuados para el propósito que se plantean. Atender dichas estandarizaciones, les hace a las empresas y organizaciones ser acreedores de una certificación internacional, la cual supuestamente representa que los productos y servicios que ofrece son seguros, confiables y de calidad; hoy en día, existen más de 21,000 normas internacionales ISO en diferentes temáticas. En el caso de las universidades, éstas certifican sus procesos de gestión de la calidad en términos administrativos, de recursos y de servicios.

² La sociología adoptó la idea de establecer tipos ideales como recurso explicativo. Max Weber consideraba que los tipos ideales no tenía por qué ser exhaustivos de la realidad que representan, pues son construcciones conceptuales que reúnen fenómenos particulares de una diversidad de objetos que pueden ser unificados de forma abstracta. Los tipos ideales son una herramienta analítica-conceptual utilizada para sintetizar los rasgos esenciales de ciertos fenómenos sociales; al ser una construcción analítica, un tipo ideal no puede ser encontrado de manera empírica en la realidad, sino que sus fines están orientados a la contrastación (Weber, citado en Álvarez, 2013: 94-96).

estáticas y descriptivas, aspectos que le restan eficacia analítica a las investigaciones y posteriores explicaciones.

La discusión pues, se orienta a que para comprender de manera sociológica las características de la educación superior privada y de las instituciones es preciso desarrollar “tipos ideales” acotados por preguntas de investigación, y basados en la integración restringida de criterios que puedan ser contrastados con situaciones particulares. Esto significa que el desarrollo de tipologías orientadas al sector privado debe representar una tarea sociológica más que clasificatoria, que permita profundizar de forma analítica en los comportamientos del sector privado y que oriente la formulación de hipótesis y explicaciones sobre los mismos (Álvarez, 2013). Llevar a cabo clasificaciones o taxonomías es importante pero sólo permiten conocer las características generales de la educación superior privada en un momento determinado; si los patrones de comportamiento del sector privado tienden a cambiar, dichas clasificaciones quedarán obsoletas en términos analíticos y explicativos. Dado que el fenómeno de la educación superior privada en América Latina está caracterizado por ser dinámico, por cambiar con rapidez y por responder de manera adaptativa a los cambios en el entorno (Rodríguez, 2011; Álvarez, 2013; de Vries, 2013), es preciso tomar en cuenta el alcance de las dimensiones de clasificación, y prever la capacidad de las mismas para capturar en el tiempo los desarrollos de la educación superior privada y sus cambios más importantes (Álvarez, 2013).

El otro aspecto es el que discute la heterogeneidad institucional de los sistemas de educación superior contemporáneos. En términos generales, la heterogeneidad de los sistemas se refiere a la diversidad de instituciones y establecimientos de educación superior, a la variedad de disciplinas, programas de estudio y modalidades educativas, a las diversas formas que toma el trabajo académico y a la diversidad social de los estudiantes (Clark, 1983; Brunner, 1990, 2007; Brunner y Uribe, 2007; Van Vught, 2008). No obstante, la heterogeneidad genérica de los sistemas de educación superior contemporáneos articula de fondo procesos más complejos que tienen que ver con la diversificación, diferenciación y segmentación de las instituciones. En no pocos casos estos términos han sido usados como sinónimos bajo la noción general de heterogeneidad institucional, incluso muchas veces se han aplicado de manera indistinta para explicar lo que sucede en la educación superior contemporánea. Sin embargo, a pesar de que los tres procesos entren en la concepción de

heterogeneidad institucional, realmente no son procesos que se puedan tomar como iguales. Es por ello, que con el fin de tener una mayor claridad analítica llevaremos a cabo un repaso de los principales conceptos que dan cuenta de la noción general de heterogeneidad institucional, y que nos permita ubicar la presente investigación en las discusiones actuales sobre la configuración de los sistemas de educación superior contemporáneos.

Históricamente, desde los primeros procesos de expansión y diversificación de los sistemas latinoamericanos de educación superior ocurridos en la segunda mitad del siglo XX³, las nociones analíticas de diversificación y diferenciación institucional han estado articuladas (Brunner, 1990; 2007). La noción de diversificación da cuenta de cómo está configurado el campo de la educación superior en términos estructurales, y sirve para describir, comparar y clasificar sistemas, instituciones y programas (Brunner, 1990, 2007; Chavoya, 2003). La diversidad institucional se caracteriza por indicar la variedad de entidades al interior del sistema de educación superior, pero con la peculiaridad de representar una situación estática (Van Vught, 2008). Es decir, al hablar de diversidad o diversificación se hace referencia a la configuración estructural de las instituciones, programas y modalidades que integran a los sistemas de educación superior en un momento determinado; desde la sociología de los sistemas⁴, la diversidad institucional implica la existencia a nivel sistémico de distintas formas de enseñanza superior, de grupos de instituciones que tienen distintas orientaciones y misiones, con tienen diferentes estilos de instrucción y que operan con diferentes estructuras organizacionales y bajo relaciones diferenciadas con el Estado (Neave, 2001; Brunner, 2006; Brunner y Uribe, 2007; Van Vught 2008). En ese entendido, podemos decir que existe diversificación institucional en la medida que exista variabilidad en la configuración estructural de los sistemas, en términos de tipo de

³ Existen dos periodos importantes de diversificación y diferenciación institucional: uno derivado de las transformaciones en las estructuras productivas y ocurrido a partir de los años 50; y otro que tiene que ver con un segundo periodo de expansión ocurrido en la década de los 80, y que tiene como actor principal al sector privado de la educación superior.

⁴ Brunner (2006) distingue siete tipos de diversificación: 1) *Sistémica* (instituciones, tamaño, financiamiento); 2) *Estructural* (historia, tipo de gobierno); 3) *Programática* (cobertura, áreas de conocimiento, planes de estudio); 4) *Procedimental* (modalidades, funciones de docencia o investigación); 5) *Reputacional* (prestigios, calidad); 6) *de Clientelas* (tipo de estudiantes, servicios); 7) *de Valores y clima organizacional* (misión, identidad, entorno).

instituciones y programas, misiones institucionales, orientaciones disciplinarias, modos de conducción, modalidades de enseñanza, tipos de financiamiento, etc.

La diferenciación institucional denota un proceso dinámico en el cual emergen nuevas entidades en los sistemas de educación superior (Van Vught, 2008). Las dinámicas de diferenciación pueden estar asociadas tanto al surgimiento de instituciones y establecimientos, como a la emergencia de planes y programas de estudio (Brunner, 2006, 2007). Sin embargo, en sentido estricto, la proliferación de nuevas instituciones de educación superior o nuevas carreras en los sistemas, no significa necesariamente que dichas instituciones y programas sean sustancialmente distintos a los ya existentes; es más, pueden incluso tener denominaciones distintas pero sin presentar nuevas formas de operación. Se pueden identificar dos tipos de diferenciación al interior de los sistemas de educación superior, la vertical y la horizontal; la primera hace referencia prácticamente a los niveles educativos que se imparten en las instituciones (nivel medio, pregrado, posgrado), mientras que la segunda tiene que ver con las orientaciones de las instituciones (universitaria/no universitaria), el financiamiento (público/privado/mixto) y con los tipos de programas que se ofertan y las áreas de conocimiento donde se concentran. De esta manera, una institución puede pertenecer al sector privado, no estar diferenciada verticalmente al ofrecer programas sólo licenciatura, pero sí tener una oferta educativa diferenciada con varios programas y modalidades educativas.

La complejidad y heterogeneidad que caracteriza a los sistemas de educación superior contemporáneos ha derivado en nuevas discusiones, precisamente sobre los procesos que puntualizamos en los párrafos anteriores. Diversos estudios han cuestionado las dinámicas de diversificación de los sistemas, sosteniendo que la tendencia en la educación superior mundial tiene que ver más con procesos de homogeneización que con dinámicas de diversificación, tendencia que no es ajena a la configuración de la oferta privada (Levy, 1999; Vaira; 2004; Van Vught, 2007, 2008; Zha, 2009; Álvarez, 2013; Acosta, en prensa). A escala sistémica, estos estudios han señalado que la educación superior está sometida a fuerzas de indiferenciación, tales como las implementación de políticas gubernamentales o la agudización de dinámicas mercantiles y de competencia (Van Vught, 2007, 2008; Zha, 2009). Ambos aspectos representan para los sistemas de educación superior presiones contextuales que las instituciones tienen que sortear para seguir vigentes, y en la medida que

se adapten a ellos la diversidad institucional irá a la baja, aumentando así la uniformidad del sistema.

Esto quiere decir que un sistema de educación superior puede tener un alto grado de diferenciación institucional pero en el fondo tener una diversificación limitada, y es por ellos que en muchos casos es posible observar que los elementos constitutivos básicos de las instituciones de educación superior son muy similares; por ejemplo: muchas instituciones tienen distribuciones organizacionales parecidas, suelen tener ofertas académicas semejantes o la duración de los estudios que imparten y los grados que otorgan son similares (Álvarez, 2013). Este comportamiento homogéneo ha conllevado a la construcción de conceptos como *isomorfismo institucional*, *indiferenciación institucional*, *homomorfismo institucional* o *alomorfismo organizacional*⁵ (Powell y DiMaggio, 2001; Levy, 1999; Vaira, 2004; Van Vught, 2007, 2008; Zha, 2009; Álvarez, 2013; Acosta, en prensa)

Los especialistas sostienen que este tipo de comportamiento también caracteriza al sector privado de la educación superior. Esto significa que, al estar en un contexto de competencia, las instituciones privadas implementan mecanismos de “supervivencia” relacionados con comportamientos miméticos y homogeneizadores que tienden a anular en el corto plazo las diferencias de origen que pudieran haber tenido (Acosta, en prensa; Álvarez, 2013). A pesar de que pareciera que el sector privado se constituye como un terreno de amplia diversificación, en el fondo las instituciones siguen patrones de comportamiento muy similares: de acuerdo con Germán Álvarez las dinámicas de mercado en la educación superior privada producen una diferenciación inicial que tiene que ver con los segmentos sociales y económicos a los que están dirigidas las instituciones (diferenciación vertical),

⁵ El concepto de *isomorfismo institucional* fue desarrollado por Powell y DiMaggio (1991) y hace referencia a que las organizaciones tienden a reproducir modelos organizacionales mejor posicionados en un campo específico. Esta práctica permite a las organizaciones adaptarse a su ambiente organizacional, dotarse de legitimidad y sobrevivir a las dinámicas de competencia, incluso si no son eficientes en su funcionamiento. La *indiferenciación institucional*, se deriva del isomorfismo y hace referencia a los procesos de homogeneización incentivados por fuerzas externas, tales como esquemas normativos o presiones del mercado (Van Vught, 2007, 2008). La noción de *homomorfismo institucional* se deriva de la teoría de grupos en el álgebra, y tiene que ver con los procesos de homogeneización que no llegan a cristalizarse, y que terminan por hacer semejantes a las instituciones sólo en ciertos aspectos (Boyd, 1999; Acosta, en prensa). Por último, el concepto de *alomorfismo* se deriva de la lingüística y se refiere a que a pesar de que las organizaciones estén moldeadas por sus entornos y eso tienda a homogeneizarlas, es posible identificar patrones institucionalizados propios de cada organización (Vaira, 2004; Zha, 2009).

pero una vez que la competencia se da de manera horizontal dentro de un mismo segmento, la competencia misma llevará a las instituciones a comportarse de manera imitativa, ya que para subsistir todas ellas “*buscarán ajustarse a las necesidades y características de la franja de demanda a la que pretenden llegar*” (Álvarez, 2013: 89), conllevando eventualmente a la homogenización de cada segmento.

Desde otra arista, se sostiene que las prácticas miméticas de las instituciones privadas están asociadas a su interés competitivo por parecerse a otras instituciones de educación superior de mayor tamaño y prestigio, sean públicas o privadas. Sin embargo, sus intereses de imitación no encuentran una “cristalización” completa ya que, al no contar con los recursos financieros, técnicos, pedagógicos y académicos que tienen los modelos que pretenden imitar, terminan por no ser completamente iguales, sino únicamente parecidas en algunos aspectos (Acosta, en prensa). Esto quiere decir que, aunque existan comportamientos tendientes a la homogeneización, las intenciones de las instituciones privadas por reproducir mejores modelos institucionales realmente tiene alcances limitados: por ejemplo, es posible ver establecimientos privados de mediano tamaño con una estructura organizacional similar a las grandes universidades públicas (división del trabajo por departamentos, divisiones y coordinaciones de carrera) pero con una oferta académica limitada, solamente concentrada en una o dos áreas de conocimiento y que está orientada meramente a la enseñanza, dejando fuera de sus objetivos la investigación. Podemos identificar también algunas instituciones privadas pequeñas que no se parecen en nada a las instituciones de mayor tamaño pero que replican de manera idéntica los planes y programas de estudio que a las instituciones de prestigio les generan mayor concentración matricular. De esta manera, las instituciones privadas de educación superior se asemejan vagamente entre sí y con las instituciones del sector público, pero conservan rasgos diferenciales en función de sus capacidades económicas, organizacionales y académicas (Acosta, en prensa).

Dinámicas mercantiles, privatismo y regulación

Algunos estudios han analizado los alcances del concepto de educación como servicio público comercializable y las posibilidades de ser prestado por el sector privado con ánimo de lucro, realidad que ya está presente en Latinoamérica. La economía política de la educación superior

es uno de los ejes principales en los que giran los estudios actuales sobre la educación superior privada en el mundo. De acuerdo con Claudio Rama (2013) la nueva fase de la educación superior privada está marcada por la *mercadización*, fenómeno caracterizado por la diferenciación institucional así como por una mayor flexibilización y diversificación de las ofertas académicas, tales como programas semipresenciales, a distancia o en línea, y la regionalización de las instituciones. La lógica de mercado ha propiciado el ingreso de nuevos proveedores y la adopción de mecanismos de competencia, los cuales, están básicamente dirigidos a la búsqueda de calidad y legitimidad, y donde grupos empresariales –nacionales e internacionales– y universidades *for profit* han incursionado al campo de la educación superior abiertamente como sociedades anónimas y con fines de lucro (Brunner, 2008; Rodríguez, 2009; Álvarez, 2012; de Garay, 2013).

Joaquín Brunner (2008) en un intento por analizar la configuración del sistema de educación superior chileno desde la perspectiva de economía política, define como privatismo a las dinámicas mercantiles que permean hoy en día la educación superior mundial. Tal concepto difiere del de privatización⁶, y se refiere a la expansión de la educación superior privada respecto al consumo, la oferta-demanda y la búsqueda de *status*. En esos términos, identifica la conformación de tres mercados: el mercado de consumidores, el cual se refiere a la demanda por educación terciaria; el mercado laboral de posiciones académicas, en donde se concentran las modalidades de contratación y regulación del personal académico; y el mercado de prestigios institucionales, donde la reputación de las instituciones funciona como moneda de cambio la cual “funcionaría como una señal de calidad, atrayendo a los mejores estudiantes y a los profesores e investigadores de mayor prestigio, en un círculo que bajo condiciones de mercado tiende a retroalimentarse continuamente con efectos de auto-reforzamiento” (Brunner, 2008: 457).

⁶ *Privatización* se refiere al proceso mediante el cual instituciones, empresas o servicios que están en manos del sector público son transferidas al sector privado, implicando que la dirección y control total de las instituciones y servicios quede a cargo de particulares. En sentido estricto, lo que sucede en el campo de la educación superior no responde a dinámicas de privatización dado que la expansión ocurrida en los últimos 30 años no deviene de la transferencia del sector educativo terciario hacia los particulares. Más bien, las lógicas mercantiles tienen como punto central el consumo, cuya regulación depende de la interacción entre oferta y demanda de servicios educativos.

En ese sentido, la competencia ocurrida en los diversos mercados, por un lado supone la circunscripción geográfica en distintas modalidades (nacionales, regionales o locales), y por otro asume la variación de preferencias. La combinación de los aspectos anteriores determinará la intensidad de la competencia y la dirección hacia distintos segmentos de la demanda. Por tales razones, no existe un mercado unificado de la educación superior sino varios que, dado que están sujetos a dinámicas de competencia, tienden a diferenciarse fuertemente y a ordenarse en torno de diversas escalas jerárquicas, que responden a niveles de fragmentación y a la variedad de estrategias que las instituciones emplean en cada uno de ellos; “bajo condiciones de mercado, los *sistemas* no adoptan una forma arquitectónica o geométrica sino que asemejan, más bien, un arreglo de piezas sueltamente acopladas, que se mueven impulsadas cada una por sus propias misiones e intereses, con la mirada puesta en las acciones y decisiones que adoptan los competidores y de las oportunidades que se presentan en los diversos mercados (White, 2002 citado en Brunner, 2008: 458).

Por su parte, Ibarra (2012) enfatiza en el crecimiento de la educación superior privada desde la óptica de la comercialización, donde la privatización de la educación terciaria es vista como “un buen negocio” (p. 85). Desde esta postura, las dinámicas de competencia han surgido bajo el amparo de políticas neoliberales que se sustentan en la autorregulación del mercado y el libre comercio, permitiendo la proliferación de instituciones de múltiples orígenes y características diversas: “la universidad contemporánea se ha transformado en una forma de consumo, en la que los estudiantes y sus padres son clientes que consumen educación; se trata de auténticas catedrales de consumo de la educación, donde es fundamental atraer y retener a los estudiantes mediante distintos mecanismos, a fin de ofrecer educación eficiente a un costo razonable y hacer parecer a las universidades como espectaculares” (Ritzer, 1999 citado en Buendía, 2014: 53).

En el entendido de la universidad como un “servicio comercializable”, Ibarra (2012) señala que la privatización tiene varios “rostros” y no únicamente el de la transferencia total de la educación superior a los particulares, identificando algunas modalidades de privatización “silenciosa”: la primera de ellas parte de la concepción de la educación como un bien público y gratuito, y hace referencia a la transferencia de costos educativos a las familias mediante la aplicación de cuotas de inscripción, colegiaturas y pago de servicios, o bien otorgando becas crédito a los estudiantes. Una segunda modalidad es aquella que

permite la oferta particular de servicios “no escolares” en el interior de las universidades y que habilita a los estudiantes como consumidores y los prepara para una vida gobernada por una articulación de trabajo, consumo y crédito, convirtiendo a las universidades en espacios de producción de consumidores, cuyos campus tienden a parecerse cada vez más a los grandes centros comerciales, pues brindan a sus usuarios la posibilidad de acceder a una cartera muy diversificada de servicios mientras estudian: librerías, bancos, cafeterías, restaurantes, papelerías, tiendas de ropa, distribuidoras de equipos de cómputo, agencias de viaje, y pronto, por qué no, bares, antros y centros de diversión (Ibarra, 2012: 87-89)..

Buendía (2012, 2014) sostiene que la emergencia de dinámicas de competencia en el campo de la educación superior ha tenido impactos directos en la manera de concebir la calidad educativa. La conformación de un mercado en la educación terciaria –con todas sus características de múltiples actores y ofertas diversificadas– ha promovido la incisiva búsqueda de la calidad por parte de las IES privadas. Sin embargo, la calidad que estas instituciones buscan es en términos de producto-demanda-consumo y no en términos de calidad educativa. Es por ello que en el sector privado encontramos acciones incipientes como el mejoramiento de instalaciones, diversificación de la oferta educativa y la creciente intención por acreditar –con diversos organismos, nacionales e internacionales– tanto programas educativos como servicios administrativos; “se supone que la competencia promueve el mejoramiento de productos y servicios, sin embargo, en el caso de la educación superior no sucede esto (...) la competencia no se ha reflejado en el mejoramiento de la calidad educativa, y mucho menos de manera profunda” (Álvarez, 2012: 14). Más bien ha significado únicamente la búsqueda de concentrar la demanda a través de mecanismos mercadológicos, de reconocimiento y prestigio que permeen en el cliente como sinónimo de calidad. Por tal razón, el concepto de calidad en el campo de la educación superior es muy ambiguo, y puede tener aristas diversas.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde al menos treinta años el sector privado se ha constituido como un actor importante en la configuración de los sistemas de educación superior de América Latina. Durante ese periodo la educación superior privada ha experimentado un crecimiento exponencial que se

caracteriza por no ser homogéneo, presentando patrones de comportamiento diferenciados por países y territorios. De acuerdo con The Program for Research of Private Higher Education, a pesar de que la región latinoamericana destaca por ser el territorio con mayor participación del sector privado en la oferta de enseñanza superior a nivel mundial (71.3% contra 59.2% para África, 57.8% para Asia, y 25.7% para Europa), sus tendencias internas de participación privada no son uniformes, y existen fuertes contrastes entre países. Las tasas de participación del sector privado al interior de América Latina oscilan entre el 30% y 80%, siendo México, Chile y Brasil los casos más representativos, incluso en los dos últimos el sector privado se ha constituido como el principal proveedor de estudios superiores.

De acuerdo con Claudio Rama (2013), la fase contemporánea de la educación superior privada en América Latina está marcada por el cambio significativo de los patrones de comportamiento que habían caracterizado al sector en las décadas anteriores. De un periodo de crecimiento “explosivo” y expansión descontrolada caracterizado por la ausencia generalizada de marcos regulatorios en términos del funcionamiento institucional y de la calidad de los servicios, se pasó a una dinámica de crecimiento sostenido pero ordenado caracterizado por la concentración matricular, el aumento de escalas y tamaño de las instituciones, así como por la regionalización de la oferta. Asimismo, la nueva fase de la educación superior privada en la región está marcada por el aumento de la regulación pública, la cual se expresa en el establecimiento de restricciones a la creación de nuevas instituciones y la estipulación de mayores requisitos para la apertura de carreras y programas educativos.

Otro de los aspectos que caracteriza la etapa contemporánea de la educación superior privada de la región es la emergencia de nuevos procesos de diferenciación así como la incursión de nuevos actores y proveedores en el campo educativo. Los especialistas (Levy, 1986; Rama, 2013) sostienen que en los periodos pasados la expansión del sector privado estuvo acompañada por un proceso de diferenciación institucional de etapas sucesivas: de universidades religiosas, instituciones laicas de élite a aquellas de absorción a la demanda, mientras que el contexto actual está marcado por la emergencia de instituciones con fines de lucro (*for profit*), a distancia, en línea (*e-learning*) e internacionales (Rodríguez, 2003a; Brunner y Villalobos, 2007; Rama, 2013). En toda América Latina, los procesos de diferenciación contemporáneos del sector privado han traspasado el nivel institucional y han complejizado su constitución y sus dinámicas. Ahora, los procesos de diferenciación

permean aspectos más particulares del sector privado, como los son la oferta educativa –que se ha ampliado a otros niveles educativos y campos disciplinarios más complejos y especializados–, los costos, las estructuras organizativas y sus modos de gestión, y los procesos pedagógicos (Álvarez, 2011; Rama, 2013).

En México, el crecimiento institucional del sector privado ocurrido entre 1980 y 2000 estuvo caracterizado por el surgimiento de dos tipos de instituciones: *“las que en los ámbitos regional o local mantenían un crecimiento importante, que contaban con poblaciones con más de 3,000 estudiantes y constituían una opción atractiva para sectores medios de la población con posibilidades de cubrir sus cuotas, y aquellas minúsculas, la mayoría de dudosa calidad académica que posteriormente fueron denominadas universidades patito”* (Buendía, 2014: 29). En términos meramente institucionales, los establecimientos privados pequeños –o de absorción a la demanda– son los que más han proliferado en campo de la educación superior mexicana; de acuerdo con información de la ANUIES el número de instituciones de no más de 500 estudiantes ha crecido más de ocho veces pasando de 134 a 1,161 en 2014. Esto significa que hoy en día las instituciones de tamaño pequeño representan el 78% de la oferta privada en México.

Pero la expansión de la influencia de las instituciones privadas ha rebasado los territorios urbanos y ha comenzado a proliferar en regiones y municipios alejados de las ciudades principales. En los últimos 10 años la oferta privada no metropolitana ha venido creciendo de manera importante, llegando a representar hasta el 5% de la matrícula total de educación superior a nivel nacional en el años 2010 (Ortega y Casillas, 2013). Los especialistas señalan que la incipiente dispersión territorial de la oferta privada tiene que ver con los objetivos mercantiles de las instituciones, es decir, responde al interés de los particulares por acerar la oferta educativa a la demanda de regiones caracterizadas por la poca o nula presencia de los establecimientos de estudios superiores –dígase públicos o privados– con la finalidad de concentrar mayor matrícula y generar mayores ganancias (Rodríguez, 2008b; Álvarez, 2011; Ortega y Casillas, 2013). Estas dinámicas se han asociado principalmente al desarrollo y fortalecimiento de conglomerados y consorcios empresariales que se organizan como sistemas y redes universitarias en diversos niveles de cobertura territorial, tales como redes nacionales, regionales y multiregionales, o sistemas de multicampus. Como ejemplo de ello, destacan los casos de grupos como Laureate

International Universities (que ha adquirido universidades nacionales como UVM, UNITEC y UNIDEP), un corporativo educativo que aglutina el mayor número de estudiantes de las IES privadas en México, y que a nivel internacional tiene participación en 24 países; ALIAT Universidades, un corporativo derivado del Grupo Modelo y conformado por nueve instituciones educativas agrupadas en 50 campus ubicados en 18 estados del país y en la Ciudad de México, de entre las que destacan la Universidad ETAC, la UNEA y la Universidad del Valle de Grijalva; y el consorcio empresarial NACER GLOBAL, propietario de cuatro IES (UNIVER, ICEL, Universidad Lucerna y Universidad Ecatepec) y con participación en otras ramas como la construcción, el fútbol profesional y los medios de comunicación (de Garay, 2012: 431).

Algunos especialistas sostienen que la prosperidad del sector privado tiene que ver con que su génesis y evolución se han dado en el “campo intersticial” de la educación superior mexicana⁷, entendido como los espacios “huecos” del terreno educativo que se encuentran regularmente al margen de los esquemas normativos formales; los sectores intersticiales de la educación superior privada son los espacios, comúnmente pequeños, que median entre las instituciones educativas “hegemónicas” públicas y privadas (universidades públicas autónomas estatales y federales, institutos tecnológicos, universidades privadas de élite y larga tradición) y donde es posible encontrar diversos vacíos y laxitudes institucionales que pueden ser aprovechados por las instituciones emergentes que encuentren en ellos (Miranda, 2006: 128-131).

⁷ Roberto Miranda hace una analogía de la emergencia del sector privado con el concepto de campo intersticial proveniente de la teoría agraria; “...siempre se cultivan los terrenos más fértiles, pero si aumenta la demanda de subsistencias, se abren al cultivo los menos fértiles, y si el proceso continúa, entonces los intersticios entre uno y otro, también se utilizan para la producción en detrimento de la productividad y de las rentas de estos últimos, a favor de los otros tipos de suelo, pero haciendo descender la renta media de todo el sector agrícola, en este caso del campo educativo. Con el tiempo, algunos predios precarios pueden llegar a ser tan productivos como los más feraces incorporando tecnología, mejores métodos y procesos de administración de recursos para desvalorizar la fuerza de trabajo. Esto puede permitir que capitales del sector más feraz se trasladen a los de peor dotación de recursos. Así, se tienen tres tipos de suelo en el campo: los que tienen mejor dotación de recursos, los pobres pero que tienen rentas semejantes a los primeros gracias a la introducción de tecnología y los coamiles” (Miranda, 2006: 128). En ese sentido, el campo de la educación superior mexicana está constituido hegemoníamente por las instituciones públicas y privadas de élite, más el campo intersticial representado por las instituciones privadas emergentes, de mediano o pequeño tamaño, regularmente de dudosa calidad.

Esto significa que las instituciones privadas de educación superior pueden llegar a ser muy productivas proliferando estos intersticios. Así, las instituciones privadas pequeñas, en un inicio, y las no metropolitanas, después, se han desarrollado en espacios que las instituciones públicas y privadas de élite han atendido poco o nada, a la vez de que las instancias gubernamentales se han interesado poco en ellos priorizando la atención hacia las instituciones “hegemónicas”. En ese entendido, este crecimiento intersticial de la oferta privada se ha dado necesariamente en (relativa) ausencia de la intervención gubernamental, sin reglas ni medidas bien definidas (Miranda, 2006). Este hecho les ha representado a las instituciones emergentes el aumento de beneficios fáciles, a la vez que ha significado un funcionamiento institucional basado en la simulación, siempre orientado a la búsqueda de ganancias sin involucrarse en el desarrollo nacional (Miranda, Ortega y Casillas, 2013); es decir, se reduce la “función universitaria” a la imagen de un servicio efectista de poca pertinencia, que sólo genera títulos al por mayor con poca utilidad social para los egresados y profesionistas (Ortega y Casillas, 2013: 93).

De acuerdo con Fernando Bazúa (2006), cuando observamos las características del desarrollo de la educación superior privada en México, es posible advertir una falla de mercado en el sector educativo⁸. El especialista sostiene que, dado que la educación superior es un bien público y privado a la vez⁹, el libre mercado no podría asignar el bien educativo de manera eficiente en todos los sectores sociales. Los argumentos principales que sustentan que el mercado falla en sector de la educación superior son dos: en primer lugar, la falla del

⁸ Las fallas de mercado son situaciones en las que, si bien existe un mercado de libre competencia, no se alcanza la eficiencia social. Este tipo de situaciones pueden derivar en una intervención mínima del Estado, que se reduce a garantizar la vigencia de los derechos de propiedad y de libertad de los individuos. Ante una situación donde el libre mercado no asigna eficientemente los recursos se requiere que el Estado “haga algo más” (Bazúa, 2006: 293).

⁹ La educación es un bien privado ya que es producido por diversas instituciones y, por su condición de divisible, puede producirse en las cantidades, calidades y tipos que se ajusten a las preferencias y restricciones presupuestarias de los consumidores. A su vez, se considera un bien privado en la medida que genera beneficios privados a los individuos, es decir, tener cierto nivel educativo permite a los individuos obtener ventajas de su formación, por ejemplo tener mayores ingresos, acceder a mejores oportunidades de desarrollo personal y calidad de vida, etc. Por otro lado, la educación es un bien público en tanto se considera como un elemento estratégico del desarrollo nacional. El consumo de servicios educativos representa una inversión en capital humano que junto con otros factores promueve la competitividad de la economía, determina su capacidad de crecimiento y el mejoramiento de la distribución del ingresos en el corto y mediano plazo (Bazúa, 2006). Por supuesto, estos argumentos no agotan la profunda discusión que existe sobre este tema.

mercado tiene que ver con que los servicios educativos son bienes post-experienciales, esto es que el consumidor no puede valorar su calidad sino hasta después de consumirlos. Al tener en cuenta esto, los dueños de las instituciones (privadas) se aprovechan de las asimetrías de información para, a costa de la formación de los estudiantes, maximizar sus ganancias. El caso más común es cuando los dueños sacrifican la calidad de sus servicios para incrementar sus utilidades empresariales, regularmente ofreciendo carreras de bajo costo que no implican la construcción de infraestructura especializada, o bien contratando profesores de pocos méritos académicos, y ofreciéndoles un esquema laboral por horas clase (Acosta, 2005; de Garay, 2012).

En segundo lugar, el mercado por sí solo no genera la información pertinente sobre la calidad de las distintas ofertas educativas, por lo que los consumidores/estudiantes eligen prácticamente “a ciegas”, a la vez que se presenta un fenómeno de “cautiverio” donde los estudiantes permanecen retenidos en la institución durante el tiempo que duran los estudios. Tampoco se genera la información necesaria sobre la evolución y actualización de las carreras, por lo que al elegir en desconocimiento los estudiantes corren el riesgo de elegir carreras de poca pertinencia, que no contemplan los continuos cambios en los campos de conocimiento y con planes curriculares obsoletos que difícilmente coincidan con el perfil general requerido por el desarrollo nacional; *“si la educación [superior] se dejase en manos del mercado, no se produciría ni la cantidad, ni la calidad, ni el perfil profesional públicamente necesarios de la misma”* (Bazúa, 2006: 305).

Es por ello, sostiene Fernando Bazúa, que el Estado tiene que intervenir en el terreno de la educación superior, sobre todo para mitigar los efectos perversos de las prácticas mercantiles más feraces como las que caracterizan a desarrollo de la educación superior privada. Esto significa que la intervención Estatal debe basarse en primer lugar en una adecuada definición del problema desde la perspectiva de política pública, donde se contemple la compatibilidad entre su causalidad y los medios con que cuenta el gobierno para intervenir. En México, poco se ha hecho con el fin de regular el crecimiento del sector privado de la educación superior y, a pesar de que el gobierno está consciente de los efectos perversos individuales y sociales que puede tener (y ha tenido) un mercado no regulado que intercambia un bien público (como es el caso de la educación), las políticas públicas se han orientado principalmente hacia el comportamiento del sector público, y en menor medida al

sector privado de élite, dejando al prácticamente al margen a todo el conjunto de instituciones privadas emergentes, mismas que representan casi el 80% de la oferta privada a nivel nacional.

¿Dónde se inserta nuestra investigación?

El estado del conocimiento sobre la educación superior privada advierte que la atención al objeto de estudio se ha puesto regularmente a nivel sistémico intentando dar cuenta de los patrones de comportamiento que el sector ha tenido en el tiempo (Levy, 1986; Balán y García, 1997; Kent y Ramírez, 2002; Acosta, 2005, 2012; Álvarez 2011). Por otro lado, el conjunto de investigaciones que han bajado el “zoom” se han enfocado en analizar las dinámicas de la educación superior privada regularmente en casos metropolitanos y tomando como estudios de caso las instituciones urbanas, principalmente aquellas de gran tamaño y expansión territorial (Muñoz, Núñez y Silva, 2004; Buendía, 2014). Pocos son los estudios que han abordado los casos de instituciones pequeñas de segmentos distintos a los de élite, y son menos los que han dado cuenta empíricamente de la emergencia de la oferta privada en zonas alejadas de las ciudades (Ortega y Casillas, 2013). Si la literatura especializada señala a los procesos de regionalización y territorialización como un comportamiento actual de la educación superior privada, entonces dar cuenta de ellos es un aspecto clave para comprender mejor las distintas lógicas de expansión que se han desarrollado en México durante los últimos años.

La literatura sugiere también que la educación superior privada del siglo XXI se caracteriza por la incursión de nuevos actores, así como por el surgimiento de procesos de diferenciación nuevos, que tienen que ver con el tipo de oferta académica, los procesos pedagógicos y las formas de organización y gestión que adoptan las instituciones (Rodríguez, 2003a; Álvarez, 2011; Rama, 2013). Sin embargo, empíricamente se ha dado poca cuenta de eso; se ha señalado la incursión de nuevos proveedores en la educación superior enfatizando en aquellos con fines de lucro, internacionales, empresariales y corporativos, pero ¿todos los nuevos actores de la educación superior privada son de este tipo? Habría que profundizar en ello. A pesar de que haya evidencia de que efectivamente existen este tipo de nuevos actores *for profit*, cuya dinámica característica es la concentración de la matrícula y la

territorialización, las fuentes oficiales advierten que la oferta privada sigue creciendo tanto en las ciudades como en las zonas no metropolitanas. Esto significa que los nuevos actores también son de otra índole, y que ven en la educación superior privada un terreno fértil para la consecución de sus intereses.

Se ha reconocido que las formas de organización y conducción que adoptan las instituciones privadas les permite “moverse” con mayor o menor libertad dentro del mercado educativo, así como también les permite adaptarse de manera más o menos rápida a los cambios en las normatividades y regulaciones gubernamentales (Rodríguez y Ordorika, 2011; Brunner, 2011, 2014; de Vries, 2013). No obstante, empíricamente desconocemos mucho sobre las formas de organización de las instituciones privadas, y más cuando se trata de instituciones de los segmentos medios y bajos del mercado educativo. Por tanto, sabemos poco sobre el proceso de cómo una forma de organización y gestión específica aventaja u obstaculiza el comportamiento institucional dentro de un entorno en competencia con reglas y normas específicas. Por otro lado, la literatura señala que las políticas públicas han tenido un peso importante en la expansión del sector privado de la educación superior, a la vez que sostiene que entrando el siglo XXI aumentaron los esquemas regulatorios orientados al funcionamiento del sector privado. Sin embargo, en México, a pesar de que se estipularon algunos requisitos para la creación de establecimientos y programas en los primeros años 2000, no es posible decir que exista una regulación como tal. Es por ello, que en realidad no sabemos el peso específico de la acción gubernamental en el desarrollo del sector privado, sobre todo cuando los instrumentos desarrollados para ello son tan heterogéneos y tienen una implementación tan asimétrica. En ese mismo sentido, tampoco conocemos cuál es la percepción de las instituciones privadas sobre la acción gubernamental; es decir, no sabemos si ésta les representa efectivamente una regulación, ventajas u obstáculos a su funcionamiento y consecución de objetivos.

Ciertamente, existen varios asuntos pendientes en la agenda de investigación orientada a la educación superior privada que tienen que ver no con la ausencia de estudios en sí misma, sino con el cambiante comportamiento que el sector privado presenta, es decir, con su capacidad de “mutar” en periodos de tiempo relativamente cortos; no por nada Germán Álvarez la refiere como *la eterna desconocida*. Nuestra intención al desarrollar la presente investigación es, pues, abonar al estado del conocimiento aportando nueva evidencia

empírica sobre las dinámicas contemporáneas del sector privado. Por tal razón, el planteamiento del problema que hemos construido se orienta al análisis de dos de los asuntos que se han explorado poco en el campo de la educación superior privada: el papel de la intervención gubernamental y el desarrollo de la oferta privada en zonas no metropolitanas.

Preguntas, hipótesis y objetivos

Si bien el punto de partida del problema que planteamos en nuestra investigación son algunos asuntos incipientes o pendientes de la agenda investigativa sobre la evolución de la educación superior privada, existen preguntas que se han planteado desde los inicios de la expansión del sector privado y que, a pesar de la creciente producción investigativa sobre el tema, no se han agotado. Es por ello, que retomamos uno de esos planteamientos como una pauta general que nos permite ubicarnos en la discusión más amplia sobre la evolución de la educación superior privada, a la vez que pretendemos con nuestros resultados abonar aunque sea en menor medida a las respuestas de dichas preguntas. Este planteamiento general es: **¿Cómo han incidido las políticas de educación superior en el desarrollo y configuración del sector privado en los últimos treinta años?**

Particularmente, las preguntas centrales que orientan la presente investigación son:

1. *¿A qué perfil de oferta privada ha dado lugar la política de educación superior en los últimos 15 años?*
2. *¿Qué tipo de oferta privada se ha conformado en las zonas no metropolitanas?*
3. *¿Cuál es lógica institucional del desarrollo de la oferta privada fuera de las zonas metropolitanas?*

Para dar sentido a este planteamiento, se proponen las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué cambios han experimentado las políticas dirigidas al campo de la educación superior en general y al sector privado en particular? ¿Cómo ha evolucionado y se ha configurado la educación superior privada a escala local? ¿Existe alguna relación entre los cambios experimentados en las políticas de educación superior y el desarrollo y

configuración de la educación superior privada en el terreno local? ¿Cuáles son los efectos directos o indirectos de dicha relación?

a) Hipótesis

1. El desarrollo no metropolitano de la educación superior privada no es un proceso articulado con los objetivos de las políticas públicas, y por tanto no es la implementación de los instrumentos de regulación del sector (RVOE) la que define el perfil de la oferta. Con esto consideramos que, si bien la (mala) implementación de los RVOE ha promovido la expansión y crecimiento del sector, no incide en las características particulares de la oferta privada en términos del tipo de programas, profesores, calidades, instalaciones y funciones, a pesar de contemplarlos en su diseño. Esto significa que la implementación del RVOE fomenta la conformación y configuración de una oferta privada heterogénea y segmentada, sobre todo en aquellos territorios donde existe poca competencia y la capacidad gubernamental de supervisión es limitada.

2. El desarrollo de la oferta privada en zonas no metropolitanas está en función de la emergencia y consolidación de las agendas institucionales de diversos actores (*stakeholders*) que se ven favorecidas por contextos socioterritoriales específicos¹⁰. Dichos actores expresan y coordinan sus intereses particulares a partir de la creación de una oferta educativa específica, razón por la cual el perfil de la oferta privada y su comportamiento en las zonas no metropolitanas no responden a un único patrón, sino que se encuentran definidos por lógicas institucionales específicas y fragmentadas, que lo único que tienen en común es considerar al campo de la educación superior como un sector estratégico que permite su preservación y reproducción.

¹⁰ La definición de agendas institucionales se deriva del desarrollo conceptual de *stakeholders*, y será entendida como el conjunto de intereses, objetivos y acciones particulares que las instituciones de educación superior privadas desarrollan al margen de los objetivos explícitos de la educación superior, y que influyen en la adopción de formas de organización y gestión específicas.

b) Objetivos

1. Dar cuenta de los cambios experimentados en las políticas de educación superior durante el periodo 2000-2015, identificando aquellos que se orientan al sector privado.
2. Reconstruir la evolución de la educación superior privada en el estado, identificando sus procesos de expansión y diversificación.
3. Caracterizar las configuraciones microsistémicas de la oferta de educación superior a escala local, identificando las particularidades de la oferta privada¹¹.
4. Dar cuenta de las características de la oferta privada de educación superior fuera de las zonas metropolitanas.
5. Identificar la lógica institucional del funcionamiento de las IES privadas no metropolitanas.

1.3 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El tema central de la presente investigación es el desarrollo de la educación superior privada en territorios no metropolitanos, así como la evolución de las políticas públicas orientadas al terreno de la educación superior mexicana, enfatizando en las acciones que el gobierno ha emprendido hacia el sector privado de la educación superior en los últimos 15 años.

Para desarrollar el tema de investigación seleccionamos al estado de Chiapas como territorio de estudio, cuya pertinencia y relevancia radica en las singularidades contextuales y educativas que presenta la entidad, a la vez que se contemplaron las características del desarrollo de la oferta privada en esta región. Si bien la descripción de dichos aspectos se desarrolla en el Capítulo IV del presente documento, de manera breve indicamos algunas generalidades del estado que justifican nuestra decisión: el estado de Chiapas está

¹¹ Entendemos como configuraciones microsistémicas a las formas particulares e interacciones que presenta la oferta de educación superior a escala municipal, y que al integrarse conforman la oferta general del Sistema Estatal de Educación Superior. Es decir, será el conjunto determinado de instituciones públicas y privadas que adopta una forma específica en los territorios municipales, metropolitanos y no metropolitanos. Esta definición está pensada desde el concepto de *campo organizacional*, que hace referencia al conjunto de organizaciones que interactúan enmarcados en un mismo sistema de reglas. En este entendido, las configuraciones microsistémicas son grupos determinados de IES que forman parte del campo organizacional estatal de la educación superior.

caracterizado por ser uno de los estados del país con mayores niveles de marginación y pobreza, a la vez que cuenta con una proporción importante de comunidades rurales y población indígena, siendo el estado de la República con mayor diversidad cultural (CEIEG, 2012). Sus rasgos educativos están marcados por las grandes desigualdades en el acceso a educación, así como por una baja cobertura educativa en los niveles medio y superior (INEGI, 2014).

Por su parte, las características de la educación superior en el estado son igualmente peculiares: de acuerdo con la información de la Secretaría de Educación Pública, Chiapas se posiciona como el estado con menor cobertura neta en educación superior con una tasa del 14.4%. Tiene una matrícula terciaria de 93,272 estudiantes, de los cuales el 52.6% corresponde a aquellos inscritos en instituciones privadas. Si bien la matrícula privada se divide casi por igual entre hombres y mujeres, la población femenina es ligeramente mayor (52%). Este hecho no se repite en la mayor parte del país, ya que la tendencia predominante es que los hombres sean mayoría en las universidades privadas. La oferta privada en la entidad se conforma por 93 instituciones de educación superior, donde 7 de cada 10 establecimientos son de tamaño pequeño con menos de 500 estudiantes (ANUIES, 2014). Estas características hacen del Sistema Estatal de Educación Superior de Chiapas, el único del país que combina mayoría de instituciones privadas con mayoría de matrícula privada.

La estrategia metodológica de la presente investigación se desarrolla a partir de dos rutas: 1) el análisis en el tiempo de las políticas de educación superior en México, y 2) el análisis del desarrollo de la educación superior privada en zonas no metropolitanas. Ambas rutas metodológicas se desarrollaron de manera separada, y cada una parte de una construcción conceptual específica y utiliza herramientas metodológicas propias.

Las políticas de educación superior en México

El análisis de la política de educación superior toma como periodo de observación los años 2000-2015, y se basa en la revisión documental de los Programas Sectoriales de Educación 2001-2006, 2007-2012 y 2013-2018, tanto a nivel federal como a nivel estatal (Chiapas). Este análisis se desarrolla a partir de las herramientas metodológicas y conceptuales derivadas del enfoque de políticas públicas, particularmente adscribiéndose a los llamados

estudios de políticas (*policy studies*). Los estudios de políticas regularmente están enfocados a la comprensión y explicación del proceso de formulación de políticas públicas a partir del desarrollo de análisis empíricos y sistemáticos sobre las decisiones y acciones emprendidas por los gobiernos hacia la resolución de problemas públicos (perspectiva *knowledge of*). Los estudios de política se caracterizan por su carácter cualitativo y *ex post*, donde se asume que los aciertos en los procesos de resolución de problemas públicos radican en el conocimiento y comprensión de las decisiones y políticas públicas que se toman en el pasado como rutas de cambio en busca de soluciones (Del Castillo, 2014, 2016).

Tabla 1. Conceptualización para el análisis de las políticas de educación superior en México, 2000-2015

Concepto	Definición	Fuente	Observables
Problema público	Condición social regularmente indeseable o problemática, que deriva de una construcción humana basada en creencias y valoraciones; dicha construcción siempre se encuentra definida en términos de oportunidades de mejora contemplando sus posibles soluciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planes Nacionales de Desarrollo ▪ Programas Sectoriales de Educación (federales-estatales) 	Diagnóstico educativo/Diagnóstico educación superior/Ejes generales
Políticas públicas	Cursos de acción gubernamental, estructuradas en modo intencional y causal, que se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solución es considerada de interés o beneficio público.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas Sectoriales de Educación (federales-estatales) 	Cursos de acción/Políticas
Decisiones	Son resultado de una elección con base en información disponible entre distintas alternativas de acción tomando en consideración las consecuencias probables de cada opción y su incidencia en la resolución de un problema público.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas Sectoriales de Educación (federales-estatales) ▪ Informes de actividades SEP-SES 	Metas/Estrategias/Objetivos particulares
Instrumentos de política	Conjunto de técnicas, métodos y estrategias a través de las cuales la autoridad gubernamental ejerce su poder, con la intención de intervenir en la solución de un problema público.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informes de actividades SEP-SES ▪ Reglas de Operación de programas 	Programas específicos, acuerdos secretariales, fondos extraordinarios, acreditaciones, etc.

FUENTE: Elaboración propia.

Los conceptos que se retoman del enfoque de políticas públicas para dar cuenta de la evolución de la política de educación superior en México durante los últimos 15 años son cuatro: 1) *Problema público*; 2) *Políticas públicas*; 3) *Decisiones*; e 4) *Instrumentos de política*. A partir de la utilización de estos conceptos nos disponemos a dar cuenta de los cambios/no-cambios que ha experimentado la acción gubernamental en el terreno de la

educación superior¹², a la vez que se identifica en qué medida el sector privado de la educación superior ha sido considerado como un problema público (o parte de) y contemplado en los esquemas de política pública. Esto significa que en la medida que damos cuenta de cómo se han definido los problemas en la educación superior mexicana, de los cursos de acción que se han emprendido y las decisiones que se han tomado, podemos comprender cómo el desarrollo del sector privado de la educación superior se ha convertido (o no) en objeto de la acción pública.

La sistematización e integración de la información obtenida de los documentos oficiales es desarrollada mediante la aplicación de la herramienta metodológica de mapas de políticas. Los mapas de políticas son una herramienta analítica de gran utilidad especialmente para análisis desarrollados *ex post*, ya que permiten recuperar de forma retrospectiva y secuencial las decisiones y acciones tomadas entorno a la solución de un problema durante largos periodos de tiempo, asumiendo que conocer y comprender la lógica de las decisiones de ayer aporta coherencia y pertinencia a las decisiones futuras. El uso de esta herramienta hace posible reconstruir de manera explicativa cómo los gobiernos han respondido mediante decisiones y cursos de acción ante un problema definido como público (Del Castillo, 2016). La elaboración de mapas de política sigue las siguientes pautas:

1. Identificar el problema que se pretende solucionar.
2. Reconocer y analizar la manera en que el problema ha sido definido.
3. Reconocer el objetivo específico que opera como eje de la acción gubernamental.
4. Identificar las políticas y cursos de acción generales orientados a la resolución del problema.

¹² Es importante señalar que los observables que hacen inteligibles empíricamente a los conceptos del enfoque de políticas públicas son muy variados. Esto tiene que ver con que las fuentes oficiales no son homogéneas al plasmar las orientaciones de la acción gubernamental, siendo en algunos casos hasta confuso y ambiguo. Así, lo que en un Programa Sectorial puede ser estipulado como un objetivo general, en otro puede estar definido como una estrategia o política, o por ejemplo, en algunos casos los diagnósticos de los problemas no se encuentran claramente definidos o no existen. Es por ello que para complementar y reducir las ambigüedades se recurrió en muchos casos –sobre todo al tratar de identificar las decisiones e instrumentos de política– al contraste con los informes de actividades sectoriales, ya que ahí se menciona de manera más puntual qué fue lo que se hizo y qué instrumentos se utilizaron. Esto significa que el análisis que llevamos a cabo no se hizo de manera automática tomando de forma idéntica lo plasmado en los Programas Sectoriales, sino que se llevó a cabo un ejercicio de integración, sistematización y descarte con el fin de dar cuenta de manera clara y sintética de las características más importantes de política pública.

5. Identificar las decisiones y estrategias seleccionadas que permiten alcanzar las metas estipuladas en las políticas.
6. Distinguir los principales instrumentos de política que se han implementado.
7. Apuntar los resultados que ha tenido la política así como su impacto en la resolución del problema.

Generalmente los mapas de políticas públicas van acompañados de narrativas –donde se identifican y destacan aspectos contextuales y actores clave– que buscan darle coherencia y consistencia a las decisiones y políticas públicas que giran en torno a la solución de un problema (Del Castillo, 2016). Dicha coherencia se encuentra necesariamente articulada a la construcción de un argumento, que en nuestro caso es que el desarrollo del sector privado de la educación superior no ha sido contemplado como un problema público a atender, y por tanto se ha mantenido relativamente marginado de la intervención gubernamental.

El desarrollo de la educación superior privada en zonas no metropolitanas

El análisis del desarrollo de la oferta privada en zonas no metropolitanas se llevó a cabo en dos momentos: en primer lugar, se llevó a cabo la reconstrucción del desarrollo de la educación superior privada en el estado de Chiapas desde su surgimiento en 1980 hasta su *status* actual, derivando en el análisis descriptivo de la emergencia y desarrollo de la educación superior privada en zonas no metropolitanas. Este análisis toma como principales dimensiones de observación las características del origen de la oferta privada, el crecimiento institucional y la expansión de la matrícula en los niveles de licenciatura y posgrado. La reconstrucción de la trayectoria del sector privado en Chiapas combina técnicas cuantitativas y cualitativas, y está basada en la revisión documental de textos especializados –tales como artículos, bibliografía histórica, etc. – y en la sistematización de los Anuarios Estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior (ANUIES).

El segundo momento se enfoca en el análisis particular de la oferta privada no metropolitana de educación superior, y se basa en el método de *estudios de caso* con alcances comparativos. De acuerdo con Robert Stake (2005: 16), los estudios de caso son “casos únicos”; son análisis enfocados en dar cuenta de la particularidad y complejidad de un caso

singular, con miras hacia la comprensión de su comportamiento en circunstancias específicas; el desarrollo de estudios de caso exige conocer todo lo que implica el objeto de análisis, de descubrir los temas que lo encubren, y de rastrear sus modelos de complejidad. De acuerdo con Yin (2006; 2009), el desarrollo de estudios de caso se considera pertinente al menos en dos situaciones: por un lado, cuando las investigaciones están dirigidas ya sea por preguntas de investigación de carácter descriptivo (qué sucede) o explicativo (cómo o por qué sucede); y por otro, cuando se desea “iluminar” un objeto o situación particular, con la finalidad de obtener una fotografía nítida, y tener un acercamiento a fondo y de primera mano. En ese sentido, la principal fortaleza de los casos de estudio radica en su capacidad de analizar a profundidad un caso singular dentro de un contexto específico de la vida real, a la vez que permite llevar a cabo observaciones directas y recabar información en los “entornos naturales” donde se desenvuelve el objeto estudiado. Por tal razón, el método de estudios de caso representa un elemento fundamental para que los resultados obtenidos respalden la comprensión de un fenómeno determinado (Yin, 2009: 20-24).

Por su parte, los análisis comparados se caracterizan por poner en práctica procedimientos de contraste y comparación sistemática, que implican la integración, síntesis y análisis de similitudes, diferencias y patrones entre dos o más casos que comparten núcleos analíticos u objetivos en común. Los análisis comparados son de gran utilidad para comprender y explicar cómo los aspectos contextos influyen de manera diferenciada en las características específicas de los casos estudiados (Lijphart, 1971; Sartori y Morlino, 2002). En ese sentido, la comparación juega un papel importante en dos aspectos; por un lado, permite validar y contrastar supuestos y conceptos con la información empírica obtenida; y por otro, como resultado de dicha contrastación, otorga criterios para verificar hipótesis, generadas con base en el descubrimiento inductivo, lo que promueve la redefinición de los aparatos conceptuales permitiendo así continuar en una fase superior de construcción de teorías explicativas (Collier, 1993). De acuerdo con David Collier llevar a cabo ejercicios comparativos promueve la agudización de la capacidad descriptiva, a la vez que afina el entendimiento al abordar fenómenos sociales y políticos.

Bajo esta perspectiva, el segundo momento referente al análisis de la educación superior privada no metropolitana se desarrolló a partir del estudio de cuatro casos institucionales, cuyo análisis comparado se articula a partir de los conceptos de

comportamiento y lógica institucional. A continuación, se detallan los criterios de selección de las instituciones privadas así como también se desarrolla la operacionalización que hace observable nuestros conceptos clave¹³.

a) Selección de casos

La selección de los casos de estudio (instituciones de educación superior privadas) responde a tres criterios: en primer lugar, se contempla la territorialidad dentro del estado, y se profundiza en la oferta privada de educación superior que se ha desarrollado fuera de las zonas metropolitanas de Chiapas. En ese sentido, para delimitar cuáles instituciones privadas son pertinentes de analizar, partimos de la definición de Zonas Metropolitanas establecida por el Consejo Nacional de Población en el documento *Delimitación de Zonas Metropolitanas de México*:

“las zonas metropolitanas son el conjunto de dos o más municipios donde se localiza una ciudad de 50 mil o más habitantes, cuya área urbana, funciones y actividades rebasan el límite del municipio que originalmente la contenía, incorporando como parte de sí misma o de su área de influencia directa a municipios vecinos, predominantemente urbanos, con los que mantiene un alto grado de integración socioeconómica” (SEDESOL, CONAPO e INEGI, 2010: 25-30).

Una vez que se distinguieron los municipios no pertenecientes a la Zona Metropolitana de Tuxtla Gutiérrez (Tuxtla, Berriozábal y Chiapa de Corzo)¹⁴, proseguimos a identificar las instituciones privadas de educación superior que se ubican en ellos a partir de la sistematización del Anuario Estadístico 2014 de la ANUIES. Este primer ejercicio de filtrado dio como resultado la acotación de una oferta privada de 46 instituciones no metropolitanas, conformando así el primer listado de casos potenciales.

¹³ La construcción del diseño metodológico de nuestra investigación es producto de una estancia de investigación realizada en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana bajo el acompañamiento del Dr. Miguel Ángel Casillas y el Dr. Juan Carlos Ortega, durante el mes de agosto 2015.

¹⁴ Para los fines analíticos de la presente investigación contemplaremos a los municipios de San Cristóbal de las Casas y de Tapachula como parte de la Zona Metropolitana del estado, ya que ambos municipios cuentan con altos niveles de concentración poblacional, buen desarrollo económico y alto Índice de Desarrollo Humano. Los 118 municipios restantes de Chiapas serán considerados como Zonas No Metropolitanas.

Como siguiente criterio de selección, se consideraron aquellas instituciones privadas que, fuera de la zona metropolitana, se ubican en municipios que presentan un Índice de Desarrollo Humano Bajo. Dicho criterio responde a la intención de extremar condiciones para poder identificar de manera más clara la lógica del comportamiento de la oferta privada; la clasificación de dichos municipios por IDH está basado en el documento *Índice de desarrollo humano municipal en México: Nueva metodología*. En dicho documento se clasifica el Índice de Desarrollo Humano (IDH) en bajo, medio, alto y muy alto, estipulándose de la siguiente manera (PNUD, 2014: 29-32):

- IDH bajo: 0.361848-0.590096
- IDH medio: 0.590097-0.644855
- IDH alto: 0.644856-0.696213
- IDH muy alto: 0.696214-0.917404

Este segundo filtro, redujo nuestro conjunto de casos posibles a seis instituciones privadas. Como último criterio, se consideraron los bajos niveles de calidad de las instituciones; dicha consideración se basa en la evaluación desarrollada por Casillas, Ortega y Ortiz (2015) en la investigación *El circuito de educación precaria en México: Una imagen del 2010*. En dicha evaluación, los autores clasifican los niveles educativos e instituciones dentro o fuera de un circuito de educación precaria, dependiendo de los niveles de calidad que presenten¹⁵. Los índices globales de calidad van del puntaje de -5 a 32, donde el rango de -5 a 9 puntos se considera de calidad nula, es decir que las instituciones no cuentan con las condiciones para ofrecer una educación de calidad. El siguiente rango que va de los 10 a los 15 puntos es considerado como de baja calidad. Así, de acuerdo al índice los posibles casos serían los que tienen un puntaje de calidad de entre -5 y 17 puntos. En ese entendido,

¹⁵ Para la construcción del índice de calidad, los autores recuperan la noción de calidad elaborada por Ronald Barnett, la cual enfatiza la posibilidad de identificar y cuantificar aspectos del quehacer universitario en todos los niveles del sistema, con base en una metodología común generalmente asociada a la obtención de indicadores. En ese entendido, se contempla la información obtenida en la Estadística 911 de la SEP para definir 18 indicadores que permiten estimar las condiciones en que operan las IES; estos indicadores atienden las siguientes dimensiones: 1) *Acreditación institucional y curricular*, 2) *Investigación*, 3) *Vinculación*, 4) *Infraestructura*, 5) *Prestigio*, 6) *Internacionalización*, 7) *Profesorado*, 8) *Oferta académica*, 9) *Atención a alumnos*, 10) *Calidad de la información*. Algunos de dichos indicadores penalizan el desempeño de las instituciones, es decir, les restan puntos, en tanto otros los aportan. De este modo, una institución puede obtener, en este esquema, de -5 a 32 puntos, es decir, una amplitud de 38 puntos (Casillas, Ortega y Ortiz, 2015: 54-56).

los seis casos posibles se encontraban dentro del rango estipulado, por lo que la selección definitiva de cuatro casos respondió a la viabilidad territorial de los municipios, es decir, que se encontraran relativamente cercanos entre sí para poder aprovechar de mejor manera el tiempo del trabajo de campo.

Tabla 2. Casos de estudios seleccionados de Chiapas

Institución	Municipio	Índice de Desarrollo Humano	Indicador global de calidad	Matrícula 2014	Observaciones
Universidad Linda Vista	Pueblo Nuevo Solistahuacán	Bajo	12	611	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institución de orientación Adventista ▪ Originaria del mismo municipio
Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz	Tapilula	Bajo	4	183	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forma parte de una red universitaria local ▪ Es plantel foráneo de la originaria en Tuxtla
Universidad de Bachajón	Chilón	Bajo	-5	921	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institución de orientación indígena socialista ▪ Originaria del mismo municipio
Instituto de Estudios Superiores del Sur	Simojovel	Bajo	--	38	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institución relativamente aislada ▪ Originaria del mismo municipio

FUENTE: Elaboración propia.

De acuerdo con estas consideraciones, nuestros casos de estudio son las instituciones privadas de educación superior, caracterizadas por ubicarse en municipios que presentan un IDH Bajo y se encuentran fuera de las zonas metropolitanas del estado, y cuyos niveles de calidad educativa son nulos o bajos. Estos criterios derivaron en la selección de la Universidad Linda Vista (municipio de Pueblo Nuevo Solistahuacán), el Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz (municipio de Tapilula), la Universidad de Bachajón (municipio de Chilón) y el Instituto de Estudios Superiores del Sur (municipio de Simojovel).

b) Operacionalización y obtención de información

El plan de análisis del presente proyecto de investigación, así como las características a observar sobre el desarrollo de la oferta privada de educación superior no metropolitana de Chiapas, tiene como base teórica los conceptos de *comportamiento institucional* y *lógica institucional*. Si bien las dimensiones, categorías y observables están construidas

específicamente para dar cuenta del comportamiento institucional de las instituciones privadas no metropolitanas, a partir de su integración, sistematización y análisis podemos eventualmente identificar la lógica que orienta su funcionamiento.

Ambos conceptos se derivan del neoinstitucionalismo sociológico y del análisis organizacional, y se definen de la siguiente manera:

- *Comportamiento institucional*: se refiere a las acciones, prácticas y desempeño de las organizaciones en un contexto institucionalizado, es decir dentro de un entorno estructurado y regulado bajo esquemas de reglas y normas específicas, las cuales representan pautas de comportamiento (Meyer y Rowan, 2001; Scott, 2014). El comportamiento institucional es definido como el conjunto de hábitos, rutinas y costumbres que desarrollan los individuos y las organizaciones que configuran patrones de comportamiento observables y comparables (Acosta, 2002a).

- *Lógica institucional*: son “marcos de referencia” que condicionan las elecciones de los actores y que orientan la construcción de sentido en las organizaciones y grupos. Hace referencia a los patrones de conducta e identidades de los individuos u organizaciones arraigados en las prácticas materiales y sistemas simbólicos mediante los cuales los individuos y las organizaciones producen, reproducen y dotan de significado su existencia y experiencias (Thornton y Ocasio, 2008).

De igual manera, los observables estipulados para la construcción de los casos de estudio están sustentados –también teórica y conceptualmente– en los preceptos de la sociología de la educación superior. Desde esta perspectiva, los sistemas e instituciones de educación superior funcionan a partir de fines particulares, mediante una estructura operativa y de gobierno específica, y envueltos en un conjunto de creencias y valores resultados de la propia historia de las instituciones, a la vez que se desenvuelven en entornos geográficos específicos y generan relaciones bidireccionales con distintos actores (Clark, 1983; Marginson y Rhodes, 2004; Jonbloed, Enders y Salermo, 2008; Brunner, 2011, 2014). En la sociología de la educación superior, la articulación de los objetivos de las instituciones, la manera en que se gobiernan, la forma organizacional que adoptan y el tipo de relaciones que generan, determinan y orientan su comportamiento institucional. En resumidas cuentas, es a

partir de las categorías de la sociología de la educación superior que lo abstracto de los conceptos derivados del neoinstitucionalismo sociológico pueden encontrar un “puente” hacia la operacionalización empírica.

Con esta base conceptual, la operacionalización del comportamiento institucional de las instituciones privadas de educación superior que permite llevar a cabo un estudio a profundidad y de perspectiva comparada, consta de 11 categorías que se integran en tres grandes dimensiones: 1) *Origen institucional*; 2) *Perfil institucional*; y 3) *Desempeño institucional*; cada dimensión integra un conjunto de categorías a partir de la construcción de algunas preguntas guía:

1. Origen institucional (*¿Cómo surgió la institución?*)

- 1.1 Historia institucional (observables: año y lugar de origen, rasgos elementales del surgimiento, actores fundadores).
- 1.2 Fines institucionales (observables: misión y visión, valores, personalidad jurídica).

2. Perfil institucional (*¿Quién es la institución? ¿Cómo se distingue de otras instituciones?*)

- 2.1 Financiamiento (observables: fuentes de financiamiento).
- 2.2 Estructura organizacional (observables: organigrama institucional y división del trabajo).
- 2.3 Estructura decisional (observables: órganos unipersonales de gobierno, órganos colegiados de gobierno).
- 2.4 Oferta educativa (observables: orientación educativa, niveles educativos, carreras, programas y modalidades, duración de los programas, costos de las colegiaturas).
- 2.5 Estudiantes (observables: lugar de origen, origen social y económico, procedencia escolar).
- 2.6 Personal docente (observables: número de profesores, perfil de profesores, escolaridad, tipo de contratación).

2.7 Vinculación con la sociedad (observables: servicios sociales y comunitarios, vínculo con otros sectores, dotación de recursos).

2.8 Instalaciones (observables: provisión de servicios básicos, recursos para el aprendizaje, espacios facilitadores del aprendizaje, espacios para la gestión escolar).

3. Desempeño institucional (*¿Cómo funciona la institución? ¿Qué resultados ha tenido?*)

3.1 Cobertura (observables: distribución territorial, primeros ingresos, matrícula, número de establecimientos).

3.2 Calidad (observables: mecanismos de ingreso, egresados y eficiencia terminal, obtención de RVOE's, acreditaciones y certificaciones, membresía a organismo y asociaciones).

La obtención de información con la que se construyeron los casos de estudio no responde a una única técnica o ruta metodológica (cuantitativo o cualitativo), ni tampoco a la adopción de un solo instrumento de investigación, sino que representa una articulación de ambos métodos y por tanto la utilización de diversas fuentes de información. Dicha integración permite llevar a cabo un análisis a profundidad, y permite también afrontar ciertos obstáculos de obtención de datos que se puedan presentar en el transcurso de la investigación. En ese entendido, la información sobre una dimensión/categoría particular fue recabada a partir de diversas fuentes: documentales, observacionales o por métodos cara a cara como entrevistas semiestructuradas. Consideramos que la revisión bibliográfica y documental, las aproximaciones estadísticas y la aplicación de entrevistas en trabajo de campo, son técnicas consistentes para reconstruir la historia reciente de los casos seleccionados, pero también son adecuadas para identificar aspectos que conducen a plantear nuevas preguntas e hipótesis sobre el tema.

Tabla 3. Esquema de obtención de información para la construcción de los casos seleccionados

Categorías	Fuentes de Información							
	Doctos. institucionales	Sitios web institucionales	Entrevistas	Bases de datos (ANUIES)	Doctos. RVOE	Cuestionarios	Ficheros fotográficos	Observación directa
Historia institucional	✓	✓	✓					
Fines institucionales	✓	✓	✓					
Financiamiento	✓		✓					
Estructura organizacional y decisional	✓		✓					
Oferta educativa y costos	✓	✓	✓	✓	✓			
Estudiantes			✓	✓		✓		
Personal docente			✓	✓				
Vinculación con la sociedad	✓	✓	✓			✓		
Instalaciones	✓						✓	✓
Cobertura				✓		✓		
Calidad	✓	✓	✓		✓			

FUENTE: Elaboración propia.

c) Sobre el trabajo de campo

El trabajo de campo de la presente investigación se llevó a cabo entre diciembre y enero del 2015, y la obtención de información en las visitas *in situ* a las instituciones privadas no metropolitanas tuvo como principales fuentes de información la aplicación de entrevistas semiestructuradas a directivos de las instituciones, la aplicación de cuestionarios a estudiantes y la observación directa, todas ellas orientadas a la captación de información cualitativa que de cuenta de los contextos institucionales, las condiciones sociales y el tipo de decisiones organizacionales que explican el comportamiento de las instituciones y establecimientos específicos.

De acuerdo con Robert Stake (2005), la entrevista es el conducto principal para aproximarse a las realidades múltiples de los individuos estudiados; las entrevistas semiestructuradas combinan un conjunto predeterminado de preguntas abiertas con la posibilidad de explorar temas o respuestas de carácter más particular. En este tipo de entrevistas, el investigador debe cubrir los temas incluidos en la guía de entrevista, y al mismo tiempo permitir que el entrevistado exprese su punto de vista sobre los asuntos en cuestión y amplíe las respuestas orientado por los intereses de investigación. En ese sentido,

el investigador debe buscar que las respuestas sean claras y que el entrevistado haga más amplias sus respuestas en aquellos asuntos que abonan a la consecución de los objetivos de la investigación (Merriam 2009: 102-105). De esta manera se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a directivos de las instituciones privadas seleccionadas (Anexo):

- Un vicerrector estudiantil (Universidad Linda Vista).
- Un coordinador general y un miembro fundador del proyecto de universidad (Universidad de Bachajón).
- Un director de plantel (Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz).
- Un coordinador general de control escolar (Instituto de Estudios Superiores del Sur)

La selección de los actores a entrevistar estuvo en función de nuestros objetivos por conocer la historia de la institución y cómo se toman las decisiones dentro de ella. Esto implicaba conocer las opiniones de actores que estuvieran vinculados con las instituciones desde sus periodos de creación, o al menos el tiempo suficiente como para conocer los procesos y dinámicas al interior de las instituciones, pero implicaba también seleccionar actores que tuvieran una posición de autoridad, es decir que en mayor o menor medida tomaran decisiones respecto a la conducción de la institución. Es por ello que inicialmente nos propusimos a entrevistar a dos informantes clave, sin embargo, las características propias de la institución –tales como el poco personal, su poca complejidad organizacional y las pequeñas dimensiones institucionales– nos condujeron a acotar la aplicación de entrevistas; es decir, se entrevistó a las únicas figuras de autoridad presentes en las instituciones¹⁶. La duración de las entrevistas fue de entre 30 minutos y una hora 20 minutos, y una vez realizada la transcripción, fueron sistematizadas y codificadas a partir del uso del software de análisis cualitativo *Atlas-ti versión 7.5*.

De igual forma se realizó una encuesta descriptiva *in situ* a un total de 65 estudiantes con el fin de conocer las características familiares, escolares y socioeconómicas de la

¹⁶ La Universidad Linda Vista sí cuenta con instancias de autoridad y toma de decisiones más complejas conformadas por un número más amplio de miembros. Sin embargo, sólo se pudo tener acceso a la entrevista con el Vicerrector estudiantil (que corresponde al segundo nivel jerárquico) ya que el Rector de la institución mostró en todo momento tener una agenda saturada.

población que éstas instituciones privadas atienden¹⁷. El número de estudiantes no responde a la construcción de una muestra representativa, más bien representa una “muestra ilustrativa” que permite una primera aproximación a las características de los estudiantes de estas instituciones, esto es, representa una primera “fotografía” de la demanda privada no metropolitana. El hecho de que no sea una muestra de mayores alcances explicativos es derivado –al igual que en el caso de las entrevistas– de las limitaciones propias del trabajo de campo: las características institucionales, el tiempo acotado del trabajo de campo, pero sobre todo que nuestra visita coincidió con el periodo vacacional, además de que dos de las instituciones cuentan únicamente con programas semiescolarizados cuyos cursos se imparten sólo los fines de semana¹⁸. Los estudiantes encuestados se distribuyen de la siguiente manera:

- 25 estudiantes de la Universidad Linda Vista (6 de Enfermería, 4 de Contaduría, 5 de Ingeniería en Sistemas Computacionales, 6 de Educación, 4 de Teología).
- 25 estudiantes del Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz (4 de Ingeniería en Sistemas Computacionales, 5 de Contaduría, 16 de Enfermería).
- 15 estudiantes de la Universidad de Bachajón (3 de Matemáticas, 3 de Desarrollo sustentable, 4 de Sociología, 5 de Psicología).

El instrumento aplicado (Anexo) se estructuró tomando como base el cuestionario diseñado por el Dr. Miguel Casillas para el proyecto de investigación *Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana*; sin embargo, dicho cuestionario fue ajustado a los fines de nuestra investigación. El cuestionario integra un total de 25 reactivos y cuatro preguntas abiertas, que se concentran en cuatro dimensiones analíticas: 1) *Generalidades*, que contempla información sobre sexo, edad y

¹⁷ De acuerdo con Fink y Kosecoff (1985), la encuesta es un método de recolección directa de información utilizada para describir, comparar o explicar atributos, valores, preferencias o comportamientos de los individuos y la sociedad. Toda encuesta está orientada a la captación de datos precisos sobre lo que la gente hace y piensa. Esto implica el diseño de un instrumento (cuestionario) basado en preguntas y respuestas, cuya construcción se articula con los objetivos propios de la investigación.

¹⁸ En el trabajo de campo se pudieron encuestar únicamente a los estudiantes de la Universidad Linda Vista y el Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz. La información sobre los estudiantes de la Universidad Bachajón se recuperó en un evento cultural en el que participó la Universidad, llevado a cabo en el Estado de México en el mes de mayo 2016, por lo que sólo encuestamos a los estudiantes que estuvieron presentes en dicho evento. Por su parte, en ningún momento fue posible encuestar a los estudiantes del Instituto de Estudios Superiores del Sur.

situación laboral; 2) *Origen social y económico de los estudiantes*, que incluye los observables de escolaridad y ocupación de los padres, ingresos familiares y características de la vivienda; 3) *Trayectoria escolar previa*, que incluye información sobre el tipo de institución de procedencia y promedio de calificaciones; e 4) *Ingreso a la universidad*, que incluye información sobre las razones por las que los estudiantes seleccionaron la institución y la carrera que cursan. La integración, sistematización y análisis de la información obtenida se realizó mediante el uso del software de análisis estadístico *IBM SPSS statistics versión 20*.

La visita *in situ* y la observación directa se realizaron con un objetivo doble; en primer lugar, se partió de la finalidad de distinguir las condiciones territoriales, sociales y culturales que representan el entorno físico de las instituciones de educación superior privadas, y que influyen en mayor o menor medida en sus comportamientos y lógicas institucionales. En segundo lugar, acudir a las instituciones responde al objetivo de conocer las características de los establecimientos (en términos de infraestructura, recursos y condiciones para la enseñanza-aprendizaje), a la vez que se orienta al desarrollo de un ejercicio de contraste entre las características de las instalaciones y los requerimientos estipulados por en el acuerdo 279 de la Secretaría de Educación. La visita *in situ* se basó en una *guía de observación* (Anexo) y tuvo como producto principal la generación de un archivo fotográfico de cada institución. La guía de observación utilizada contempla tres dimensiones: 1) *Provisión de servicios básicos*; 2) *Recursos para el aprendizaje*; 3) *Espacios e instalaciones facilitadores del aprendizaje*; y 4) *Espacios para la gestión escolar*. Este instrumento es una reproducción del utilizado por Jacqueline Jongitud en el trabajo de tesis *Corrupción y Derecho en la Educación Superior: Un caso de estudio*, dirigido en 2013 por la Dra. Gloria Del Castillo.

Por último, es importante señalar que el estudio se vio limitado por diversas circunstancias de tiempo y accesibilidad. Las limitaciones de tiempo impidieron ampliar el espectro de la aplicación de entrevistas, ya sea para tener una segunda plática con los informantes clave o para la insistencia en contactar a los dueños o grupos propietarios de las instituciones. Las otras limitaciones tuvieron que ver con la dificultad para acceder a información institucional; las universidades como las que seleccionamos prácticamente se encuentran ausentes de las fuentes oficiales, a la vez que las más de la veces ni ellas mismas generan información sistematizada para su propio funcionamiento, y si lo hacen, son de acceso restringido; por ejemplo, nos fue imposible acceder a las fuentes institucionales

documentales referentes a temas como las características de los dueños, el financiamiento, la obtención y distribución de recursos o los estudios de mercado que las instituciones llevan a cabo en los territorios no metropolitanos. Todo esto aunado al hecho de que una visita como la que realizamos genera suspicacia al personal de las instituciones, tanto a las autoridades como a los trabajadores administrativos y profesores, aspecto que eventualmente puede limitar la información que se recabe en la aplicación de entrevistas.

De hecho, precisamente eso sucedió con el caso del Instituto de Estudios Superiores del Sur, al que es necesario hacer mención especial. A pesar de haber llevado a cabo la recolección, integración y sistematización de la información sobre este caso, tomamos la decisión de no exponerlo en el presente documento ya que la poca información obtenida no permitió dar cuenta de la institución como nos propusimos e hicimos con las demás. Dados los pocos años de vida de la institución, no fue posible conseguir información estadística y documental consistente que permitiera la reconstrucción en el tiempo del caso de estudio. Prácticamente, la única información que existe sobre esta institución es el número de matriculados de un solo año, quedando ausente lo relacionado con la evolución del personal docente, egresados, eficiencia terminal, titulados, etc., a la vez que la poca profundidad obtenida en la entrevista limitó los alcances del análisis. Por tal razón, consideramos que integrar un caso incompleto en este documento “rompería con el orden” del trabajo, sin embargo, en algunos momentos del texto se hace referencia a puntos específicos del caso, sobre todo aquellos respecto a las características del plantel, la obtención de los RVOE’s y algunas cuestiones políticas de la educación superior de Chiapas. Así pues, advertimos que el caso del IESS se encuentra ausente del presente trabajo, pero en caso de que el lector quisiera consultar los archivos fotográficos de la visita *in situ*, los audios de la entrevista y su transcripción, o incluso la sistematización de la información en la que se basó el diseño del caso de estudio, lo podrá hacer ingresando al soporte en red que hemos generado, cuyo link se presenta en las referencias bibliográficas de este documento.

CAPÍTULO II

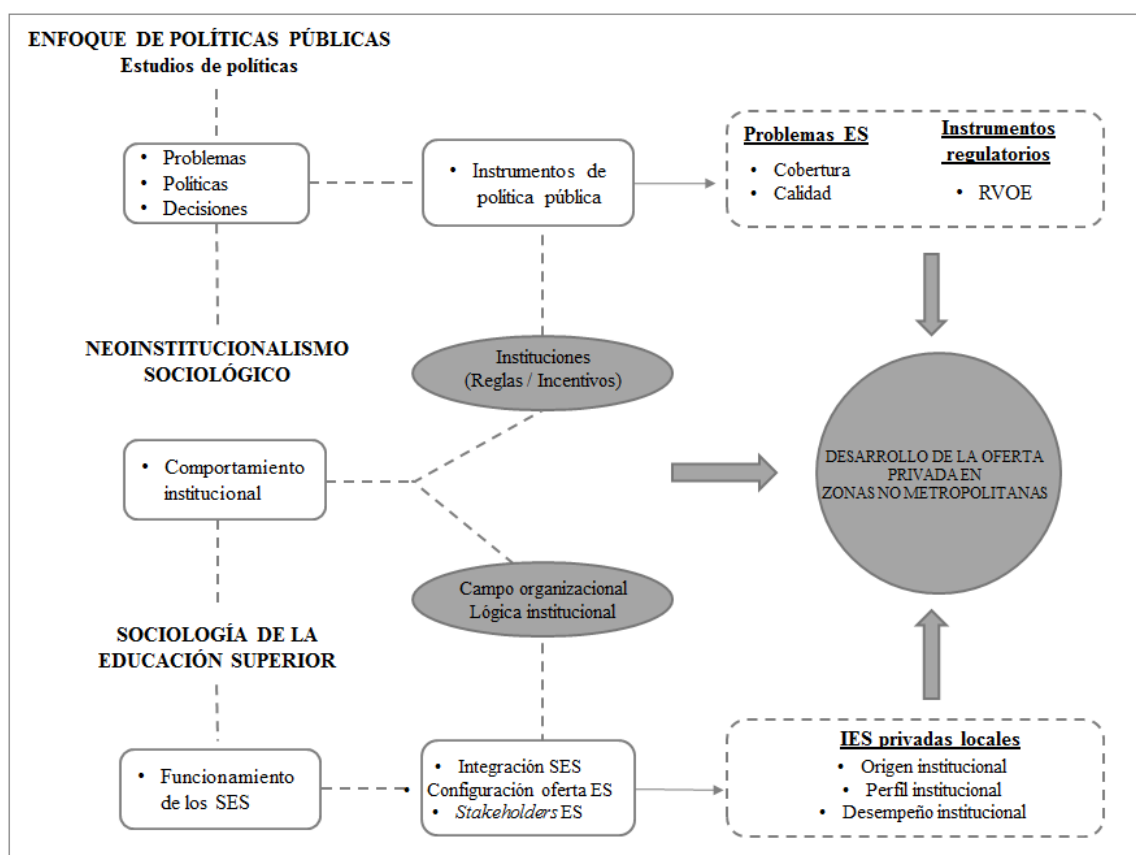
PERSPECTIVA ANALÍTICA

La perspectiva analítica desde la cual se pretende dar cuenta de la singularidad que se observa en la evolución del sector privado de educación superior en general, y en su incipiente desarrollo en zonas no metropolitanas en particular, es resultado de la articulación de elementos provenientes de tres enfoques teórico-conceptuales: el enfoque de políticas públicas, el neoinstitucionalismo sociológico y la sociología de la educación superior. El aporte del enfoque de políticas a esta investigación radica en no perder de vista cómo los contextos políticos junto con la aplicación de instrumentos de política educativa dan lugar a una configuración particular de los Sistemas Estatales de Educación Superior, así como de mercados educativos locales, los cuales derivan en comportamientos y trayectorias institucionales específicas. Desde esta mirada, se asume que la interacción del contexto con las políticas de educación superior da vida a una configuración singular y diferenciada en zonas metropolitanas y no metropolitanas.

Los elementos que se recogen del neoinstitucionalismo sociológico tienen que ver con aquellos conceptos de carácter general que dan cuenta de los comportamientos que las organizaciones despliegan en contextos específicos enmarcados por sistemas de reglas que constriñen y configuran las interacciones que se dan al interior y al exterior de dichos contextos. A partir de dichos elementos analizamos las configuraciones que la oferta privada adopta en territorios específicos, así como las particularidades de las instituciones de educación superior privada ubicadas en zonas no metropolitanas, poniendo en perspectiva la influencia de las políticas de educación superior implementadas en México en los últimos 15 años. Por otro lado, para hacer observable la configuración y evolución del sector privado, el neoinstitucionalismo sociológico se entrelaza con aquellos elementos analíticos que tienen origen en la sociología de la educación superior. En esa línea, los conceptos más abstractos sobre comportamiento institucional encuentran vinculación con el campo de la educación superior a partir del desarrollo teórico sobre la configuración, estructura y operación de los sistemas de educación superior mundiales. Este enfoque dota al presente proyecto de las

categorías analíticas que, de manera específica, permiten comprender la organización y funcionamiento de las instituciones de educación superior privadas.

Figura 1. Esquema analítico de la investigación



FUENTE: Elaboración propia.

2.1 EL ENFOQUE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

El enfoque de políticas públicas¹⁹ es la disciplina que se encarga de estudiar la manera en que actúa el aparato gubernamental, poniendo el foco de atención “en las acciones públicas

¹⁹ Consideramos importante retomar las consideraciones conceptuales sobre el enfoque de políticas que señalan Gloria Del Castillo e Irma Méndez (2014): “la expresión “enfoque de política pública”, resulta ser una expresión genérica para referirse a aquella mirada analítica que fija su atención en las decisiones públicas y/o de gobierno y en las de políticas públicas”. Con lo anterior, lo que queremos señalar es que no es que haya un único enfoque de políticas públicas, al contrario, hay varios en función de cuál sea el criterio de clasificación y las preguntas de investigación que se definan (Del Castillo y Méndez, 2014: 10).

y de gobierno cuya orientación es la resolución de problemas” (Del Castillo, 2014: 9). Esto significa que el enfoque de políticas públicas constituye una disciplina propia cuyo fin es “descomponer la esfera de la acción pública en objetos de estudio analíticamente separables” (Cox, 1993). Theoudoulou (2013) sostiene que abordar las políticas públicas desde el enfoque disciplinario permite profundizar en qué hace el gobierno y por qué, y en consecuencia evaluar cómo y a quiénes afectan las decisiones que toma y el tipo de acciones que emprende. De esta manera, el enfoque de políticas públicas está orientado, por un lado, a dar cuenta de la naturaleza y magnitud de los grandes problemas públicos y, por otro, a la comprensión de los procesos de elaboración e implementación de políticas públicas.

De acuerdo con Harold Lasswell (1971, 1992), dentro del enfoque de políticas existen dos aproximaciones analíticas para abordar las políticas públicas como objeto de estudio: el conocimiento en (*knowledge in*) y el conocimiento del (*knowledge of*) proceso de las políticas públicas y la toma de decisiones. El conocimiento en el proceso de las políticas es una aproximación *a priori*, cuyo punto de partida es la identificación de un problema a resolver y tiene por objetivo ofrecer métodos analíticos, información pertinente y conocimiento, a fin de incrementar la racionalidad en la construcción de los procesos decisionales (Laswell, 1992; Theoudoulou, 2013; Del Castillo y Méndez, 2014). De acuerdo con Gloria Del Castillo, el *knowledge in* toma como guía el ciclo de las políticas y su propósito principal radica en generar conocimiento para identificar cuál es la mejor opción técnica de políticas en función del problema público a resolver; es decir, busca mejorar el contenido concreto de la información y la interpretación para los tomadores de decisiones que derive en la elección de la mejor alternativa de política pública (Del Castillo, 2014). Las aproximaciones más representativas de esta perspectiva analítica son los análisis de políticas (*policy analysis*), los cuales a partir de un enfoque multidisciplinario contribuyen a valorar la factibilidad de las diferentes opciones de política pública; se caracterizan principalmente por el uso de métodos cuantitativos y por poner en perspectiva los impactos y cambios que propicia la implementación de un conjunto de políticas públicas específicas (Del Castillo, 2014; Del Castillo y Méndez, 2014).

Por su parte, el conocimiento del proceso de políticas (*knowledge of*) parte de un enfoque más “procesal” (deLeon, 1997: 6), y tiene como propósito dilucidar cómo y por qué los gobiernos deciden ciertos cursos de acción como los mejores. Desde esta perspectiva, lo

que se busca es comprender y conocer la lógica que subyace y orienta la toma de decisiones sobre ciertas alternativas de política pública en un espacio-tiempo determinado (Lasswell, 1971, 1992; deLeon, 1997). Por tal razón, lo que se pretende es llevar a cabo una reconstrucción *ex post* de las decisiones ya tomadas y de las acciones ya implementadas. En ese entendido, significa que las decisiones de política pública no se dan de manera aislada y resulta necesario identificar a los actores (quién decide), las reglas del juego (cómo se decide) y la población objetivo de las políticas públicas (a quién se beneficia). De igual forma, en este enfoque es importante tomar en cuenta las características contextuales del proceso decisional, tanto en términos políticos como en términos sociales y culturales (Del Castillo y Méndez, 2014).

De acuerdo con Gloria Del Castillo (2014), los estudios de políticas (*policy studies*) se ubican dentro de la perspectiva del *knowledge of* ya que se caracterizan por captar la complejidad de las políticas a partir de comprender, explicar y hacer inteligible la lógica con que se toman las decisiones en torno a los diversos asuntos públicos. Los estudios de políticas permiten establecer relaciones de asociación entre las políticas públicas, sus contextos y sus resultados sean deseados, no deseados o perversos. Es decir, bajo esta lógica el alcance principal es “descifrar” las dinámicas internas del proceso de políticas; captar de manera simultánea las diversas interacciones que se dan entre contextos decisionales (ya sean sistémicos o internos) políticas públicas y actores. Cómo se deciden las políticas, quiénes y cómo intervienen en la decisión, cuál es su aporte en la resolución de ciertos problemas públicos, y cuáles son los resultados, representan las cuestiones clave en que los estudios de política enfocan sus esfuerzos (Del Castillo y Azuma, 2009; Del Castillo, 2014; Del Castillo y Méndez, 2014).

En esos términos, es importante precisar que nuestro trabajo se trata de un *estudio de políticas (knowledge of)* donde, a partir de un ejercicio de reconstrucción, se analizan las políticas de educación superior implementadas en México desde el año 2000. La lógica que nos planteamos responde al propósito de analizar cómo es que la expansión del sector privado de la educación superior se ha constituido (o no) como un asunto público digno de intervención gubernamental a través de ciertos esquemas e instrumentos de política pública. De esta manera, a continuación se exponen los principales conceptos recuperados del enfoque de políticas que –a nuestro parecer– dotan de alcance explicativo los resultados de la

investigación que desarrollamos. Dicho marco conceptual inicia con la conceptualización de problema público, sigue con la conceptualización de decisiones y políticas públicas, y finaliza con la definición de instrumentos de políticas.

Definición de problemas y conformación de la agenda

Dar cuenta de las trayectorias de la acción gubernamental y de los diversos esquemas de política pública implica profundizar en sus etapas iniciales. Un punto clave para comprender cómo una política pública llega a consolidarse como cursos de acción consistentes y evaluables, es justamente problematizar la manera en la que un asunto público se hace objeto de tratamiento de política, en el entendido de que no toda situación y circunstancia se convierten necesariamente en objeto de la acción del gobierno (Aguilar, 2003). La capacidad de actuar del gobierno –y por tanto de decisión– está estrechamente vinculada con su capacidad de negociación, así como de reducir la brecha existente entre percepciones (del gobierno y de la sociedad) respecto a la definición de un problema público. La manera en que se conciba un asunto público determinará los modos y los objetivos de la decisión pública, así como también condicionará la configuración de los instrumentos y estrategias de las posibles acciones gubernamentales.

De acuerdo con David Dery (1984), los problemas de política pública no son entidades objetivas que están “ahí afuera”, sino que representan fenómenos que necesitan ser comprendidos en un sentido práctico y normativo, y cuya atención implica la adopción de un punto de vista intervencionista y constructivista: *“problems are not objective entities in their own right (...) problems are (implicity and explicitly) defined so as to guide future policy, as well as retrospectively to make sense out of past action”* (Dery, 1984: xii). Esta distinción hace referencia a que las situaciones problemáticas que implican discrepancia entre el ser y deber ser, las condiciones indeseables existentes o los “huecos por llenar” no constituyen un problema de política pública. Tomar en consideración tales situaciones conllevaría a un proceso falible y poco provechoso a la hora de la implementación de las políticas, dado que, por un lado, podría estarse atendiendo una situación que no tiene solución realmente, y por otro, podrían estarse contemplando medios inadecuados que probablemente no estén atendiendo el problema o, en el peor de los casos, lo estén agravando (Dery, 1984; Aguilar,

2003). De esta manera, los problemas de política pública representan oportunidades de mejora, están forzosa y estrechamente vinculados con sus posibles soluciones, y contemplan en todo momento las ganancias netas que conllevará su eventual intervención (Dery, 1984).

En esa línea, Luis F. Aguilar (2003) sostiene que existen innumerables situaciones problemáticas, de circunstancias y causas heterogéneas, y provenientes de diversos sectores sociales que fluyen continuamente hacia el gobierno en busca de atención y solución. No obstante, ni todas las situaciones se constituyen en problemas, ni aquellas situaciones que alcanzan el *status* de problema público llegan a llamar la atención seria y activa del gobierno como asuntos posibles de política pública. Para el autor *“los problemas son elaboraciones humanas...los problemas son construcciones sociales que plasman ciertas concepciones particulares de la realidad”* (Aguilar, 2003: 31), lo que significa que no son datos *a priori* sino un conjunto de asuntos por definir, y que no dependen de los hechos mismos sino de creencias y valoraciones; tal como sostiene Vickers *“Facts are relevant only in relation to some judgement of value, and judgement of value are operative only in relation to some configuration of fact”* (1965, citado en Dery, 1984: 116). En suma, las políticas públicas se derivan de un proceso de construcción, cuya etapa inicial tiene en su base la concepción de problemas como objetos que vale la pena atender y resolver, y que son definidos bajo una lógica constructivista e intervencionista, permeada de percepciones y juicios valorativos respecta situaciones y fenómenos sociales específicos.

Como ya se esbozó, el proceso de definición de problemas debe estar orientado hacia la búsqueda de soluciones. La definición de problemas de política es un medio a través del cual se identifica qué es lo que se quiere de manera realista, y se decide sobre cómo se va a actuar para obtenerlo. Consiste pues en un proceso selectivo donde se ponen en consideración qué metas o valores perseguir, qué valores poner en juego o sacrificar en nombre del interés público, qué es lo relevante como solución y qué instrumentos y técnicas considerar para la etapa de la intervención; *“By placing problem a definition in the heart of policy analysis, value analysis, goal clarification and alternative generation gain ascendancy over dominant policy analytic concern with goal formulation, detailed design, and evaluation of alternatives”* (Dery, 1984: 115-116).

La correcta definición de problemas públicos implica adoptar una visión prospectiva perfilada a dilucidar las soluciones alcanzables, a contemplar la eventual asignación de recursos y a vislumbrar los posibles (re)ajustes a los propios esquemas de política pública. Por otro lado, también consiste en “desmenuzar” las distintas dimensiones que constituyen un problema a fin de identificar la mejor solución científico-técnica y evaluar la factibilidad de instrumentación, de manera tal que exista una correspondencia idónea entre cada componente de la definición del problema y los eventuales esquemas de acción gubernamental (Valenti y Del Castillo, 1997). Luis F. Aguilar (2003) siguiendo a Hogwood y Gunn, sostiene que

“Por definición de problema se entienden los procesos mediante los cuales una cuestión (problema, oportunidad, tendencia), ya aprobada y colocada en la agenda de la política pública, es estudiada, explorada, organizada y probablemente cuantificada por los interesados, quienes no raramente actúan en el marco de una definición de autoridad, aceptable provisionalmente en términos de sus probables causas, componentes y consecuencias” (Hogwood y Gunn, 1984, citado en Aguilar, 2003: 52).

Por otra parte, la definición de problemas públicos tiene que lidiar con un aspecto problemático doble; por un lado, se enfrenta a la dificultad de construir y estructurar una definición aceptable que sea capaz de alcanzar altos niveles de consenso; por otro lado, debe conducir a una definición operativa que propicie las condiciones espaciales adecuadas para la intervención, y que dé lugar a la configuración viable de instrumentos y recursos a disposición del gobierno (Aguilar, 2003). En ese sentido, no existe una única manera de definir un problema y, como ya se mencionó, no todos los problemas –tal como aquí los hemos definido– resultan significativos para la atención gubernamental, al contrario, muchos se “desvanecen” sin lograr visibilidad, difusión o aceptabilidad.

Para que un problema sea objeto de intervención del gobierno tiene que pasar por un proceso de estratégico de evaluación, el cual contempla aspectos decisionales, de pertinencia, y de estructura y diseño. Esto quiere decir que el proceso de definición de problemas públicos se deriva en la conformación de una agenda de gobierno cuya configuración integra todos aquellos problemas a los cuales el gobierno ha decidido poner atención, y que serán objetos de los ulteriores esquemas de política pública.

De acuerdo con Aguilar (2003) la agenda del gobierno es el conjunto de problemas, demandas, cuestiones y asuntos que los gobernantes han seleccionado y ordenado como

objetos de su acción y, por tanto, como objetos sobre los cuales han decidido intervenir a través de políticas públicas. Dado que existen diversas maneras de definir un problema público, el proceso de conformación de la agenda toma como aspecto importante de decisión los pormenores de dicha definición, y no los problemas en sí; “*Las definiciones no sólo estructuran y encuadran las elecciones posteriores de la política. También sirven para afirmar una concepción particular de la realidad*” (Cobb y Elder, 1984 citado en Aguilar, 2003: 31). De esta manera, la conformación de la agenda de gobierno implica un ejercicio de decisión dialéctico, en el que no sólo se contempla la relación selección-problema, sino que también involucra la interacción con las agendas sectoriales, mediáticas y ciudadanas, por medio de las cuales distintos actores desarrollan mecanismos para expresar y revelar sus preferencias.

Políticas y Decisiones

Todo proceso de formulación de políticas públicas está acompañado de manera intrínseca e imbricada por un proceso de toma de decisiones. De acuerdo con Stella Theodoulou (2013a), el proceso de la hechura de políticas públicas se estructura en tres momentos decisionales: en principio se desarrolla una fase de *pre-decisión*, en la que los problemas son definidos y ubicados en la agenda, y donde se formula una política inicial para lidiar con los problemas identificados. Las decisiones que se dan en esta primera fase están orientadas –como ya se comentó en el apartado anterior– en dos sentidos: en primer lugar, se tiene que decidir sobre qué es y qué no es un problema o asunto público; y en segundo lugar, se toma la decisión sobre qué problema (identificado y definido) es digno de intervención estatal a través de la implementación de una política pública. Como resultado de estas decisiones se generan un conjunto de políticas potenciales que atenderán los problemas que se hayan definido.

Una vez que las alternativas de solución a ciertos problemas han sido formuladas, se requiere de una decisión gubernamental en cuanto a qué tipo de acción será implementada. En ese sentido, se presenta una nueva fase decisional donde, a partir de un proceso de interacciones políticas, se seleccionarán los cursos de acción que solucionen de mejor manera los problemas identificados. Esta segunda fase está caracterizada por ser un proceso en el que las alternativas de acción son políticamente exploradas, debatidas y negociadas, a la vez que es un proceso de descarte y adopción donde ciertas políticas públicas potenciales son

seleccionadas sobre otras (Theodoulou, 2013). La adopción de las políticas a implementar requiere de la negociación y compromiso entre los actores y grupos con el poder y autoridad de tomar decisiones. La clave de la negociación recae en la factibilidad política de las alternativas a implementar; es decir, no necesariamente la política pública seleccionada tiene que ser la mejor o la más correcta para solucionar un problema, sino aquella que se dote de mayor consenso y respaldo de los actores y grupos que están interesados en la atención de cierto problema público. En síntesis, esta etapa decisional corresponde a la aprobación y adopción formal de una solución de políticas, misma que se desarrolla a partir de la interacción, el debate y la negociación de diferentes actores y grupos alrededor de las problemáticas sociales.

La tercera etapa decisional en el proceso de políticas es una fase denominada *post-decisión*, y se orienta a la toma de decisiones derivada de los resultados que han tenido las políticas públicas adoptadas para la atención de ciertos problemas públicos. A menudo, cuando el gobierno decide actuar e implementar cierto conjunto de políticas, el público general lo percibe como el fin de la intervención gubernamental, asumiendo que una vez echada a andar una política el gobierno sólo esperará a ver sus resultados. Sin embargo, las más de las veces las decisiones de política tomadas en las fases anteriores ponen en marcha una larga y compleja cadena de eventualidades, donde una multitud de cosas pueden salir mal (Theodoulou, 2013). Identificar las fallas que ha tenido una política pública son producto de evaluaciones, mismas que pueden estar orientadas a conocer los impactos de la política en relación con los objetivos planteados inicialmente, a medir la eficiencia de la política en relación a los costos de implementarla, entre otras. En ese sentido, las decisiones que serán tomadas en esta fase estarán orientadas, por un lado, a la atención de eventualidades generadas por la implementación, y por otro, a la redirección –o eventual terminación– de la política pública diseñada e implementada originalmente (Theodoulou, 2013).

Pero las decisiones y las políticas no son la misma cosa. De acuerdo con Majone (1981: 21), una *decisión* es “...a choice or judgment made on the basis of available data among well-defined courses of action whose consequences under alternative "states of the world" are reasonably understood”. Dicha elección o juicio se hace en una situación que el decisor confronta de manera inmediata, tomando en cuenta –desde su experiencia actual (tiempo presente)– las consecuencias probables de cada posible curso de acción, razón por la

cual toda decisión estará permeada por un sentido de urgencia, necesidad, incertidumbre y crisis (Majone, 2003: 346). En ese sentido, decidir es el proceso por el cual el aparato gubernamental selecciona “el camino” más lógico y conveniente para actuar sobre una situación particular (por ejemplo, en el caso de los problemas de calidad en la educación superior mexicana una decisión puede ser evaluar a las instituciones o a los programas de estudio). De esta manera, una decisión implica la evaluación de distintos aspectos internos y externos, tales como los medios y recursos disponibles, la viabilidad y factibilidad política, y las características sociales y culturales del entorno, así como también la visualización de expectativas y efectos futuros en relación a la situación presente.

Por su parte, las políticas públicas son mucho más complejas que las meras decisiones, incluso no pueden justificarse con decisiones singulares ni tampoco son el resultado de la integración de conjuntos de decisiones interrelacionadas (Majone, 1981, 2003). Una de las diferencias principales entre decisiones y políticas es justamente lo que caracteriza a las primeras: una política pública no es susceptible de cambios vertiginosos e inmediatos, no responde a contextos de necesidad o incertidumbre y no puede emprenderse a la ligera; al contrario, una política pública “*presenta características que están enteramente ausentes de las decisiones, poseen cierta cualidad de deliberación, de permanencia relativa y la posibilidad de desarrollo doctrinal*” (Majone, 2003: 348), a la vez que son resultado de un proceso inherentemente político y complejo (Del Castillo, 2016). Así pues, las políticas públicas pueden ser entendidas como cursos de acción que por sus medios, procesos y actores pueden acreditar ser causalmente idóneos para producir la situación de cosa deseada y considerada como la solución de un problema público:

“[Las políticas públicas son] el conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés/beneficio público, cuyos lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos se reproducen en el tiempo de manera consistente y coherente. La estructura estable de sus acciones durante un cierto tiempo es lo específico y lo distintivo de ese conjunto de acciones de gobierno” (Aguilar, 2000: 29).

Gloria Del Castillo (2014) sostiene que los rasgos característicos de dichos cursos de acción, así como las eventuales explicaciones acerca de su desempeño y efectos, guardan una estrecha relación con las características de los procesos y dinámicas de su entramado interno, del desempeño de sus actores y de la vinculación con otros sistemas (externos), tales como

el Estado, el régimen político y el sistema político-económico. En ese entendido, las políticas públicas son respuestas gubernamentales en forma de acciones que atienden problemas públicos particulares en sectores específicos. De acuerdo con Hugh Heclo (1978) una política puede considerarse no sólo como acción sino también como inacción, en la medida que el gobierno opte por no atender cuestiones que de momento no son pertinentes, o bien cuando decida no atender asuntos prematuramente o tomar decisiones que le corresponden a otros actores. La inacción también se puede presentar cuando el gobierno no reconoce deliberadamente un problema o cuando aplaza –o de plano bloquea– proyectos para que no sean considerados como asuntos públicos y por tanto no alcancen un lugar en la agenda.

De esta manera, las decisiones son resultado de una elección con base en información disponible (juicio) entre distintas alternativas de políticas públicas tomando en consideración las consecuencias probables de cada opción, es decir, su incidencia en la resolución del problema público en cuestión (Majone, 1981). En tanto que las políticas públicas son cursos de acción o inacción que buscan revertir un problema público y son resultado de un proceso inherentemente político y complejo (Heclo, 1978; Majone, 2003).

Instrumentos de política pública

La literatura sobre políticas públicas comparadas y el análisis de políticas definen los instrumentos de política pública (*policy instruments*) como el conjunto de técnicas a través de las cuales la autoridad gubernamental ejerce su poder, con la intención de garantizar apoyo y promover el cambio social (Vedung, 1998). Los instrumentos de política son la forma “materializada” y operativa de los métodos y estrategias mediante las cuales los Estados pretenden intervenir en la solución de un problema público. La probabilidad de incidir exitosamente sobre ciertos problemas públicos o cuestiones sociales está estrechamente relacionada con la manera en que el gobierno construye, define o elige los instrumentos de intervención. Por tal razón, se puede asumir que los instrumentos de política y el modo en el que son configurados son una pieza clave que condiciona la capacidad de intervención estatal frente a la diversidad de problemas que afectan a la sociedad.

Por otro lado, el alcance y amplitud de los instrumentos de política son muy variables, y pueden operar desde los esquemas más generalizados de políticas públicas hasta aquellas

estrategias administrativas en pequeñas instancias; dependiendo de su grado de intervención, los instrumentos de política pública pueden ir desde aquellos reservados y minimalistas hasta aquellos cuya intervención es intrusiva, activa o represiva (Bemelmans-Videc, 1998). De igual forma, son mecanismos que dan cuenta de las características contextuales y temporales bajo las cuales emergieron; en palabras de Bemelmans-Videc: *“They indicate in what concrete action-forms policy is being interpreted and implemented (...) they are often indicate of either a certain period in the political and administrative history of states or of a dominant political and administrative culture”* (1998: 4-5).

Esta “caja de herramientas” gubernamental es objeto de deliberación en todas las etapas de la hechura de políticas, afecta tanto los procesos de formulación como la toma de decisiones, la implementación y la evaluación. En los procesos de toma de decisiones resulta crucial contar con una perspectiva consistente y clara sobre las formas genéricas de tales técnicas e instrumentos, ya que la eventual elección de cierta combinación apropiada de ellos, representa uno de los aspectos más importantes dentro de los procesos de planeación político-estratégicos gubernamentales. De acuerdo con Vedung (1998), los instrumentos de política pública deben ser cuidadosamente seleccionados, formulados y probados para convertirse en los medios más apropiados a través de los cuales las autoridades públicas alcanzarán las metas que se proponen (p. 21). Dicha selección y formulación estará en función de los acuerdos político-institucionales que –a nivel nacional, regional, local o sectorial– articulen los intereses, expectativas e ideas de los diferentes actores involucrados (*stakeholders*), reflejándose de igual manera en los contenidos operativos y en las expectativas sobre sus eventuales efectos: “los instrumentos de acción gubernamental son co-propiedad de diversidad de actores” (Bemelmans-Videc, 1998: 4).

A pesar de la participación de diversos actores en la selección de un esquema instrumental, Vedung (1998) señala que la diversidad y complejidad de tales esquemas varía significativamente según sea el área de política a tratar, y que muchas veces no son seleccionados sobre la base de su aplicabilidad y efectividad, sino que son otros los criterios y elementos que inciden en su elección. En esa misma línea, Linder y Peters sostienen que la decisión sobre cuál instrumento se adoptará es una actividad meramente individual, mental y cognitiva: es necesario trasladarse más allá de los esquemas analíticos abstractos que envuelven a los instrumentos de política, hacia una comprensión más completa de la manera

en la cual éstos son conceptualizados por los tomadores de decisiones, y cómo ellos contextualizan sus decisiones en relación a las demandas que la sociedad expresa respecto a problemas públicos específicos. (Linder y Peters, 1989, citado en Bemelmans-Vieć, 1998: 5). El diseño y selección de instrumentos variará en función del *background* particular de los actores, de sus roles y de sus orientaciones cognitivas, así como también dependerá de los factores contextuales que influyen en su manera de contemplar tanto los escenarios presentes (problemas públicos) como los futuros (expectativas e impactos del instrumento).

La implementación de los instrumentos de política y sus eventuales impactos en la sociedad, no sólo dependen de la manera en que fueron pensadas y articuladas sus líneas de operación, sino que también se encuentran permeados por las características contextuales más generales de la sociedad misma. Nos referimos a que las características específicas de un país, estado o sector determinarán en gran medida la adaptación de ciertos instrumentos, y por tanto el grado en que resultan favorables para la intervención de un problema o conjunto de problemas públicos y sociales (Bemelmans-Vieć, 1998). Comprender la complejidad de las políticas públicas implica observar la relación entre preferencias hacia ciertos instrumentos de políticas –dígase nacionales, gubernamentales o sectoriales– y una “naturaleza” social dada.

En ese sentido, Linder y Peters (1989, citado en Bemelmans-Vieć, 1998:13) sostienen que los contextos en los que se implementan las políticas están regularmente caracterizados a partir de tres dimensiones: la primera de ellas se refiere a la “naturaleza general” del terreno de la implementación en sentido sistémico; es decir, son aquellos factores más generales que inciden en la implementación de políticas/instrumentos, tales como la historia de las naciones o sectores, el entorno psicológico, las características de sus sistemas económico-políticos, y sus aspectos culturales (lenguaje, religión, etc.). La segunda dimensión refiere a la instancia gubernamental, y tiene que ver con los tipos de acuerdos gubernamentales que permean en el territorio. Se contemplan cuestiones como la conformación de redes políticas, relaciones entre niveles de gobierno y escalas territoriales, y patrones de comportamiento en los procesos de hechura de políticas públicas (diseño, implementación y evaluación. Por último, la tercera dimensión está relacionada con la “cultura de gobierno”, la cual alude a la manera en que la conducción gubernamental se vincula con los procesos de política. Es decir, se refiere en sentido estricto a una escala institucional, donde las ideologías, creencias y

actitudes de los gobiernos y las organizaciones moldean los esquemas de elección y decisión sobre el diseño de estrategias y sobre la intervención de un asunto público o social.

Las consideraciones anteriores son las que moldean el tipo de instrumentos que serán puestos en operación; no obstante, como ya se mencionó antes, los instrumentos de política pueden tomar formas distintas, tener orientaciones diversas y estipular múltiples alcances. En este sentido, y en el afán por integrar todas estas características, Evert Vedung (1998) sostiene que los instrumentos de política pública pueden ser enmarcados en tres tipos: Los incentivos económicos, las regulaciones y el flujo de información. Esta tipología está basada en las “rutas” a través de las cuales el gobierno busca influir en el comportamiento de los agentes (individuos, organizaciones, sociedades, etc.), y en el grado de obligación que tiene cada uno respecto a los diversos esquemas de intervención; respectivamente, lo anterior significa que “el gobierno puede hacer que paguemos o pagarnos, forzarnos o persuadirnos” (Vedung, 1998: 30).

Puntualmente, los instrumentos de política que implican *incentivos económicos* involucran tanto la prestación como la substracción de recursos materiales, dígase en dinero o en especie. La característica principal de este tipo de intervención, es que los agentes bajo este esquema no están obligados a adoptar las medidas que estipula el instrumento, representando así una noción de “libertad de movimiento” y un margen dentro del cual se puede elegir llevar o no a cabo una determinada acción. Los *instrumentos de información* representan formas modernas de intervención gubernamental, las cuales enfatizan en la prevención de conductas malas o simuladas. De acuerdo con Vedung (1998), los instrumentos “informativos” tienen la intención de pautar el comportamiento de los individuos a través de las transferencias de conocimiento, la comunicación de argumentos razonados y la persuasión.

Por su parte los *esquemas de regulación* son las medidas tomadas por las instancias gubernamentales para influir en el comportamiento de los individuos, grupos u organizaciones mediante la formulación de reglas y líneas directivas. La principal característica de los instrumentos de regulación recae en la “relación de autoridad” entre individuos y gobierno. Esto significa que los individuos o grupos que se encuentren bajo un esquema de regulación serán obligados a actuar de acuerdo con las reglas establecidas

(Lemaire, 1998). Si bien regularmente las regulaciones se relacionan con esquemas negativos de sanción y castigo, no siempre operan bajo esa lógica. Existe una diversidad de modelos de regulación cuya configuración es variable; una primera diferenciación es entre aquellos que se plantean discursivamente de manera negativa, y que proscriben cierta situación o ciertas acciones, y aquellos que se formulan de manera afirmativa y prescriben lo que tiene que llevarse a cabo. No obstante, una diferenciación más crítica es aquella que considera cuatro tipos de instrumentos regulatorios: prohibiciones incondicionales, prohibiciones con exenciones, prohibiciones con permisiones y prohibiciones con obligación de notificación (Vedung, 1998; Lemaire, 1998).

La decisión sobre qué tipo de instrumento de política pública implementar regularmente se basa en la elección entre un conjunto de valores en competencia y en conflicto (Bemelmans-Vidéc, 1998: 7-8):

1. *Efectividad*: representa el grado en el que se cumplen objetivos y se alcanzan metas debido a la aplicación de ciertos instrumentos de política.
2. *Eficiencia*: se refiere a la relación entre los insumos y productos de los instrumentos de política.
3. *Legalidad*: se refiere al grado de correspondencia entre el diseño, operación e implementación de los instrumentos de política, y la estructura de reglas formales y principios que los enmarcan.
4. *Democracia*: se refiere al grado de correspondencia entre el diseño, operación e implementación de los instrumentos de política, y las normas aceptadas por la ciudadanía en un sistema democrático.

Para que exista un buen gobierno, estos cuatro criterios deben de ser contemplados en las elecciones de instrumentos de política pública. Ningún instrumento de política, se basa en sólo un criterio, sino que por la naturaleza pública del problema que pretenden resolver, los instrumentos combinarán los cuatro criterios en grados diferenciados: dependiendo del problema público que se atienda se priorizará uno u otro criterio, pero siempre estarán los otros de manera imbricada.

2.2 EL NEOINSTITUCIONALISMO SOCIOLOGICO COMO PERSPECTIVA ANALITICA

El neoinstitucionalismo sociológico es una teoría de alcance intermedio²⁰, y se centra en explicar el cambio social a partir de la evolución de las instituciones –entendidas como las “reglas del juego” – y el comportamiento de los individuos y las organizaciones. En esta perspectiva el foco de atención es la interacción entre reglas y normas con agentes sociales, resaltando los esquemas de incentivos y restricciones que dinamizan tales interacciones (North, 1993). Esto significa que su interés es el estudio de la influencia de las normas –dígase formales o informales– en la constricción de conductas y comportamientos de los agentes, enfatizando en la autonomía de las organizaciones dentro de un entramado de relaciones sociales intermedias entre estructuras y agentes. Por otro lado, se centra en el papel de las organizaciones en un contexto cultural más amplio, donde las instituciones son representadas por sistemas de símbolos, pautas cognoscitivas y patrones que proporcionan marcos de significación a la acción (Meyer y Rowan, 2001; Scott, 2014).

Uno de los supuestos principales de la perspectiva neoinstitucionalista es que el contexto institucional (marcos de normas y reglas) integra los elementos explicativos de las formas de decidir y actuar de los individuos y grupos, ya que es en dicho contexto dentro del cual aquéllos interactúan, toman decisiones, diseñan organizaciones y eligen entre distintas alternativas de conocimiento (North, 1993; Meyer y Rowan, 2001; Powell y Di Maggio, 2001; Scott, 2014). Bajo tales supuestos, esta perspectiva analítica se perfila a dar cuenta de los procesos de cambio en la sociedad a partir de la noción de *cambio institucional*. De acuerdo con North (1993) el cambio institucional conforma la manera en que las sociedades evolucionan a lo largo del tiempo, y es la clave para entender el cambio histórico. El cambio institucional y la dirección que toma es el resultado de la interacción entre instituciones –es decir, las normas, las reglas y las rutinas– y las organizaciones: las instituciones determinan las oportunidades políticas, sociales y económicas de una sociedad, oportunidades tales que las organizaciones busquen aprovechar.

²⁰ De acuerdo con Robert Merton, las teorías de alcance intermedio son “conjuntos de proposiciones lógicamente interconectados, de los que pueden derivarse uniformidades empíricas” (p.39). Es decir, son grupos limitados de suposiciones de las que se derivan hipótesis específicas que se confirmarán a través de investigaciones empíricas.

Esta relación dinámica conllevará, eventualmente, a la evolución del marco institucional. Por otra parte, desde la perspectiva del cambio social, la noción de cambio institucional hace referencia a los procesos de transformación que producen ciclos o periodos de cambio en las reglas y normas, rutinas y valores que las instituciones representan; *“es entendido como un cambio normativo, definido por el surgimiento, remplazo o modificación de la estructura normativa –dígase reglas, valores o roles, y que está activado por la acción de diversos agentes sociales”*. El cambio institucional es el giro en las reglas y los procedimientos por medio de los cuales los diferentes comportamientos sociales son constreñidos o incentivados; dicho cambio implica un proceso de diferenciación estructural creciente, que presupone tanto la reforma y ajuste de los sistemas de reglas institucionalizadas, como la incorporación de nuevos actores, intereses y conflictos en distintas dimensiones, sean económicas, organizativas, sociales o culturales (Levi, 1992 citado en Acosta, 2002a: 24-37).

Algunos especialistas han señalado las ventajas de esta corriente teórica –aunado al análisis organizacional– en el abordaje de la educación como objeto de estudio (Meyer, 1977, 1978; Ibarra, 2008). Por su parte, Daniel C. Levy (2010), Angélica Buendía (2011) y Eduardo Ibarra (2008, 2010) sostienen que el neoinstitucionalismo representa una herramienta analítica y explicativa potencial para los fenómenos suscitados en el campo de la educación superior, y que a través de su aplicación se encuentra la posibilidad de comprender la relación de las Instituciones de Educación Superior con sus entornos organizacionales y normativos. En este sentido, indica que los problemas actuales en el campo de la educación superior mexicana –tales como las nuevas relaciones Estado-mercado, la modernización del sistema, la creciente heterogeneidad institucional y la reconfiguración de los esquemas de políticas de evaluación, acreditación y financiamiento, entre otras– representan el abanico de objetos de estudio que es posible abordar desde los planteamientos del neoinstitucionalismo sociológico y organizacional (Buendía, 2010: 30). Los conceptos principales que retomamos de la teoría neoinstitucional para observar la evolución del sector privado de la educación superior y su incipiente desarrollo en zonas no metropolitanas, son aquellos que explican la manera en que las organizaciones se comportan dentro de un contexto determinado, caracterizado por estar enmarcado bajo sistemas de reglas y normas.

Instituciones: reglas y campos organizacionales

Una definición inicial que considera a las instituciones como marcos de regulación y pautas de comportamiento fue elaborada por Douglas North (1993), quien sostiene que las instituciones son las reglas del juego en una sociedad, todas aquellas normas formales, informales y simbólicas que moldean la interacción humana, y su función principal consiste en reducir la incertidumbre estableciendo una estructura estable²¹. No obstante, la estabilidad de las instituciones no contradice el hecho de que estén en constante cambio; la medida en que evolucionan estas normas es el factor explicativo de la diferenciación y heterogeneidad social: al comprender el los cambios en las instituciones podremos conocer la razón de por qué unas sociedades se desarrollan y otras no, por qué algunas organizaciones prosperan y por qué otras se estancan o desaparecen (North, 1993: 17-18).

Desde otra perspectiva, Richard Scott sostiene que las instituciones “*comprenden los elementos regulativos, normativos y culturales-cognitivos que, junto con actividades y recursos, estructuran las conducta humana, y dotan de estabilidad y significado a la vida social*” (2014: 56). En este sentido, las instituciones son estructuras sociales estables construidas a partir de elementos simbólicos, actividades sociales y recursos materiales que representan el “transporte” de elementos como la cultura, las estructuras sociales y las rutinas. Las instituciones bajo esta concepción, funcionan teniendo como soporte tres “pilares”: el sistema regulativo (representado por el Estado); el sistema normativo (representado por las obligaciones y los valores); y el sistema cognitivo (representado por las creencias, símbolos y estructuras de significado). Estos tres elementos forman un *continuum* que va de lo consciente a lo inconsciente, y de la conducta legalmente forzada a aquella aceptada y dada por sentado (Hoffman, 1997 citado en Scott, 2014: 59-70).

²¹ En el caso de la educación en México, las “reglas del juego” formales son las representadas por la Constitución y las Leyes que orientan al sistema educativo mexicano. Pero en el caso particular de la educación superior, a dichas disposiciones les acompañan los esquemas de políticas públicas (calidad, cobertura) diseñadas para la conducción del subsector educativo terciario, mismas que derivan en diferentes programas de intervención e instrumentos de regulación, evaluación e incentivos, y que exigen a las instituciones e individuos a actuar de una manera particular; actuar que eventualmente se constituye como un patrón de comportamiento. Ejemplo de ello son las prácticas evaluativas orientadas a la práctica de la investigación, la acreditación de programas o la obtención de financiamiento y recursos institucionales.

Pero toda conducta y acción enmarcada por sistemas de reglas toma como referencia espacio-temporal un contexto específico y determinado, donde los agentes (individuos u organizaciones) interactúan entre sí. La teoría neoinstitucional sostiene que la acción es una reacción a las presiones ejercidas por el ambiente externo, de tal manera que las decisiones y elecciones (*social choices*) que hagan los agentes serán moldeadas, mediadas y canalizadas por el entorno institucional. La acción organizacional se convierte en el reflejo de las perspectivas definidas por un grupo de miembros que comprenden dicho entorno institucional, del cual surgen los sistemas regulativos, normativos y culturales-cognitivos que proveen significados a las organizaciones (Powell y DiMaggio, 2001; Meyer y Rowan, 2001; Wooten and Hoffman, 2008; Scott, 2014); “*action is not a choice among unlimited possibilities but rather among a narrowly defined set of legitimate options. As an organization becomes more profoundly aware of its dependence on this external environment, its very conception of itself changes, with consequences on many levels*” (Wooten and Hoffman, 2008: 130).

Tomando como agentes principales a las organizaciones²², Powell y DiMaggio (2001) sostienen que dichos agentes están integrados dentro de un *campo organizacional*²³, conformado por aquellas organizaciones que en conjunto constituyen un área reconocida de la vida organizacional²⁴, y que no se encuentran necesariamente vinculadas por la geografía o metas comunes (p.106); esto puede incluir organizaciones que producen servicios y

²² Desde el neoinstitucionalismo sociológico, las organizaciones se conciben como aquellos grupos de individuos enlazados por alguna identidad común hacia ciertos objetivos; “son entidades ideadas por sus creadores con el propósito de maximizar la riqueza, el ingreso u otros objetivos definidos por las oportunidades que brinda la estructura institucional de la sociedad” (North, 1993:99).

²³ El concepto de campo organizacional desarrollado por Powell y DiMaggio (1999) encuentra un símil con la conceptualización desarrollada por Scott y Meyer (1991) sobre *sector societal*, definido como “*a collection of organizations operating in the same domain, as identified by the similarity of their services, products or functions, together with those organizations that critically influence the performance of focal organizations*” (Scott y Meyer, 1991:17).

²⁴ Puntualmente, el campo organizacional de la educación superior mexicana –y particularmente el del sector privado– se conforma por las autoridades, que son las Secretarías de Educación tanto federal como las estatales; las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas; los organismos evaluadores y acreditadores tales como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES); organismos independientes como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior; y por último, la población en general en cuanto a demandantes y consumidores de servicios educativos.

productos similares, proveedores de recursos, consumidores y clientes, y agencias reguladoras, entre otras. De acuerdo con Scott (2014), lo que en realidad tiene en común este conjunto de organizaciones es su adscripción dentro de una comunidad donde participan de un sistema de significados compartidos, cuyos participantes interactúan más frecuentemente entre sí y de manera más significativa –o sea con implicaciones de mayor alcance e impacto– que con otro tipo de organizaciones que no se encuentran adscritas al mismo campo organizacional. De esta manera, los campos organizacionales constituyen constreñimientos para las organizaciones individuales, de tal forma que la habilidad de los actores organizacionales que toman decisiones se ve limitada para introducir cambios en el futuro; tal como sostienen Wooten and Hoffman “*The behavior of organizations within fields was said to be guided by institutions: the cultural-cognitive, normative, and regulative structures that provided stability and collective meaning to social behavior*” (2008: 131).

Desde esta perspectiva, los campos organizacionales existen en la medida que se definen institucionalmente; es decir, la definición de un campo organizacional debe estar fundamentada en el esquema de reglas e incentivos que rigen las relaciones de los agentes, y que hacen que las organizaciones se mantengan en dinámica constante. Dicho proceso de definición consta de cuatro etapas: en principio, se presenta un aumento en el grado de interacción entre las organizaciones en el campo; después, surgen estructuras interorganizacionales de dominio y patrones de coalición claramente definidos; en tercer lugar, comienza a definirse e incrementarse la carga de información de la que deben ocuparse las organizaciones que participan en el campo; y por último se desarrolla la conciencia entre los participantes de un conjunto de organizaciones de que están en una empresa común (Powell y DiMaggio, 2001)

Conceptualizaciones complementarias conciben al campo organizacional como una dimensión organizada alrededor de temas, asuntos o problemas (*issues*) que se convierten en importantes para los intereses y objetivos de un colectivo específico de organizaciones (Wooten y Hoffman, 2008). En ese sentido, son los problemas los que definen el campo y los que generan y estructuran vínculos entre distintas organizaciones, de tal manera que el campo organizacional estará integrado por agentes con fines incongruentes y desarticulados que eventualmente harán del campo un terreno altamente competido y en constante conflicto, donde los integrantes se verán envueltos en una “guerra” de capitales y recursos específicos

a fin de lograr una mejor posición dentro del campo. Dichos capitales y recursos tenderán a acumularse con el tiempo, y eventualmente orientarán las estrategias organizacionales futuras de los agentes; *“Organizations engage in field-level conflict, out of which they gain skills and capital for future conflict”* (Calhoun, 1993 citado en Wooten y Hoffman, 2008:134).

De esta forma, el campo organizacional se mantiene como un terreno dinámico y en conflicto/competencia incluso cuando las normas institucionales han sido formalmente establecidas, ya que organizaciones poderosas continúan “trabajando” para mantener su posición y legitimidad (DiMaggio y Powell, 2001). Esto implicará que las organizaciones desarrollen respuestas estratégicas y tácticas organizacionales para hacer frente a las distintas presiones que emerjan en el entorno. Por tal razón, el campo organizacional puede ser capaz de evolucionar no sólo a partir de la entrada o salida de ciertas organizaciones sino también a partir de la modificación de los patrones de interacción que se den dentro del campo, así como de las alteraciones que sufran los balances de poder entre las organizaciones que lo integran. De acuerdo con Powell y DiMaggio (2001), en la medida que un campo es observado en términos de competencia, debate y conflicto, las instituciones –o sea los sistemas de reglas y normas– resultan ser más bien productos del diseño humano y resultados de la acción intencional orientada por los agentes instrumentalmente, de tal manera que es posible encontrar oportunidades de desviación y agencia entre los miembros de un campo a pesar de que se encuentren enmarcados por esquemas institucionales firmemente establecidos.

Por otra parte, perspectivas más recientes entienden a los campos organizacionales no como meros “contenedores de organizaciones”, sino como espacios relacionales configurados de manera singular que proveen a las organizaciones de oportunidades para involucrarse con otros actores; *“Fields are richly contextualized spaces where disparate organizations involve themselves with one another in an effort to develop collective understandings regarding matters that are consequential for organizational and field-level activities”* (Wooten y Hoffman, 2008: 138). A pesar de que esta concepción destaca las relaciones entre organizaciones, no quiere decir que los actores formalicen sus relaciones a partir de arreglos jerárquicos ni de vínculos tipo red; más bien, se refiere a que un campo organizacional se configurará en la medida de que ciertas organizaciones comiencen a tener

contacto con otras, independientemente de sus características, orientaciones y objetivos. Es decir, es un proceso de “inclusión” donde en esencia el campo organizacional sirve como “punto de reunión” donde las organizaciones y actores tienen la oportunidad de contactar unas con otras. De acuerdo Wooten y Hoffman (2008), un campo organizacional emergerá en la medida que organizaciones comiencen a tener contacto con otras, lo cual implica que no siempre el campo permanecerá activo, sino que sólo lo hará cuando las organizaciones decidan interactuar entre sí, pero implica también que la configuración del campo organizacional es totalmente “mutable” en la medida que las relaciones inicien, cambien o terminen.

El comportamiento de las organizaciones y su lógica institucional

De acuerdo con Richard Scott, existen dos concepciones acerca de las organizaciones; una de ellas refiere que las organizaciones pueden ser vistas como “la expresión estructural” de la acción racional, es decir, como mecanismo e instrumento para alcanzar metas y objetivos específicos; la otra, concibe a las organizaciones como sistemas orgánicos adaptados que son afectados tanto por las características de sus integrantes, como por las diversas presiones de sus contextos (Scott, 2014:24). Las organizaciones representan sistemas de estructuras formales y de actividades controladas y coordinadas que surgen dentro de redes complejas de relaciones e intercambios. Tales sistemas emergen en contextos altamente institucionalizados, los cuales, marcan de manera determinante la orientación de los objetivos, comportamientos y prácticas que las organizaciones llevan a cabo (Meyer y Rowan, 2001). Esto significa que las organizaciones son colectividades con límites relativamente identificables con un orden normativo con escala de autoridad, con sistemas de comunicación y coordinación, las cuales tenderán a tomar decisiones –bajo un esquema de pautas normativas– a partir de la estructuración de objetivos y fines, los cuales orientarán sus procesos, actividades y aspiraciones (Scott, 1981, 20014; Mayntz, 1980).

En ese marco, el concepto de comportamiento institucional se refiere a las orientaciones, prácticas y desempeño de las organizaciones en un contexto institucionalizado, es decir dentro de un entorno estructurado y regulado bajo esquemas de reglas y normas específicas, las cuales representan pautas de comportamiento y constreñimiento de conductas

(Meyer y Rowan, 2001; Scott, 2014). Puntualmente, el comportamiento institucional es definido como el conjunto de hábitos, acciones, rutinas y costumbres que desarrollan los agentes (individuos, organizaciones y sociedades) y que configuran patrones de comportamiento observables y comparables (Acosta, 2002a). De acuerdo con Greenwood, Oliver, Sahlin y Sudabby (2008) el comportamiento institucional es entendido como “(...) *a taken-for-granted repetitive social behaviour that is underpinned by normative systems and cognitive understandings that give meaning to social exchange and thus enable self-producer social order*” (p. 4). Esta noción concibe al comportamiento institucional como prácticas dadas, ampliamente aceptadas y resistentes al cambio, cuyo rendimiento dependerá del grado de respuesta a las presiones ejercidas por el contexto institucional; los comportamientos institucionales y sus trayectorias de desempeño –a pesar de estar en dinámica constante– no requieren de monitoreo o supervisión para su conservación, sino que persisten a través de la transmisión entre generaciones (Zucker, 1987 citado en Greenwood, Oliver, Sahlin y Sudabby, 2008: 5).

La interacción constante entre contexto institucional y agentes implica que éstos tiendan a diseñar y rediseñar, a partir de sus experiencias en un contexto institucionalizado específico, convenciones de comportamientos adecuados para su funcionamiento, y que les permitan la óptima adaptación a los cambios ocurridos en los entornos institucionales a los que pertenecen (Meyer y Rowan, 2001; DiMaggio y Powell, 2001). Esto significa que las organizaciones no responderán de manera uniforme a los cambios y que sus comportamientos institucionales serán diversos, muchas veces orientados de manera estratégica hacia el aprovechamiento de oportunidades contextuales (ajuste de fines y objetivos, relaciones externas, etc.), y otras veces orientados hacia la reestructuración interna (cambios en la identidad organizacional, cambios en la forma organizacional, etc.).

No obstante, dichas interacciones no son unidireccionales; es decir, el comportamiento de los agentes no sólo es modificado por las instituciones que lo envuelven, sino que los comportamientos institucionales también son capaces de alterar la estructura institucional. De acuerdo con Meyer y Rowan, (2001) y Scott (2014) las organizaciones juegan un papel activo en el moldeo de los marcos institucionales, ya que muy a menudo aquéllas –sobre todo las organizaciones “poderosas” en términos de acumulación de capitales, movilización de recursos y relaciones– se esfuerzan por erigir dentro de la

sociedad, sus propios fines, prácticas y procedimientos como reglas institucionales a seguir. En síntesis, la manera en que las organizaciones se comportan dentro de un marco institucional específico tenderá a ser influida por los cambios en dicho marco, pero a su vez, las prácticas y rutinas institucionalizadas de las organizaciones alcanzarán grados de observancia general, conformándose como marcos institucionales en sí mismos²⁵.

²⁵ El *isomorfismo* ha sido señalado por la teoría neoinstitucional como uno de los principales comportamientos (en abstracto) de las organizaciones. De acuerdo con Powell y DiMaggio (2001), el comportamiento isomórfico puede ser entendido como la tendencia de las organizaciones a parecerse entre sí en un entorno donde dichas organizaciones se enfrentan a las mismas condiciones ambientales. El isomorfismo es un mecanismo de adaptación por medio del cual las organizaciones se vuelven más homogéneas al interior de un campo organizacional determinado. Esta homogeneización se presenta cuando las organizaciones dirigen sus acciones de manera semejante a aquellas que se ubican en una mejor posición jerárquica dentro del campo y que tienen mayor éxito en la consecución de sus fines. Siguiendo a los autores, existen tres tipos de isomorfismo que no son mutuamente excluyentes: mimético, coercitivo y normativo. El *isomorfismo mimético* es aquel que se da por imitación. Cuando las metas son ambiguas o cuando el entorno se torna de incertidumbre, las organizaciones pueden (re)configurarse siguiendo el modelo o patrones de otras, haciendo que se autoperciban como más legítimas y exitosas. El *isomorfismo coercitivo* se refiere a dependencia, y es resultado de presiones formales e informales que ejercidas tanto por las expectativas de la sociedad, como por algunas organizaciones sobre otras dependientes en cuanto a la provisión de recursos materiales, financieros y simbólicos. Estas presiones pueden ser percibidas como una fuerza, persuasión o invitación a coludirse entre organizaciones; en la medida que sea mayor la dependencia de una organización con otra, la fuerza coercitiva derivará en la homogeneización. El *isomorfismo normativo* es producto principalmente de la profesionalización, y por ello está basado en la lucha colectiva de los miembros de una ocupación por definir las condiciones y métodos de su trabajo. En este tipo de isomorfismo, la atracción y reclutamiento de los recursos humanos profesionales es lo que favorece la homogeneización, pues se asume que gran parte del éxito de una organización depende del tipo de capacidades y habilidades de su personal.

Este marco conceptual ha sido ensayado en el terreno de la educación superior, sobre todo para analizar el comportamiento del sector privado. En una primera aproximación, Daniel Levy (1999) identifica comportamientos isomórficos en dos sentidos: por un lado, cuando las instituciones privadas se orientan hacia la homogeneización a partir de la observancia de reglas y normas impuestas por el Estado (coercitivo), y por otro, cuando las instituciones privadas deciden copiar diferentes aspectos a otras instituciones que perciben como exitosas; esta práctica se desarrolla de forma deliberada por los establecimientos y representa una estrategia que permite ahorrar recurso en la búsqueda de información y ganar legitimidad. Años más tarde, el propio Daniel Levy discutiría los alcances de esta perspectiva analítica para la atención de la oferta privada. En ese trabajo, se concluyó que la diversidad del sector privado de educación superior en América Latina supera a las tendencias hacia el isomorfismo, por lo que es importante identificar –dentro de dicha heterogeneidad institucional– dónde, en qué medida y por qué se pueden dar prácticas homogeneizadoras aunque sean aisladas (Levy, 2004). Otros dos estudios, identifican prácticas isomórficas en la oferta privada; uno de ellos (Del Castillo, 2005) destaca la tendencia de universidades privadas de élite hacia la homogeneización en la gestión, sobre todo en términos de aseguramiento de la calidad. Este trabajo resalta que las instituciones privadas responden de manera similar a las instituciones públicas frente a procesos de evaluación institucional (isomorfismo burocrático y disciplinario) con la intención de dotarse de legitimidad. Por su parte, Adrián Acosta (en prensa) ensaya la idea de que las instituciones privadas no alcanzan a cristalizar modelos institucionales isomórficos dadas sus limitaciones organizacionales, por lo cual terminan por no ser iguales, sino lo más

Pero toda acción, proceso y desempeño de las organizaciones se encuentran asociados a una lógica institucional que orienta su conducción y alcances. De acuerdo con teóricos del enfoque neoinstitucional (Thornton, Ocasio y Lounsbury, 2012), el concepto de lógica institucional puede ser definido como “...*the socially constructed, historical patterns of cultural symbols and material practices, including assumptions, values, and beliefs, by which individuals and organizations provide meaning to their daily activity, organize time and space, and reproduce their lives and experiences*” (p. 2). Dentro de un orden institucional determinado, la lógica institucional de los actores sociales se distingue como un conjunto singular de principios organizativos que influyen en los comportamientos individuales y organizacionales, de tal manera que los principios, prácticas y símbolos de cada orden organizacional moldearán de manera diferenciada la forma en que éstos orienten su racionalidad y acción en los diferentes contextos sociales institucionalizados, a la vez que regulará la relación entre medios y fines, y permeará en el diseño de estrategias organizacionales que les permitan mantenerse vigentes y en funcionamiento. Dado que toda organización se ubica en un espacio/tiempo específico, la lógica institucional de las organizaciones puede ser trastocada por el desarrollo secuencial de acontecimientos singulares que dislocan, rearticulan y transforman la interpretación y significado de los sistemas culturales y simbólicos, que a su vez configuran las estructuras sociales y organizacionales (Thornton y Ocasio, 2008: 117).

Según Thornton y Ocasio (2008) la noción de lógica institucional hace alusión a “*patterns of activity rooted in material practices and symbolic systems by which individuals and organizations produce and reproduce their material lives and render their experiences meaningful*” (p. 101). Tales patrones se constituyen como “marcos de referencia” que condicionan las elecciones de los actores y que orientan la construcción de sentido en las organizaciones y grupos (*sensemaking*). A partir de dichos marcos, las organizaciones configuran un vocabulario compartido que motiva la acción y que las dotan de identidad y significado propios. Esto significa que la lógica institucional particular y diferenciada de ciertas organizaciones provee a los individuos y grupos adscritos a ella, una dotación de recursos culturales que transforman las identidades individuales y colectivas (Thornton y

parecidas o similares posibles a los modelos de las grandes universidades públicas o establecimientos privados de prestigio y mayor tradición (homomorfismo).

Ocasio, 2008; Thornton, Ocasio y Lounsbury, 2012). Al final, tal como sostiene Friedland (2012), se trata de contemplar la lógica institucional como una constelación específica de prácticas, significados, valores e identidades.

No obstante, algunas organizaciones pueden tener lógicas institucionales múltiples y multinivel dependiendo del tipo de relaciones e interacciones que tengan hacia el exterior. De acuerdo con Thornton y Ocasio (2008) existen organizaciones “multifacéticas” que se desenvuelven en diferentes campos organizacionales, mismos que les exigen comportarse de maneras diversas y muchas veces contradictorias (p. 116). Interactuar en distintos campos les permite a las organizaciones desarrollar mayor número de experiencias y con ello aumentar sus dotaciones culturales, conllevando eventualmente a la constitución de patrones simbólicos y de comportamiento que operan de manera paralela o traslapada; en la medida que una organización trascienda los límites de un campo organizacional y los ambientes donde se desenvuelve sean más plurales, la lógica institucional que orienta su funcionamiento tenderá a diversificarse, constituyendo sistemas de códigos y significados acordes a los requerimientos específicos de cada campo, y con ello adoptando múltiples facetas²⁶.

En ese entendido, la noción de lógica institucional no debe ser confundida con “ideología” ni con “comportamiento institucional”. Siendo breves, la diferencia con ideología consiste en que ésta implica un adoctrinamiento relativamente rígido y cargado de valores de pensamiento, mientras que lógica institucional se refiere al conjunto de símbolos, creencias y prácticas que guían el comportamiento y dotan de significado las acciones; en sentido estricto, la lógica institucional se refiere a los mecanismos por medio de los cuales

²⁶ En el caso del sector privado de la educación superior en México es posible encontrar en mayor o menor medida este fenómeno. Dado el panorama tan heterogéneo de instituciones, podemos encontrar desde aquellas que se encuentran vinculadas ideológica y operativamente con alguna religión o grupo empresarial, o también aquellas que se constituyen como negocios propios, es decir que operan en el terreno de la economía familiar. Todas ellas se encuentran enmarcadas por las “reglas del juego” de la educación superior, pero también atienden las exigencias de los otros sectores donde se desenvuelven. Así por ejemplo, podemos advertir que el conjunto de universidades que pertenecen al Grupo ALIAT opera no sólo con la lógica educativa sino también con principios corporativos orientados al beneficio del grupo empresarial al que se encuentran vinculadas (Grupo Modelo); o en el caso de la presente investigación, la Universidad Linda Vista al estar íntimamente relacionada con la Iglesia Adventista del Séptimo Día, sus prácticas, valores y objetivos están orientados hacia los intereses de la Iglesia, y no sólo a sus fines en el terreno educativo como institución de estudios superiores. Otras más pequeñas, pueden intercalar la lógica de apertura de oportunidades educativas con una lógica fuertemente mercantil, misma que les representa la estabilidad de su economía familiar.

las ideologías se integran y enraízan en contextos sociales y organizacionales específicos (Thornton, Ocasio y Lounsbury, 2012: 5). Por su parte, la diferencia en relación a la noción de comportamiento institucional radica en que –a pesar de que ambas nociones hagan referencia a la configuración de patrones– éste se refiere a la manera de actuar de las organizaciones, en términos de su constitución y desempeño, mientras que lógica institucional se refiere a lo que le da sentido a dicho comportamiento. De este modo, en cierto sentido el comportamiento institucional puede ser reorientado con mayor facilidad que la lógica institucional, incluso puede que todas las acciones que se articulan en el comportamiento institucional cambien, pero la lógica que orienta y estructura dichas acciones se mantenga totalmente estable y sin cambios.

2.3 LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS SISTEMAS

Stakeholders y la gobernanza de las instituciones de educación superior

Los sistemas de educación superior se constituyen como estructuras ampliamente heterogéneas y complejas, donde confluyen un sinnúmero de actores interesados en su funcionamiento y evolución, y que se relacionan de maneras muy diversas entre sí. Tal como sostiene Burton Clark (1983) los sistemas de educación superior no pueden concebirse únicamente como el agregado de universidades, *colleges* e institutos, sino como una articulación más amplia que incorpora a aquellos actores que desarrollan actividades alrededor de la educación postsecundaria (superior) y que tienen intereses asimétricos específicos en torno a este nivel educativo. Hoy en día, dichos actores pueden ser tanto el Estado y las instituciones de educación superior como organismos internacionales, las agencias evaluadoras de la calidad, organizaciones no gubernamentales y corporativos empresariales, así como los profesores, los estudiantes y las familias; todos ellos con objetivos particulares respecto al funcionamiento de los sistemas de educación superior. El “flojo acoplamiento” de los múltiples intereses de los actores, hace que los sistemas de educación superior adopten configuraciones en red con articulaciones multinivel, cuyas

conexiones –es decir los tipos de relaciones e interacciones entre actores– definen su organización y orientan su conducción y fines.

De acuerdo con Joaquín Brunner (2011, 2014), el dinamismo creado por las nuevas circunstancias y retos en el terreno de la educación terciaria a ha llevado a los países a buscar el marco más adecuado de condiciones de organización, dirección y conducción para que sus sistemas de educación superior puedan cumplir con eficacia sus funciones. La específica organización que adopte cada sistema de educación superior reflejará las opciones de valores y fines que las propias instituciones, las autoridades públicas y la sociedad estimen más adecuadas, o logren negociar entre sí a lo largo del tiempo, a la vez que las políticas que se impulsen frente a los nuevos retos representarán siempre un inestable balance entre esos fines y valores, pues en torno a ellos existe una pugna continua cuyo resultado se expresa en las cambiantes políticas que se adoptan (Brunner, 2011). De esta manera, lo que ha emergido en el campo de la educación superior mundial son nuevas formas de *gobernanza*, donde los sistemas e instituciones de educación superior confrontan “una transición de múltiples dimensiones” que les exige adoptar mecanismos de orden y control que van más allá de los procesos ordinarios de gobierno (Brunner, 2014: 28).

Esas nuevas formas de conducción de los sistemas de educación superior (gobernanza)²⁷ suponen, entre otras cosas: el incremento de la participación de los actores no estatales, la redefinición de la colaboración entre lo público y lo privado, la expansión de la

²⁷ En términos generales, gobernanza puede ser definida como “*el proceso mediante el cual los actores de una sociedad deciden sus objetivos de convivencia —fundamentales y coyunturales— y las formas de coordinarse para realizarlos: su sentido de dirección y su capacidad de dirección*” (Aguilar, 2006: 90). La gobernanza hace referencia al proceso participativo de conducción y dirección de la sociedad, donde el gobierno es un agente más del proceso que, si bien tiene un papel significativo, no es el único actor con capacidad directiva, resolutive o decisiva. En ese sentido, la noción de gobernanza pone énfasis en las capacidades de conducción de una sociedad, a partir de la configuración de una estructura descentralizada y articulada entre sectores sociales y gobierno que se orienta hacia la resolución de problemas específicos; los mecanismos de dirección y (auto)regulación serán producto de la cooperación y deliberación de entre la autoridad gubernamental y los distintos actores sociales. Uno de los aspectos centrales de la noción de gobernanza es justamente participación de diversos actores en la conducción de la sociedad; es decir, el proceso de la gobernanza implica la dirección de la sociedad a partir de la acción colectiva, donde participan múltiples actores en el diseño e implementación de esquemas de intervención y solución de problemas; es decir, la gobernanza toma forma y contenido a partir de la interlocución entre grupos y sectores sociales, y entre éstos y el gobierno. Esto implica que los procesos de conducción no se dan en un terreno único, al contrario la noción de gobernanza contempla procesos de conducción en dimensiones multisectoriales y multiniveles (Aguilar, 2006).

diversidad y competencia del mercado, los procesos de descentralización, la integración de las políticas y nuevos mecanismos de aprendizaje (Brunner, 2011; 2014). De esta manera, la gobernanza en el terreno de la educación superior es entendida como *“la manera en que las los sistemas y las instituciones se hallan organizados y son operados internamente –desde el punto de vista de su gobierno y gestión– y sus relaciones con entidades y actores externos con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior”* (Brunner, 2011: 137). Desde esta definición se asume que los sistemas e instituciones de educación superior con mayor éxito serán aquellos que logren modificar su gobernanza –es decir, el funcionamiento de su gobierno y sus formas de gestión– para adaptarla a las transformaciones y demandas del entorno en que se desenvuelven.

De manera particular, es preciso destacar dos aspectos en los que pone énfasis la noción de gobernanza en la educación superior: la dimensión multinivel y la participación de múltiples actores (*stakeholders*). En relación a la primera, los procesos de gobernanza se desarrollan en diversas dimensiones y niveles de operación que van desde la esfera decisional-gubernamental y el nivel sistémico, hasta las organizaciones universitarias a nivel institucional. En palabras de Joaquín Brunner:

“las transformaciones del gobierno de los sistemas nacionales de educación superior (...) involucran múltiples aspectos: desde la propia concepción de conducción de los sistemas hasta sus aplicaciones prácticas a nivel de políticas; desde la organización central de gobierno hasta sus expresiones descentralizadas en el nivel de las organizaciones proveedoras y su propio gobierno institucional; desde la legislación que define el marco de operación del sistema hasta los incentivos que guían el comportamiento de los actores y las agencias; desde el funcionamiento de las burocracias involucradas hasta la aparición de redes público-privadas que participan en la formación y ejecución de las políticas” (Brunner, 2011: 29).

Así pues, las formas de conducción y gestión en el terreno de la educación superior dependerán del nivel en que se implementen; por ejemplo, a nivel sistémico pueden adoptar una configuración que se articule con propuestas de organismos internacionales y que promuevan las interacciones horizontales, o a nivel institucional adoptar mecanismos de más burocráticos de conducción o al contrario más emprendedores. No obstante, las formas de gobernanza dependerán también del tipo de relaciones e interacciones que se den en cada uno de los niveles. Es aquí donde la noción de gobernanza pone énfasis en la participación de

distintos actores o partes interesadas (*stakeholders*) en relación a la educación superior²⁸. De acuerdo con Jongbloed, Enders y Salermo (2008), los *stakeholders* en el campo de la educación superior son aquellos actores interesados y con capacidad de incidencia tanto en la conducción y funcionamiento de los sistemas e instituciones de educación superior, como en los asuntos y problemas específicos que se generan en torno del terreno educativo.

La cantidad y el tipo de actores interesados varían dependiendo de la escala de intervención; es decir, a nivel sistema se configurará una red de *stakeholders* específica, y otra distinta a nivel institucional (Jongbloed, Enders y Salermo 2008; Brunner, 2014). En ese sentido, estos actores tenderán a configurar agendas de acción e intervención específicas, a partir de sus intereses particulares en uno o varios sectores de la educación superior, sin que sus preocupaciones sean necesariamente el mejoramiento del terreno educativo. Es decir, los *stakeholders* se pueden interesar en el desempeño de los sistemas e instituciones de educación superior únicamente de manera estratégica, con la intención de emprender la consecución de fines y objetivos más particulares no vinculados a la educación superior, de tal manera que su incursión en el terreno educativo les signifique la generación de canales viables para dichos fines.

Estos *stakeholders* se caracterizan por sustentar relaciones bidireccionales con los sistemas y las instituciones de educación superior; las relaciones que los sistemas y las instituciones generen con distintos actores, serán relevantes únicamente en la medida de que

²⁸ Se pueden identificar dos conceptos generales de *stakeholders*, uno proveniente de la teoría de la agencia, y otro de la teoría de los *stakeholders* (ciencias empresariales). Nuestra intención no es profundizar aquí en los debates entre ambas teorías (Hill y Jones, 1996) sino mostrar las diferencias entre conceptos. Desde la teoría de la agencia, se concibe como *stakeholders* a aquellos agentes y grupos de interés internos y externos que se encuentran vinculados con alguna organización/empresa de forma contractual, y que en mayor o menor medida les concierne la manera en como la empresa es dirigida y los resultados que tiene; ejemplo de ellos serían los accionistas, los empleados o los clientes. Por otro lado, desde la teoría de los *stakeholders*, éstos son definidos como grupos o individuos que pueden afectar o ser afectados por los propósitos de una organización/empresa y su manera de operar, independientemente si se tiene una relación contractual o no; por tal razón se puede referir a un sinnúmero de partes interesadas internas y externas. En esta concepción, las partes interesadas tienen una relación de intercambio con la organización/empresa, donde cada actor tiene expectativas específicas respecto al desempeño de dichas organizaciones/empresas, a la vez que configura agendas de acción específicas en torno al funcionamiento de las mismas. En este sentido, las interacciones e intercambios entre partes interesadas y organizaciones/empresas se vuelve un elemento esencial para la planeación estratégica, operación y gestión de dichas organizaciones (Hill y Jones, 1996). En sentido estricto, esta última definición es la que se utiliza de forma analítica en la presente investigación, y en general para analizar el comportamiento de la educación superior.

impliquen expectativas y responsabilidades para ambas partes; “...*the notion of stakeholders (...) redefines the conduct, role, responsibilities and thus the nature of the ‘interface’ between higher education and society. The term stakeholder points to a major shift in the roles assigned to those who participate in higher education institution’s decision-making as representatives of external society*” (Jongbloed, Enders y Salermo, 2008: 307). De esta manera, la educación superior se configura como un panorama de actores plurales donde los sistemas y las instituciones tienen complejas interacciones con *stakeholders* de distinto orden, tales como: agentes internos y externos al campo de la educación superior, públicos y privados, del Estado y la sociedad civil, nacionales y transnacionales, dominantes y dependientes, próximos y remotos, dotados de diversos capitales y orientados en distintas direcciones (Brunner, 2011; 2014).

De acuerdo con Brunner (2011), al enfocarnos en la gobernanza a nivel institucional²⁹, es decir de las universidades, podemos advertir procesos de conducción singulares y diversos que responden a las transformaciones ocurridas en entorno en el que se desenvuelven de manera específica. Esto significa que las instituciones de educación superior tienden a rediseñar sus estructuras y procedimientos de gobierno y gestión con el fin de aumentar sus capacidades estratégicas frente al medio ambiente externo³⁰, de tal manera que

²⁹ Joaquín Brunner (2011: 140-148) desarrolló una tipología sobre modelos de gobernanza universitaria que toman como ejes la legitimidad y la eficacia, donde identifica cuatro tipos: 1) *Burocrático*, que se refiere al tipo de gobernanza caracterizado por una fuerte presencia del Estado como principal externo con sus dispositivos de comando, coordinación y control y por una gestión delegada en unos cuantos agentes que profesan lealtad a ese estado. Aquí, la gestión se vuelve más compleja y especializada a medida que las instituciones aumentan de tamaño, se incrementa el número de alumnos y profesores, se multiplican sus funciones y objetivos, se diferencian sus unidades internas, crece el personal administrativo y de apoyo y se intensifican las relaciones con el estado y sus organismos sectoriales; 2) *Colegiado*, se refiere a un modelo de autogobierno que expresa a la comunidad académica frente al medio exterior como entidad moral independiente, dotada de cohesión interna; 3) *De partes interesadas*, el cual combina mecanismos colegiados y emprendedores. En este modelo, la gobernanza se preocupa simultáneamente de los partícipes internos (profesores, estudiantes, personal administrativo) y externos (tradicionales y emergentes, con interés directo o indirecto en la institución, que pueden ser afectados positiva o negativamente por su desempeño); y 4) *Emprendedor*, el cual es visto principalmente en instituciones privadas que operan plenamente en mercados de estudiantes, profesores, servicios y productos de conocimiento. La gobernanza emprendedora supone un contrato entre el principal –el propietario de la institución, sea una corporación sin fines de lucro o una sociedad comercial, nacional o extranjera– y los agentes encargados de la administración.

³⁰ Algunas consideraciones sobre la gobernanza de las instituciones privadas de educación superior son: en primer lugar, el carácter y los fines del principal resultan decisivos. De acuerdo con Brunner (2011), puede ser la iglesia católica u otras iglesias, una orden religiosa, fundaciones o corporaciones sin fines de lucro o

identifican áreas prioritarias de acción, a las cuales les destinan cierta cantidad de recursos económicos, materiales y personales:

“En el plano del gobierno institucional el desafío para las universidades es encontrar un principio de legitimidad que genere y mantenga la creencia en que la organización cuenta con estructuras y procesos apropiados para adoptar decisiones, manejar demandas del entorno y adaptarse e incidir sobre él por medio de sus capacidades internas de acción. En el plano de la gestión, en tanto, el desafío es encontrar un principio de efectividad que facilite implementar cotidianamente las decisiones estratégicas y administrar la organización de manera que se asegure la continuidad de sus funciones, obtener los recursos necesarios para ella y producir resultados satisfactorios para las diversas partes interesadas en medio de un entorno turbulento y a veces hostil” (Brunner, 2011: 140).

Jongbloed, Enders y Salerno (2008) sostienen que –al igual que en el nivel general– en el nivel institucional los modelos de gobernanza estarán en función de las relaciones con los distintos *stakeholders*, mismas que moldearán los roles de las universidades y (re)definirán sus misiones y objetivos. Aunado a ello, en la medida que la interacción de las instituciones con las distintas partes interesadas sean más dinámicas y consistentes, las instituciones experimentarán una mayor integración con la sociedad, a la vez que se dotarán de legitimidad; *“the legitimacy of higher education in society will increasingly be a direct function of the nature, quality and evolving ties with the Stakeholder Society”* (p. 307). En ese sentido, para que una institución de educación superior sea eficaz en un entorno cada vez más complejo, es esencial que demuestre su relevancia a la sociedad y a los diversos sectores y grupos para los que se considera importante. Lo dicho vale especialmente en tiempos turbulentos como el actual cuando la magnitud, intensidad y velocidad de los cambios del entorno dentro del cual se desenvuelven las universidades amenazan con superar sus

sociedades comerciales. Comúnmente el principal ejerce la conducción a través de una junta o consejo directivo, organismo ante el cual responde el plantel ejecutivo que procura realizar una función gerencial emprendedora, pero que en ocasiones –y no infrecuentemente– tiene un accionar burocrático tradicional; en uno y otro caso, suele producirse un déficit de colegialidad y, por ende, de participación y representación académica. Otros autores (Rodríguez y Ordorika, 2011) han señalado que las instituciones privadas de educación superior han desarrollado modelos de gestión flexibles que les permite responder de manera “camaleónica” ante los cambios en el terreno educativo, lo que las hace más eficientes y adaptables al cambio. Por otro lado, otro aspecto decisivo en la gobernanza de las instituciones privadas son las transformaciones del entorno regulatorio en que operan, mismo que se caracteriza por tres aspectos: un marco más exigente de regulaciones para el reconocimiento oficial de las IES y su licenciamiento; el establecimiento de agencias y procedimientos para la evaluación externa y acreditación de instituciones y programas, unidades y servicios; y el uso de instrumentos y mecanismos de tipo mercado para la asignación condicionada de recursos públicos (Brunner, 2011).

capacidades de reacción y adaptación y ellas corren el riesgo de entrar en crisis, perder posición competitiva y desaparecer (Brunner, 2011)..

Siguiendo a los autores, aunque los aspectos que caracterizan a los *stakeholders* son generalizables para todos los niveles de observación, en la escala institucional se pueden identificar algunas particularidades, por ejemplo: la mayoría de las partes interesadas tienen una escala humana, los miembros de un grupo de actores a menudo comparten una identidad común –en términos de sentido de pertenencia común, o compartir una cultura común o ubicación– con ciertas obligaciones compartidas tanto por el lado de los miembros, así como en el lado de la universidad (Jongbloed, Enders y Salerno, 2008: 305). No obstante, lo que caracteriza de manera importante a los *stakeholders* de una institución de educación superior son tres atributos, a saber:

1. El *poder*. Se refiere a la capacidad de cierta(s) parte(s) interesada(s) de influir en la organización; aquí el poder se define como una relación entre actores sociales, en la que un actor social puede conseguir que otro haga algo que no habría hecho en otras circunstancias. En el caso de la educación superior esto se puede ejemplificar en la creciente presión de los estudiantes, padres y legisladores para obligar a las universidades a la atención de asuntos específicos, por ejemplo aquellos de acceso, calidad o cobertura.
2. La *legitimidad*. En términos relacionales, se refiere a la percepción generalizada de que las acciones de cierta entidad u organización –en este caso las instituciones de educación superior– son deseables, adecuadas y apropiadas dentro de un sistema de normas, valores y creencias.
3. La *urgencia*. Se refiere al interés de las partes interesadas en la pronta atención a sus demandas; representa el grado de premura en el que los stakeholders exigen la acción inmediata por parte de las instituciones de educación superior sobre los temas que les conciernen. Ejemplo de ello puede ser la exigencia de mayor énfasis en la investigación en ciertos campos disciplinares a expensas de la investigación en otras áreas científicas.

De esta manera, a nivel institucional se pueden identificar partes interesadas internas, tales como estudiantes, profesores y personal administrativo; y externas, tales como el gobierno y sus secretarías, autoridades estatales y municipales, egresados, empleadores, organismos no gubernamentales y distintas comunidades y grupos de la sociedad civil, que en mayor o menor medida podrán presentar uno o varios atributos de los antes señalados. El poder, la legitimidad y la urgencia expresada por las distintas partes interesadas en el funcionamiento de la educación superior, no es una configuración lineal ni inalterable, sino que dichos atributos serán expresados dependiendo de la configuración de las agendas particulares y objetivos específicos que los *stakeholders* desarrollen alrededor de los distintos sectores y problemas de la educación superior a nivel regional, nacional o local.

CAPÍTULO III

LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO EN EL SIGLO XXI

3.1 SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS POLÍTICAS DE MODERNIZACIÓN

Algunos antecedentes del sistema de educación superior

Adentrarnos en el actual terreno de la educación superior y la manera en cómo se conduce desde las instancias gubernamentales implica dar cuenta –al menos de manera breve– de los hechos pasados importantes que derivaron en el actual estado de cosas. Los Sistemas de Educación Superior latinoamericanos tal y como actualmente los conocemos, tienen como antecedentes principales algunos procesos ocurridos entre 1950 y 1975. Es durante esos años que los sistemas comienzan a configurarse como un terreno altamente diferenciado, que ofrecen servicios de enseñanza masificados y desarrollan funciones de producción de conocimiento mediante la investigación científica. Los procesos de expansión de los sistemas de enseñanza superior cambiaron de “una vez y para siempre” la concepción de universidad que hasta mediados del siglo XX permeaba en la sociedad: pocas instituciones que atendían a unos cuantos jóvenes, generalmente provenientes de orígenes sociales altos (élites) y perfilados hacia la formación y conformación de las clases dirigentes (Brunner, 1990).

El fenómeno de la masificación de la educación superior en América Latina estuvo influenciado por transformaciones profundas en las estructuras productivas, relacionadas con los procesos de industrialización y vinculadas con los proyectos desarrollistas de los países, así como también estuvo asociada con los incipientes procesos de urbanización y la progresiva concentración poblacional en ciudades de tamaño medio y grande (Brunner, 1990; Rodríguez, 2000). De manera simultánea, los mercados laborales sufrieron cambios que permitirían una reconfiguración y diversificación inicial de la oferta académica de las universidades, misma que en las décadas posteriores estaría concentrada en las áreas Ciencias

Sociales y Administrativas e Ingeniería y Tecnología. De esta manera, la expansión de las ocupaciones profesionales, semi-profesionales, técnicas y con orientación hacia los servicios representó para las universidades la incipiente y creciente exigencia de satisfacer las necesidades del sector productivo respecto a la dotación de recursos humanos certificados (Brunner, 1990; Rodríguez, 2000). De acuerdo con Roberto Rodríguez (2000), el fenómeno de la masificación representaría tanto la apertura como multiplicación de oportunidades de acceso a la educación terciaria, las cuales se verían reflejadas en el crecimiento de la matrícula: a inicios de la década de los sesenta había menos de 600 mil estudiantes inscritos en las instituciones de educación superior en toda la región, cifra que se triplicaría en tan sólo unos años, pasando a ser casi un millón y medio al final de la década; en estos años, el crecimiento anual alcanzó una tasa del 10%. El tránsito de una universidad de élites hacia un sistema masivo de educación superior, reproduciría eventualmente “su propia y sostenida dinámica de masificación”.

La apertura de oportunidades de acceso a la educación superior estuvo asociada a algunos aspectos: por un lado, a la popularización del acceso y a la participación de la mujer en la educación terciaria: ambas tienen que ver con la reconfiguración social de los estudiantes; Germán Rama sostiene que la masificación estuvo representada por la participación de las clases sociales medias... *“puede decirse que la educación superior se transformó en un canal habitual al que accede una variada gama de grupos sociales medios ya que la casi totalidad de sus hijos, y más recientemente de sus hijas, pasaron a educarse en la universidad”* (Rama, citado en Brunner, 1990: 91). La participación de la mujer ya conformaba un 35% a inicios de los años setenta, y estuvo asociada con la con la fuerte expansión de un conjunto específico de carreras, especialmente las perfiladas hacia las áreas de educación, humanidades y ciencias sociales. Por otro lado, la regionalización de la oferta educativa permitió la apertura de oportunidades a poblaciones que anteriormente era imposible que tuvieran contacto con instancias de enseñanza superior. Así, desde 1960 se observa el creciente establecimiento de universidades tanto en las ciudades como en las provincias de los países, con miras a alcanzar las zonas más apartadas (Brunner, 1990; Rodríguez, 2000).

A la par de los procesos de masificación y también como producto de ellos, los sistemas de educación superior transitarían de una configuración más o menos sencilla, hacia

una de mayor complejidad vinculada con las nuevas exigencias sociales que traerían consigo la industrialización, la incipiente modificación de las estructuras productivas, y los reajustes en los mercados laborales. Como respuesta inercial para hacer frente a tales exigencias –que tienen que ver con la necesidad de dotación y profesionalización de recursos humanos–, los sistemas entraron en un profundo proceso de diferenciación institucional³¹, que no sólo se refiere a la emergencia y multiplicación de los establecimientos de enseñanza superior, sino también a la reconfiguración de la oferta educativa (en términos de planes de estudio y distribución por niveles) y a la conformación de nuevas áreas del conocimiento. De acuerdo con Brunner (1990, 2007) estos procesos de diversificación y diferenciación institucional han coadyuvado y canalizado la masificación de la matrícula, y a su vez han representado los mecanismos a través de los cuales se satisfacen las demandas sociales de acceso a la educación superior.

De esta manera, comienza a ser visible la organización del sistema de educación terciaria en sectores, propiciando una clara diferenciación entre instituciones. Esta organización emergente, estructura sectores dependiendo de las características de los establecimientos, y sobre la base de ciertas semejanzas, dando lugar a un sector público y a uno privado, o a uno de universidades tradicionales frente a uno de nuevos establecimientos universitarios, a un sector de universidades multidisciplinarias frente a otro sector de instituciones especializadas, o a un sector de universidades metropolitanas frente al sector de las establecidas en las regiones o provincias (Brunner, 1990). El rápido y creciente cambio de los sistemas de educación superior puede observarse a través de las cifras: a nivel Latinoamérica el número de universidades pasó de 75 a inicios de 1950, a 164 en sólo diez años (1960). Pero a pesar del crecimiento y diferenciación de los establecimientos, sólo un conjunto acotado de universidades públicas –principalmente las consolidadas de larga

³¹ Existen dos periodos importantes de diversificación y diferenciación institucional: uno derivado de las transformaciones en las estructuras productivas y ocurrido a partir de los años 50; y otro que tiene que ver con un segundo periodo de expansión ocurrido entre 1980 y 1990, caracterizado por los procesos de expansión de la educación superior privada, así como el crecimiento del sector público a partir de la promoción de nuevas ofertas (sobre todo de orientación tecnológica) y de la apertura de nuevas carreras por parte del gobierno federal. Asimismo, varias universidades públicas emprendieron procesos de distribución territorial mediante la creación de sedes regionales.

tradición e historia– tuvieron una posición dominante a escala sistémica, en términos de absorción de demanda y distribución territorial (Brunner, 1990, 2007; Rama, 2005).

Con el paso de los años, las incipientes dinámicas de diferenciación y diversificación institucional conllevarían a profundos procesos de heterogeneidad sistémica *“coexistiendo así, lado a lado, establecimientos antiguos y nuevos, universitarios y no-universitarios, públicos y privados, católicos y seculares, de elite y masivos, de fines específicos y de absorción de demandas, con y sin investigación, todo esto en el mayor desorden aparente y sin que se haya podido, hasta el momento, sistematizar todas esas experiencias y someterlas a un marco común de operaciones”* (Brunner, 1990: 111). Dichos procesos son característicos de la transición hacia la modernización, y han representado un profundo impacto en la configuración del campo de la educación superior, permeando desde la distribución de oportunidades de acceso, hasta la composición del cuerpo docente y las capacidades de investigación científico-tecnológica. Por otro lado y como consecuencia más notable, la heterogeneidad institucional deriva en la conformación de mercados educativos segmentados, cuyo funcionamiento –muchas veces descoordinado y “flojamente acoplado” – genera problemas de calidad institucional, aspecto que tiende a diferenciarse fuertemente según la naturaleza de cada establecimiento, su carácter más masivo o selectivo, la composición de su cuerpo académico, su dotación de recursos de infraestructura y equipamiento, el tipo de financiamiento, etc. (Brunner, 1990).

Para no perder de vista el objeto de estudio de nuestra investigación, es importante señalar que en ese periodo el sector privado de la educación superior era apenas marginal en México. Existían en el país tan sólo un puñado de instituciones privadas regularmente de orientación elitista (Levy, 1986) que habían sido fundadas entre 1930 y 1950, y cuyos orígenes no estaban anclados en las intenciones de los particulares por conformar un sector privado propiamente dicho, y mucho menos con la idea de conformar y legitimar un mercado educativo propio. Más bien, su génesis respondía a las orientaciones y diferencias ideológicas de algunos grupos (dígase religiosos, profesionales o élites) respecto a los fines y funciones de la enseñanza superior pública, así como a una disputa ideológica y política por el terreno educativo (de Leonardo, 1983; Acosta, 2012). La función de estas instituciones privadas era más simbólica que real, pues no representaban una opción factible para los nuevos estudiantes de estratos sociales bajos y medios que representaban la “primera ola

modernizadora”, esa que combinó crecimiento económico, urbanización e industrialización, y educación masiva (Loeza, 1999 citado en Acosta, en prensa: 14).

Esta “marginalidad” del sector privado se veía reflejada en las acciones gubernamentales que atendían su existencia y operación. Aparentemente, el Estado no estaba interesado en regular la oferta privada ni su funcionamiento como tal, ni mucho menos enfatizaba en una regulación puntual de la calidad educativa, sino que las acciones gubernamentales estaban orientadas meramente a reconocer y validar los estudios superiores que estas pocas instituciones privadas ofrecían (Rodríguez, 2008). Es decir, al ser validados por la autoridad Estatal, los programas y las instituciones adquirirían la facultad de expedir certificados y otorgar constancias, diplomas, títulos o grados académicos a las personas que hubieran concluido sus estudios superiores de conformidad con los requisitos establecidos en los planes y programas correspondientes, así como la validez de dichos certificados, constancias, diplomas, títulos y grados en todo el país. Parece ser que el contexto incipiente y poco diversificado de la oferta privada de educación superior no exigía mayores acciones normativas, y no hacía necesaria la implementación de mecanismos con intenciones regulatorias.

Cambio de paradigma y políticas modernizadoras en los años noventa

La agudización de estos procesos de transformación suscitados en el terreno de la educación superior mexicana, aunado a los críticos problemas que representaron las crisis económica y política de los años setenta y ochenta, conllevó al gobierno mexicano a reorientar el sistema de educación superior mediante la adopción de un “nuevo paradigma” de conducción Estatal (Acosta, 2004a; Aguilar, 2005). De acuerdo con Luis F. Aguilar (1992), en la década de los ochenta el Estado mexicano experimentó un importante proceso de redimensionamiento; el autoritarismo y la hipertrofia del Estado y del aparato gubernamental-burocrático habían llegado a su fin, y el gobierno benigno y negligente caracterizado por intervenir de manera excesiva, incisiva y arbitraria en los asuntos públicos, se vio incapaz de mantenerse en pie ante la magnitud de la crisis de los años ochenta, y terminó por quedar exhibido ante la sociedad mexicana, misma que con desencanto y fastidio denunciaba la ineficiente dirección del país, sosteniendo que era el propio Estado el problema principal del desarrollo económico

político y social (Aguilar, 1992, 2005; Evans, 1992 citado en Acosta, 2005b: 14). A su vez, la sociedad mexicana exigía con impaciencia la creación de controles democráticos que promovieran el sometimiento del gobierno y los poderes públicos a la ley, que fomentaran la vinculación real con la ciudadanía y que impulsaran la lealtad del gobierno al interés público en beneficio de los ciudadanos, abandonando las exclusiones y favoritismos que el viejo régimen autoritario acostumbraba a practicar (Aguilar, 1992, 2005).

Tales cuestiones dieron pauta para que el Estado mexicano iniciara un profundo proceso de democratización, caracterizado principalmente por abandonar la lógica patrimonialista y autoritaria, y en sustitución adoptar un nuevo modelo de “gobernar por políticas públicas”. De acuerdo con Luis F. Aguilar (2005), el gobierno a través de las políticas públicas respondió fundamentalmente al propósito de reestablecer la naturaleza pública del gobierno y la administración, en contraposición a las formas de gobernar que privilegiaban los esquemas oportunistas y corporativos que beneficiaban sólo a ciertos sectores y clientelas políticas y no al conjunto de la sociedad. Ese nuevo modelo de conducción gubernamental implicó la modificación de reglas, procedimientos y expectativas asociadas a la relación de la sociedad y el Estado, disminuyendo el protagonismo gubernamental y aumentando la participación de los ciudadanos y sus organizaciones en la atención de los asuntos públicos. Al ser un mecanismo democrático, el gobierno por políticas públicas implica contemplar la pluralidad de actores y situaciones, pero también supone la definición y valoración de los problemas públicos en función de su impacto social, de sus componentes particulares y de sus causas singulares, enfocándose en áreas específicas de la vida social y haciendo que el ejercicio del gobierno sea *“más específico y focalizado, más regulador y promotor de las acciones sociales que promotor de ellas y más asociado a las iniciativas que deciden los agentes no gubernamentales que definidor o prescriptor de sus propias agendas”* (Aguilar, 2005: 24).

Este cambio en la conducción gubernamental implicó un serio reajuste en las esferas de la economía y del desarrollo social, y por supuesto, el sector educativo no fue la excepción. Eventualmente, el terreno de la educación superior habría sufrido reconfiguraciones importantes a nivel sistémico con la transición hacia un gobierno por políticas públicas, pero también se vería trastocado por las profundas transformaciones en los entornos político, social, económico y productivo que las crisis apenas libradas habían propiciado. No obstante,

los especialistas sostienen que la transición hacia el modelo de conducción democrático no fue el único factor que impulsó los posteriores cambios en la estructura y operación de la educación superior mexicana, sino que también estuvieron influenciados por organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), quienes tuvieron un peso específico importante en el diseño de políticas educativas de corte neoliberal a finales de los ochenta, así como en la (re)valoración de la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social de los países, y para promover la consolidación de los regímenes democráticos emergentes en el largo plazo (Schwartzman, 1993; Brunner, 1994; Acosta, 2000, 2004; Kent, 2001, 2009; Kent, Didou y de Vries, 2001).

En ese contexto, a finales de los años ochenta y principios de los noventa, la educación superior en México y en gran parte de América Latina también experimentó un cambio de paradigma, transitando de un modelo desarrollista que había permanecido vigente desde el término de la segunda guerra mundial, y que estaba basado en el patrocinio benigno del Estado y en la negociación política de intereses, hacia un nuevo modelo modernizador basado en el impulso de la competitividad y diferenciación de las instituciones cuyo eje central radica en el financiamiento público ligado a compromisos de calidad, eficiencia y rendición de cuentas de los sistemas, subsistemas y establecimientos de educación superior (Acosta, 2004a; Kent, 2009). Se configuro entonces una nueva definición de problemas en el campo de la educación superior, pasando de *“considerarlos como estricta o esencialmente políticos ligados a la búsqueda de legitimidad (...) a considerarlos problemas fundamentalmente técnicos y financieros ligados a la distribución y reordenamiento racional de los recursos públicos”* (Acosta, 2000). De esta manera, la noción de modernización de la educación superior permearía el diseño de las políticas educativas instrumentadas en los años posteriores.

En ese sentido, el ámbito de la educación superior en la década de los noventa estuvo caracterizado por la implementación de políticas públicas orientadas a la modernización del sistema a partir del aseguramiento de la calidad, la evaluación institucional y la internacionalización de la enseñanza superior, así como también por la incipiente integración de la educación terciaria latinoamericana a las dinámicas de globalización y a la sociedad del

conocimiento. Los esfuerzos por diseñar políticas públicas modernizadoras enfatizaron en la asignación del financiamiento público hacia las universidades públicas a cambio de resultados y cumplimiento de indicadores, y mediante una clara diferenciación de los presupuestos federales ordinarios y extraordinarios. A través de nuevos criterios como el de eficacia y eficiencia en el desempeño institucional, la pertinencia social de los servicios educativos o el nivel de desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad, las dinámicas internas del sistema de educación superior tomarían una forma totalmente distinta, más evaluadora y menos política-negociativa (Acosta, 2000; Kent, Didou y de Vries, 2001). De esta forma, las intenciones modernizadoras atravesarían desde el aparato gubernamental federal hasta las propias instituciones de educación superior, propiciando una clara redefinición de valores y prioridades que cambiarían para siempre la relación entre el sistema de educación superior y el Estado, así como la autopercepción de las propias instituciones académicas (Kent, 2009; 39-41).

Las orientaciones de estos nuevos esquemas de políticas situaron a las instituciones de educación en un panorama de supervisión y vigilancia desconocido para ellas, y donde el Estado se posicionaba como un ente evaluador, como el único posible regulador a escala nacional y como la instancia exclusiva que permitía ordenar el funcionamiento autónomo bajo parámetros públicos de una amplia cantidad de instituciones diversas, competitivas y dispersas, y que individualmente no lograban una óptima articulación y coordinación como un sistema de educación superior nacional (Brunner, 1993; Neave, 2002; Acosta, 2004a; Rama, 2006a). No obstante, con el transcurrir del tiempo el Estado evaluador –que en gran medida se inspiraba en una postura neoliberal que permitiría el funcionamiento autónomo de las universidades– terminó por configurarse más bien como un Estado neointerventor, de operación mecánica, poco coherente en su ejercicio y de débil capacidad de implementación, y que en lugar de ordenar y coordinar las interacciones del sistema de educación superior terminaría por regular y condicionar de manera “incisiva” las actividades de las instituciones de educación superior públicas (Acosta, 2000, 2004a, 2009; Kent, 2009).

Breves notas sobre las políticas de educación superior en los noventa

En términos propios de la disciplina de políticas públicas (Dery, 1984; Aguilar, 2000, 2005), los problemas públicos (*issues*) que se definieron entrando los años noventa, fueron los relacionados con la calidad de la educación superior y con la pertinencia social, entendiéndose a *grosso modo* como mejorar la coordinación y funcionamiento del sistema de educación superior y de las instituciones, y vincular más estrechamente los planes y programas de estudios superiores con las necesidades sociales (Kent, 2009). El diagnóstico que derivó en la definición de tales *issues* estaba caracterizado, entre otras cosas, por contemplar la baja calidad que presentaban muchas IES públicas, el precario desarrollo de la investigación científica y del desarrollo tecnológico, la expansión desordenada de programas de licenciatura y posgrado, así como la asignación “negligente” del financiamiento. Las acciones gubernamentales emprendidas con los fines de atender tales cuestiones estuvieron “mecanizadas” por tres ejes fundamentales: a) el impulso de modelos de planeación estratégica en lugar de los anteriores esquemas de planeación sistémica; b) el énfasis en la evaluación de procesos y resultados; y c) la operación de programas de apoyo al financiamiento como instrumentos para impulsar la transformación de la educación superior pública (Rodríguez, 2002: 4). Estos mecanismos derivarían tanto en la creación de agencias gubernamentales para su operacionalización como en el diseño e implementación de un amplio abanico de programas e instrumentos de acción pública³², dirigidos a todos los niveles del sistema –desde instituciones, académicos y eventualmente a estudiantes–, que si bien sufrirían algunos ajustes con el tiempo, seguirían fungiendo sin mayor alteración al menos una década después (Rodríguez, 2002; Acosta, 2004a; Kent, 2009).

³² Algunos de los más importantes fueron: el Plan nacional de Desarrollo (1983-1988) y sus derivaciones, primero, en el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), después, en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en los ochentas. En los noventa resalta la creación de instancias administrativas como la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); además de la aparición de los programas como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES, actual PIFI) o el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, actual PRODEP).

La “modernización anárquica”³³ que representó la implementación de las nuevas políticas en la década de los noventa, exigió eventualmente analizar en qué medida los cambios en los esquemas de conducción gubernamental habían producido resultados satisfactorios y congruentes con los objetivos que las políticas modernizadoras se habían planteado en sus inicios. Es decir, quedaba constatar si las políticas de educación superior efectivamente habían propiciado una mejora en la calidad de las instituciones y en la pertinencia social de los programas educativos. En general, los especialistas sostienen que la implementación de las políticas de modernización tuvo más efectos perversos que satisfactorios, y que dichos efectos “atravesaron” todos los niveles de la vida institucional de las universidades (públicas) (Rodríguez, 2002; Rodríguez y Casanova, 2004; Acosta, 2004a; de Vries, 2000; de Vries y Álvarez, 2005; Kent, 2005, 2009). En primer lugar, se hace referencia a la emergencia de un proceso de “ensamblaje conflictivo” entre la implementación de las políticas y los procesos de reforma de algunas universidades públicas (Acosta, 2000, 2004a). Esto significa que la adopción y adaptación de las universidades a las políticas modernizadoras no fueron procesos automáticos, sino que se dieron a partir de procesos conflictivos de negociación entre el gobierno y las instituciones, cada uno poniendo sobre la mesa sus intereses y objetivos respecto a los problemas que se atravesaban en esos momentos, conllevando a que las políticas tuvieran un inicio más bien lento con pocos resultados en el corto y mediano plazo.

Por otro lado, se han constatado procesos de adaptación asimétricos, que han conllevado al desarrollo dispar de las instituciones de educación superior (de Vries, 2000; de Vries y Álvarez, 2005). A pesar de sus proyecciones generalizadoras, ninguna política resultó aplicable en el sistema en su conjunto; el financiamiento condicionado que caracterizó a las políticas modernizadoras benefició en gran medida a las universidades estatales con mayor

³³ De acuerdo con Adrián Acosta (2004a) la modernización anárquica de los años noventa se refiere al proceso experimentado por el sistema de educación superior donde, a pesar de las intenciones gubernamentales por diseñar e implementar políticas modernizadoras de calidad y pertinencia, perduraron el crecimiento desordenado y la diferenciación institucional descontrolada. Es decir, se promovió la modernización del sistema bajo un panorama general de total desregulación. Otras posturas, sostienen que en los noventa el sistema de educación superior experimentó una modernización conservadora; este concepto hace referencia a que la educación superior mexicana se orientó hacia la modernización y el cambio a partir de políticas y acciones no estratégicas ni innovadoras, sino más bien convencionales, ancladas en rutinas de lógicas pragmáticas y con poca visión de futuro (Kent, 1990).

capacidad institucional, y excluyó *de facto* a sectores de instituciones de menor escala tales como universidades de trayectorias recientes, institutos tecnológicos, escuelas normales, etc. Esto generó un “efecto Mateo” en la educación superior mexicana: se financió a aquellas que ya contaban con recursos y se marginó a aquellas que regularmente “se encontraban al borde del colapso” (de Vries y Álvarez, 2005: 84). En esa línea, Rollin Kent sostiene que los efectos de las políticas también impactaron el comportamiento de los actores a escala institucional, con cambios “poco felices en el tejido académico” (2005: 69); por ejemplo, los programas de estímulos al personal académico derivaron en prácticas “viciosas” más enfocadas a la obtención de recursos económicos que al desarrollo innovador de conocimiento; también es posible observar que hay mayor número de doctores en las universidades sin que eso se refleje en la mejora de la investigación o la enseñanza (Kent, 2005, 2009; Acosta, 2004b).

Respecto a la figura del sector privado en este periodo (1990-2000), éste experimentó un crecimiento exponencial, primero en términos de la oferta institucional y posteriormente en términos de estudiantes matriculados. En los años noventa, este crecimiento de la oferta privada estuvo caracterizado por la emergencia de establecimientos pequeños con limitada capacidad institucional y regularmente de dudosa calidad (Muñoz, Núñez y Silva, 2004; Acosta, 2005a). A pesar de ello, los mecanismos públicos que observaban el funcionamiento de las IES privadas se mantuvieron sin modificaciones, al menos hasta entrando la década del 2000. Es decir, las modalidades de reconocimiento y validez de estudios seguían funcionando más como un “registro de la oferta” que como un método regulatorio. Esto tiene que ver, en un primer momento, con que el crecimiento de la oferta privada en la década de los ochenta realmente se dio en un contexto generalizado de desregularización; esto significa que no sólo no había una regulación puntual hacia las dinámicas de las IES privadas, sino que en general el sistema carecía de marcos normativos y regulatorios consistentes, y la educación superior mexicana “*se encontraba en un estado de extrema desregulación*” (de Vries, 2013: 69).

En un segundo momento, ya avanzados los años noventa y con una oferta más segmentada y diversificada, la desregulación del sector privado estuvo asociada a una evidente postura de “no acción” por parte del gobierno. Los esquemas de políticas públicas implementados en este periodo tenían una alta carga de “neoliberalismo” y por ende tendían a que ciertos aspectos de la vida económica y social del país se regularan por mecanismos de

mercado, sin intervención gubernamental. Si bien no hubo una política explícita e instrumentada de desregulación del desarrollo de la oferta privada, en términos de política pública sí hubo una evidente decisión gubernamental de “no hacer” (Hecló, 1978; Majone, 2003). A pesar de que el crecimiento del sector privado conllevó al aumento de la cobertura de educación superior, no podemos decir que haya sido un efecto planeado; sin embargo, lo que sí fue evidente es que el gobierno asumió que las lógicas de mercado y competencia tenderían a regular la calidad de la oferta privada (Gil, 2005). No obstante, eso no sucedió y la oferta privada “explotó” de manera impresionante sin ningún tipo de esquema regulatorio, conllevando tanto a la conformación de un mercado altamente segmentado como a serios problemas de calidad, caracterizados por generar circuitos educativos fragmentados, de calidades diferenciadas y muchas veces dudosas, y donde las experiencias formativas y escolares podrían darse en contextos de total incertidumbre (Gil, 2005; Ortega y Casillas, 2013; Casillas, Ortega y Ortiz, 2015).

Llama la atención que a pesar de las condiciones generadas por la desregulación del sector privado, el gobierno no haya considerado la situación como un *problema público* y por tanto que no se haya dado a la tarea de atender la problemática a partir del diseño de una política pública específica. Es decir, fue evidente que se estaba en presencia de un problema social –tanto así que eventualmente sectores de la sociedad, universidades públicas e incluso universidades privadas de larga tradición expresaron sus inconformidades sobre la manera de operar de ciertas instituciones–, mismo que exigía la aplicación de un marco regulatorio consistente, tanto en términos de crecimiento institucional como de atención a la calidad. De esta manera, en los años noventa el crecimiento del sector privado y los problemas que éste acarrea se mantuvieron marginados de la acción pública (no política), sin ser considerado un asunto de agenda (Dery, 1984; Aguilar 2003), es más, ni siquiera fue contemplado en la definición del problema de calidad y pertinencia social, ya que dicha definición se orientó de manera exclusiva a las instituciones públicas.

3.2 LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2000-2015: LOS PROBLEMAS, LAS POLÍTICAS Y LAS DECISIONES

Después de analizar los resultados de las políticas de educación superior de la década de los noventa, se pudiera pensar que los efectos no deseados implicarían un cambio profundo en los esquemas de acción gubernamental, y que los años siguientes representarían un periodo de reajuste para mitigar los efectos iniciales de las nuevas políticas modernizadoras. Algunos especialistas señalan que las reformas de la década de los noventa en el terreno de la educación superior representan más un ensayo de “prueba y error” que un proyecto consistente, bien planeado y con bases estables, donde las políticas se caracterizaron por sus resultados altamente inconsistentes en términos políticos y sociales (Rodríguez, 2002; Rodríguez y Casanova, 2004; de Vries, 2000). Los especialistas sostienen también que las políticas de los noventa no tuvieron un planteamiento rector que articulara las diferentes acciones gubernamentales en una dimensión de largo aliento y que atendiera de manera consistente las demandas y necesidades de la sociedad mexicana, razón por la cual experimentarían demasiados (re)ajustes en un tiempo relativamente corto (Rodríguez y Casanova, 2004: 54); en palabras de Wietse de Vries las políticas se olvidaron de los cambios estructurales privilegiando el corto plazo y una visión técnica de los complejos componentes del sistema de educación superior; esto quiere decir que las acciones gubernamentales “se enfocaron en crecer, y no en cambiar” (de Vries, 2000: 59).

Por tal razón, a pesar de los continuos ajustes, cambios de prioridades y formas de acción, es posible observar un patrón en la intervención gubernamental que se acerca más a la continuidad que a la ruptura o al cambio (Acosta, 2000; Rodríguez, 2002). Pero en términos concretos ¿En qué medida cambiaron las políticas de educación superior después de este periodo de modernización anárquica?, si hubo cambios ¿Cuáles fueron? ¿Fueron cambios de fondo o sólo discursivos?... En ese sentido, en el presente apartado nos disponemos a analizar las políticas de educación superior que se han implementado en lo que va del siglo XXI, con el propósito de identificar los cambios ocurridos en los esquemas de acción gubernamental. Para no perder de vista nuestro objeto de estudio, el análisis que desarrollamos se orienta principalmente en dos sentidos: en primer lugar, a partir de la

construcción de un mapa de políticas³⁴ se analizan los problemas (*issues*) que se han definido para atender el terreno de la educación superior y que han derivado en ciertas decisiones y cursos de acción; en segundo lugar, la revisión de la política pública enfatiza en los cambios que contemplan al sector privado de la educación superior. El análisis se basa en la revisión de los Programas Sectoriales de Educación y los Programas Estatales de Educación (Chiapas), ambos en el periodo que corre del año 2000 al 2015.

Reconstruyendo el mapa

Entrando el siglo XXI se proyectaba un panorama de cambio, no sólo en el terreno de la educación superior sino en la vida política y social en general. El triunfo del Partido Acción Nacional (PAN) en la presidencia de la República después de setenta años llenaba de expectativas de transformación a todos los sectores de la ciudadanía. Se consideraba que la llegada al poder de un candidato no priista significaría un cambio de 180 grados en la conducción del país y en la manera de actuar del gobierno, y que contribuiría a la elaboración de mejores políticas públicas basadas en las experiencias pasadas. El terreno de la educación superior no estuvo ausente de dichas expectativas; después del periodo transicional de la década de los noventa que significó un cambio en los modos de intervención gubernamental, la implementación de nuevos esquemas de política pública, así como sus eventuales resultados inconsistentes y muchas veces ambiguos, se esperaba que el nuevo partido en el poder reorientara el curso de la educación superior mexicana.

Sin embargo, dicho cambio no se dio y el Plan Nacional de Educación 2001-2006 presentó muchas similitudes con las líneas de acción de los dos sexenios pasados. De acuerdo con los especialistas (Rodríguez, 2002; Acosta, 2002; Villa, 2013), el diagnóstico del que partió la acción gubernamental en el año 2000 siguió la misma lógica que los esfuerzos gubernamentales iniciados a finales de la década de los ochenta, encaminados a atender las

³⁴ Los mapas de políticas son una herramienta analítica que permite recuperar de forma retrospectiva y secuencial las decisiones y acciones tomadas entorno a la solución de un problema durante largos periodos de tiempo. Desde esta perspectiva se asume que buena parte de los aciertos en los procesos de resolución de problemas públicos radican en el conocimiento y comprensión de las decisiones y políticas públicas que se toman en el pasado como rutas de cambio en busca de soluciones; es decir, conocer y comprender la lógica de las decisiones de ayer aporta coherencia y pertinencia a las decisiones futuras (Del Castillo, 2016).

cuestiones de la calidad y eficiencia de la educación superior mexicana. Si bien eso sucedió iniciando el siglo XXI ¿Qué ha caracterizado a la acción gubernamental desde ese entonces? ¿Sigue habiendo continuidad en las políticas de educación superior en los primeros 15 años del nuevo milenio? ¿Qué problemas públicos se han definido, qué decisiones se han tomado y qué instrumentos han sido aplicados? En las siguientes líneas se llevará a cabo de manera sintética un análisis descriptivo sobre dichos aspectos, a la vez que identificamos en qué medida el sector privado de la educación superior ha sido objeto de acción gubernamental.

De acuerdo con David Dery (1984) los problemas públicos se construyen de tal manera que en su definición se encuentre implícito el menú de alternativas para su óptima intervención; es decir, una correcta definición del problema tiene que ver con la habilidad y visión prospectiva para dilucidar si un problema tiene solución o no. Esto significa que la acción gubernamental tomará forma dependiendo de cómo se defina el problema público. De acuerdo a nuestra revisión de los documentos oficiales, la definición del problema en el terreno de la educación superior ha tenido como ejes centrales la calidad y la cobertura, regularmente definidos de manera imbricada. No obstante, para los fines analíticos del presente apartado consideraremos a la cobertura y la calidad como problemas individuales, cada uno con una definición propia, que ha conllevado a la configuración específica de estrategias y cursos de acción. Esta distinción tiene que ver con nuestro interés por destacar lo que se ha hecho en relación al sector privado, cuyas características de expansión se asocian tanto a la (creciente) cobertura como a la (baja) calidad ¿en qué medida las políticas de cobertura y calidad han contemplado al sector privado en sus definiciones y acciones?

Enfocándonos en la política cobertura, el primer aspecto a analizar es cómo se ha definido el problema de la cobertura educativa en los últimos tres periodos presidenciales, tratando de identificar los posibles cambios que significarían reajustes en la acción gubernamental. De acuerdo con nuestra revisión de los Programas Sectoriales, consideramos que la definición del problema de la cobertura en educación superior ha sufrido pocas modificaciones en los últimos 15 años; más allá de la enunciación diferenciada de los postulados, en los tres Programas se ha identificado el problema de la cobertura no sólo en términos de la baja absorción de jóvenes y de la relación entre oferta y demanda, sino también en términos de oportunidades de acceso a la educación superior. Esto quiere decir que el gobierno ha definido el problema de la cobertura educativa poniendo énfasis en las brechas

de desigualdad, tanto territoriales como sociales que inciden en la capacidad de absorción del sistema de educación superior.

Tabla 4. Mapa de la política de cobertura en Educación Superior, 2000-2015

	Programa Nacional de Educación 2001-2006	Programa Sectorial de Educación 2007-2012	Programa Sectorial de Educación 2013-2018
Identificación del problema	Baja cobertura en educación superior	Baja cobertura e inequidad en el acceso a la educación superior	Altos niveles de desigualdad en el acceso a la educación superior.
Definición del problema	La tasa de cobertura de ES se distribuye de manera desigual entre los estados y grupos sociales, a la vez que la distribución territorial de la oferta es insuficiente. Asimismo, prevalece la concentración matricular en el nivel licenciatura y pocas carreras.	No hay definición explícita del problema en el nivel superior. Sólo se hace referencia al bajo promedio de escolaridad y al rezago educativo de los niveles básico y medio, así como al bajo rendimiento y los altos índices de deserción en estos niveles.	Si bien la tasa de cobertura de ES ha ido en aumento, aún existen problemas de acceso para ciertos sectores de la sociedad y hay una atención desigual. Existen barreras que impiden el acceso y permanencia a grupos vulnerables. Hay altos índices de abandono y rezago educativo en la ES.
Objetivo específico	Ampliación de la cobertura en educación superior con equidad	Aumentar la cobertura de la ES y diversificar la oferta educativa	Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad entre todos los grupos de la población
Cursos de acción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversificación de la oferta pública con miras a la equidad. ▪ Ampliación las oportunidades de acceso y permanencia. ▪ Promoción de la movilidad interinstitucional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliación de oportunidades educativas. ▪ Reducción de desigualdades en el acceso. ▪ Diversificación de la oferta educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversificación la oferta educativa reforzando la inclusión. ▪ Democratización en el acceso e igualdad de oportunidades. ▪ Diminución y prevención del abandono escolar.
Decisiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear IES que atiendan las necesidades regionales con enfoque intercultural. ▪ Crear programas de orientación técnica y tecnológica. ▪ Ampliar de la oferta educativa flexible (semiescolarizada y a distancia). ▪ Brindar apoyos económicos especiales a estudiantes de bajos recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear de nuevas IES en regiones con bajos niveles de cobertura. ▪ Apoyar la educación no presencial y a distancia. ▪ Actualizar y flexibilizar programas. ▪ Multiplicar los programas de educación continua y de actualización. ▪ Ampliar la cobertura de becas para estudiantes en situación de desventaja económica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impulsar la oferta educativa pertinente al contexto. ▪ Impulsar nuevos modelos abiertos y a distancia y uso de las TIC. ▪ Impulsar los programas de becas y tutorías académicas. ▪ Fomentar la educación intercultural. ▪ Expandir oportunidades educativas hacia zonas desfavorecidas. ▪ Diversificar programas para la educación de adultos.
Principales instrumentos de política	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias de planeación y fondos COEPES ▪ PRONABES 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fondo para ampliar y diversificar la oferta educativa en ES (FADOEES). ▪ Fondo para el incremento de la matrícula de ES. ▪ PRONABES 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de Expansión de la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior (PROEXOES). ▪ PRONABES

FUENTE: Programas Sectoriales de Educación 2000-2012.

Estas pocas modificaciones en la manera de definir el problema de la cobertura han representado la continuidad en los cursos de acción diseñados para su atención. Es por ello que en todos los Programas Sectoriales las estrategias orientadas a la resolución de la baja cobertura educativa han tenido como ejes principales la ampliación de oportunidades educativas, la diversificación de la oferta y la permanencia escolar. Como podemos apreciar en el mapa de la política de cobertura (Tabla 4), estas políticas no han experimentado procesos de ruptura durante 15 años, y las decisiones de qué hacer para alcanzar los objetivos que se proponen se han mantenido relativamente estables. Por ejemplo, en el caso de la política orientada a la diversificación de la oferta educativa, desde los años noventa se había decidido crear nuevas instituciones de educación superior cuyos programas se vincularan con el desarrollo regional, dando como resultado la creación de institutos tecnológicos que ofertaban carreras cortas. A partir de los primeros años de la década del 2000, la política de diversificación de la oferta siguió la misma línea; primero se decidió crear otro conjunto de universidades de orientación técnica y tecnológica (Universidades politécnicas y UTE's), y después se promovió la creación de instituciones de educación superior de orientación intercultural como mecanismo de acceso a grupos indígenas.

De igual forma, se decidió primero flexibilizar la oferta educativa a partir de la creación de programas cortos como los TSU, y después mediante la apertura de programas semiescolarizados y a distancia, mismos que se han intentado consolidar con la incorporación de las TIC's en los años recientes, a la vez que se comienzan a diversificar los programas de educación para adultos. Por su parte, como parte de las políticas de acceso y permanencia en el año 2000 se decidió diseñar un esquema de becas que permitiera a los estudiantes de bajos recursos poder concluir sus estudios universitarios. Esa decisión se ha mantenido desde entonces y representa hoy en día uno de los mejores instrumentos de política pública orientados a la ampliación de la cobertura educativa.

Por otro lado, en general los instrumentos diseñados como parte de la política de cobertura se han configurado como instrumentos de incentivos (Vedung, 1998) donde el gobierno emprende una evaluación y estipula una recompensa a aquellas instituciones e individuos que cumplan con los resultados solicitados. Estos instrumentos han sido regularmente fondos de financiamiento extraordinario por los que las instituciones concursan cumpliendo con ciertos indicadores de nuevos planteles regionales, programas y modalidades

de reciente creación y número de matrícula estipulados por el gobierno federal a través de la Subsecretaría de Educación Superior. Este mecanismo de incentivos se ha mantenido prácticamente sin cambios sustanciales desde el año 2000, presentando modificaciones únicamente en los montos y en lineamientos mínimos.

En el caso de las becas para reducir los niveles de abandono y deserción (PRONABES) también operan bajo el esquema de recompensa; en la medida que los estudiantes mantengan un promedio mínimo y tengan trayectorias escolares continuas, el monto económico asignado podrá perdurar toda la carrera universitaria. Este programa tampoco ha sufrido modificaciones importantes en lo que va del siglo XXI; únicamente en lo que va del último periodo presidencial el esquema del PRONABES ha integrado otras modalidades de becas que no sólo son para manutención o permanencia escolar, tales como de titulación, prácticas profesionales, excelencia, movilidad, etc.

Las líneas de acción locales emprendidas por el estado de Chiapas para aumentar la cobertura educativa se caracterizan por seguir la lógica de las políticas federales. En realidad no podemos hablar de políticas estatales específicas, sino de estrategias y objetivos particulares enmarcados por las políticas federales que el estado de Chiapas desarrolla a partir del planteamiento de prioridades vinculadas a las especificidades de la región. De manera sintética, la revisión de los Programas Sectoriales de Educación del estado de Chiapas, dan cuenta de que los objetivos orientados a la ampliación de la cobertura de educación superior han estado históricamente asociados a la apertura de oportunidades educativas en los distintos territorios de la entidad, priorizando aquellas zonas donde no existe infraestructura ni servicios educativos (regiones selva y sierra). De igual forma, se plantea que se privilegiarán los programas de educación abierta y a distancia que permitan el acceso a la educación superior a grupos indígenas y a la población alejada de las zonas urbanas. Por último, en relación con la permanencia escolar, el estado se ha planteado la creación de convenios con los ayuntamientos para la asignación de becas alternas a las de PRONABES.

Ahora bien, en todo el diseño de la política de cobertura no es posible encontrar al sector privado de la educación superior; la definición del problema de la cobertura educativa así como los objetivos que se plantea y los cursos de acción que proyecta, no contemplan en ningún momento a la oferta privada. Esta ausencia es importante porque desde inicios de la

década de los noventa el sector privado ha representado un importante motor del crecimiento de la matrícula de educación superior, las más de las veces atendiendo las demandas que el sector público no ha podido satisfacer. A pesar de ello, las políticas de diversificación de la oferta, de apertura de oportunidades de acceso y aquellas de becas para la permanencia, han estado y están dirigidas exclusivamente a las universidades públicas. No sabemos si el aumento de la cobertura asociado al crecimiento del sector privado es un efecto planeado por el gobierno a partir de la decisión de *no intervenir* en ningún aspecto; pero lo que sí es evidente es que el desarrollo de la oferta privada ha representado la consecución de los objetivos gubernamentales con respecto al aumento de la cobertura educativa, incluso ha aportado a la apertura de oportunidades de acceso a la educación superior en regiones no metropolitanas alejadas de las ciudades.

Tabla 5. Mapa de la política de calidad en Educación Superior, 2000-2015

	Programa Nacional de Educación 2001-2006	Programa Sectorial de Educación 2007-2012	Programa Sectorial de Educación 2013-2018
Identificación del problema	Bajos niveles de mejora continua y consolidación institucional	Baja calidad educativa en sectores desprotegidos y vulnerables	Calidad desigual y baja pertinencia social
Definición del problema	Existen limitaciones en la mejora continua de la ES, y no se ha atendido eficientemente la mejora de procesos educativos, a la vez que hay poca eficiencia terminal y existen deficiencias en la formación de los profesionistas. Por otro lado, la oferta privada se ha extendido de manera impresionante, sobre todo aquella de calidad cuestionable.	No hay una definición explícita del problema en la ES. Sólo se refiere de manera general a que la baja calidad educativa del sistema educativo mexicano se vincula de manera estrecha con la pobreza y la marginación.	Existen brechas importantes entre la calidad de las distintas IES, lo que incide en la poca vinculación de la ES con las necesidades sociales y productivas del país. Hace falta mayor concentración del desarrollo científico y tecnológico en las áreas prioritarias de desarrollo regional y nacional.
Objetivo específico	Impulsar la educación superior de buena calidad	Garantizar la calidad y pertinencia de la educación superior	Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación superior
Cursos de acción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aseguramiento de la calidad. ▪ Fortalecimiento institucional y del profesorado. ▪ Fortalecimiento al posgrado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejora continua de la calidad institucional. ▪ Mejora continua del personal académico. ▪ Internacionalización de la ES. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aseguramiento de la calidad. ▪ Fortalecimiento de la investigación científica y tecnológica. ▪ Fortalecimiento del posgrado. ▪ Internacionalización de la ES.

Decisiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar/financiar a las IES (evaluación externa y autoevaluación) ▪ Evaluar los programas (acreditación). ▪ Evaluar el personal académico. ▪ Mejorar requisitos y procedimientos del RVOE. ▪ Acordar la simplificación administrativa con IES particulares. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar/financiar IES ▪ Evaluar los programas (acreditación) ▪ Evaluar el personal académico. ▪ Evaluar la infraestructura. ▪ Crear acuerdos de cooperación y colaboración con instituciones internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar los programas (acreditación). ▪ Promover la actualización de programas con sentido de vinculación. ▪ Evaluar a investigadores y docentes. ▪ Evaluar estudiantes (ingreso y egreso). ▪ Evaluar la infraestructura.
Principales instrumentos de política	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PIFI ▪ FOMES ▪ PROMEP ▪ Acreditaciones CIEES y COPAES. ▪ SNI ▪ PFPN ▪ RVOE (Acuerdo 243 y 279) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PIFI ▪ SNI ▪ FOMES ▪ PROMEP ▪ Acreditaciones CIEES y COPAES ▪ PNPC ▪ RVOE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ PIFI ▪ SNI ▪ PRODEP ▪ Acreditaciones CIEES y COPAES ▪ PNPC ▪ Ceneval (EGEL/EXANI)

FUENTE: Programas Sectoriales de Educación 2000-2012.

En términos generales, podemos decir que la política de calidad en la educación superior ha sido conservadora, en términos de que sea mantenido sin cambios sustanciales, a pesar de sus definiciones diferenciadas. En el sexenio 2001-2006 se identificó el problema de la calidad como bajos niveles en la mejora continua de las instituciones de educación superior, en el sexenio 2006-2012 se resaltó la baja calidad educativa en territorios vulnerables y con altos niveles de pobreza, mientras que en el sexenio actual el problema de la calidad se asocia a las brechas de desigualdad de la educación superior así como a su poca pertinencia. En este entendido, se tendría que esperar que los objetivos y las acciones orientadas a la resolución del problema fueran en alguna medida distintas, sin embargo, realmente éstos han permanecido prácticamente iguales desde la década de los noventa.

Esta continuidad en las acciones gubernamentales orientadas a la atención de la baja calidad educativa ha estado asociada a lo que el Estado concibe como “calidad”. Para el Estado la calidad básicamente ha estado asociada al cumplimiento de requisitos, así como a la consecución de metas y parámetros específicos en algunas tareas sustantivas de las instituciones, principalmente en la docencia y la gestión institucional. Es por ello que la política de calidad sigue teniendo una lógica de evaluación a partir del otorgamiento de incentivos económicos. En el Mapa de la política de calidad, podemos apreciar que más allá de la redacción de los postulados, las acciones orientadas a la promoción de la calidad de las instituciones siguen las mismas líneas. Se ha mantenido la “idea” de que las instituciones de educación superior no pueden asegurar su calidad institucional ni mejorar su desempeño si no es por medio de premios económicos.

Pero la continuidad de las políticas de educación superior durante los primeros 15 años del siglo XXI es más evidente cuando se observan las decisiones que han derivado en un conjunto específico de instrumentos de política. Todas las decisiones que se han tomado en relación con el problema de la calidad se pueden integrar en una sola palabra: Evaluación. Por tal razón, programas como el PIFI para el fortalecimiento de las instituciones de educación superior, la evaluación de los programas a través de la acreditación de los CIEES y los COPAES, la evaluación del desempeño de docentes e investigadores con programas como el PROMEP y el SNI, así como el fortalecimiento del posgrado a partir del Padrón de Posgrados de Calidad, siguen vigentes, y no han sufrido cambios radicales ni sustanciales, sino únicamente algunas ligeras modificaciones operativas. Las políticas de educación superior siguen promoviendo el “pragmatismo” institucional, poniendo énfasis solamente en la construcción de indicadores de éxito y calidad y no en los procesos necesarios para alcanzarlos, ni tampoco en sus efectos en el desarrollo de la sociedad mexicana.

En relación a nuestro objeto de estudios, el sector privado, cobró una relativa relevancia entrando la década del 2000. Fue precisamente en ese año que se instituyó el principal instrumento normativo de regulación de la oferta privada. Este hecho representó un cambio sustancial respecto a los esquemas de acción pública de las décadas pasadas. Por primera vez desde los inicios de la expansión acelerada del sector privado, el gobierno tomó la decisión de atender el desarrollo del sector privado. Como resultado de ello, se estableció el Acuerdo Secretarial 279 donde se especificaron los trámites y procedimientos relacionados con la autorización y reconocimiento de los estudios superiores impartidos por el sector privado.

No obstante, en todo el periodo de análisis es la única vez que se contempla al sector privado como parte de la acción gubernamental y que derivó en un instrumento específico. En los siguientes sexenios, el sector privado desapareció de los esquemas de política pública, así como también de las definiciones del problema de la calidad. En 15 años el RVOE instituido en el año 2000 no ha sufrido ningún tipo de modificación, a pesar de que las condiciones del sector privado se hayan agravado. Una vez más, podemos decir que el gobierno ha decidido “no actuar” en relación a la calidad y expansión del sector privado, manteniendo como único instrumento de regulación el RVOE.

3.3 EL RVOE ¿INSTRUMENTO DE POLÍTICA PÚBLICA?

Como hemos visto en el apartado anterior, el sector privado de la educación superior en México tuvo especial atención gubernamental en los primeros años de la década del 2000, es decir 20 años después de que comenzara a expandirse a ritmos acelerados. Esta atención derivó en la institucionalización del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios como principal acción para atender el crecimiento y la calidad de las instituciones de educación superior privadas. Pero ¿se puede considerar al RVOE como un esquema de política pública?, en términos estrictamente conceptuales, no: las políticas públicas son cursos de acción que por sus medios, procesos y actores pueden acreditar ser causalmente idóneos para la solución de un problema público (Aguilar, 2000), y por sus características el RVOE está lejos de ser eso. No obstante, el RVOE sí representa una acción pública en sí misma en la medida que es el único dispositivo originado desde el gobierno que es obligatorio y no negociable para la creación y funcionamiento de las instituciones de educación superior privadas. El RVOE puede representar una acción pública inconsistente, más o menos estricta, más o menos eficaz, o más o menos heterogénea en su implementación, pero si no fuera por su existencia el entorno regulatorio de la educación superior privada sería un completo vacío institucional. Es por ello, que el RVOE es el único dispositivo dentro de los entornos regulatorios de las instituciones privadas que permite explicar la expansión de la educación superior privada desde una perspectiva de política pública.

Si bien la institucionalización del RVOE como acción pública derivó de un intenso debate sobre la calidad de la educación superior privada, no representó el diseño de una política pública formal, más bien se constituyó como un “formato” de cumplimiento de requisitos, como un instrumento operativo de registro de la oferta privada con intenciones de regulación. En términos conceptuales el RVOE puede ser visto como un instrumento de política pública, entendido como una *“técnica a través de la cual la autoridad gubernamental ejerce su poder para promover un cambio social (...) los instrumentos de política son la forma materializada y operativa de los métodos y estrategias mediante las cuales los Estados pretenden intervenir en la solución de un problema público”* (Bemelmans-Videc, 1998:3-6), y más específicamente como un instrumento regulatorio, cuya

característica principal recae en la “relación de autoridad” entre individuos y gobierno. Los instrumentos regulatorios son las medidas tomadas por las instancias gubernamentales para influir en el comportamiento de los individuos, grupos u organizaciones mediante la formulación de reglas y líneas directivas. Esto significa que los individuos o grupos que se encuentren bajo un esquema de regulación serán obligados a actuar de acuerdo con las reglas establecidas (Lemaire, 1998: Vedung, 1998).

No obstante, a pesar de estar diseñado como un instrumento de política, el RVOE tiene una particularidad: no se encuentra articulado con una política pública formal. Esto quiere decir que, si bien se institucionalizó bajo el “paraguas” de la calidad educativa, el RVOE es realmente un instrumento aislado que no deriva de una definición de un problema público con metas claras a alcanzar. Es por ello, que podemos decir que el RVOE es un *instrumento de política pública sin política pública*. Esto significa que es una acción pública orientada a la regulación del sector privado pero sin lineamientos ni objetivos claros sobre qué se pretende solucionar; es tal la falta de claridad que no se sabe si está orientado a la mejora de la calidad de las instituciones, a la regulación de la expansión de la oferta o ambas; por supuesto, la inconsistente articulación del RVOE con una política pública formal ha tenido implicaciones importantes, sin embargo, hablaremos de ellas más adelante. Así, lo primero que hay que preguntarse es ¿Cómo el RVOE llegó a constituirse como la única acción pública para la atención del sector privado? es decir, ¿Cómo la educación superior privada se convirtió en objeto de acción pública, incluso estando desarticulada de los esquemas de política pública vigentes?

Hay que recordar, que hablar de políticas públicas y de regulaciones en cualquier ámbito de la realidad es referirse a los complejos conflictos de intereses que se libran entre los actores que están inmersos en el contexto que se busca atender, ya sea para ganar derechos tanto como para imponer obligaciones a favor de unos o de otros (Aguilar, 2000). El producto de esos conflictos y negociaciones se traducirá en la ausencia o presencia de leyes, reglamentos, programas, , proyectos, instrumentos e indicadores. En ese sentido, para comprender cómo el sector privado se convirtió en un asunto de interés gubernamental y cómo el RVOE llegó a su institucionalización, es preciso conocer el trasfondo político, las negociaciones, los actores y las decisiones que envolvieron al proceso; en palabras de Bemelmans-Videc, la selección y formulación de los instrumentos de política estará en

función de los acuerdos político-institucionales que –a nivel nacional, regional, local o sectorial– articulen los intereses, expectativas e ideas de los diferentes actores involucrados, reflejándose de igual manera en los contenidos operativos y en las expectativas sobre sus eventuales efectos: “*los instrumentos de acción gubernamental son co-propiedad de diversidad de actores*” (Bemelmans-Videc, 1998: 4).

Problemas, actores y decisiones en la institucionalización del RVOE

Ciertamente, el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios no es una acción nueva, de hecho, como normatividad ha estado vigente desde la década de los treinta del siglo pasado. Sin embargo, el RVOE no era lo que actualmente es. En sus inicios no representaba una acción con intenciones (difusas) de regulación ni de calidad, ni mucho menos trámites burocráticos y administrativos excesivos, y su aplicación no estaba permeada por un contexto altamente segmentado y diferenciado de instituciones. En fin, el otorgamiento del reconocimiento de estudios superiores seguía una lógica distinta. Para decirlo en breve, históricamente han existido tres tipos de reconocimiento y validez de estudios superiores: *el decreto presidencial, la incorporación y la autorización*³⁵; si bien cada uno de ellos ha tenido disposiciones y prescripciones específicas –tales como con qué instancia hacer la solicitud, a cargo de quién quedaba la supervisión o el alcance de su validez (institución o programa)– han compartido el objetivo común de hacer oficiales los programas educativos (González, 1969; Hurtado 2009).

³⁵ La validez de estudios superiores por *decreto presidencial* surge en 1930, y se otorga mediante acuerdo expreso del presidente de la República. Esta modalidad le permite a la institución privada gozar de una considerable libertad académica y administrativa. Las instituciones que obtienen el reconocimiento por esta vía pueden libremente sus planes de estudio, programas, métodos de enseñanza, pero no podrán ponerlos en vigor sin la previa autorización de la Secretaría de Educación Pública. La modalidad de la *incorporación de estudios* es la autorización para impartir los planes y programas de estudio de una institución de educación pública en instituciones privadas. Al incorporar a las instituciones privadas en sus esquemas normativos, las instituciones públicas fungen como “agencias supervisoras” de la calidad y buen desempeño de los planes y programas de estudio que imparten los particulares, así como de sus procesos administrativos. La *autorización* es el reconocimiento que pueden otorgar tanto la SEP y las Secretarías de Educación de los estados a los planes y programas que se imparten en una institución privada. Al ser un mecanismo que reconoce programas y no instituciones, la autorización puede combinarse, ya sea contando al mismo tiempo con reconocimientos federales y estatales, o bien combinándose con la modalidad de incorporación de estudios.

La obtención del primer reconocimiento de estudios superiores se remonta a la década de los treinta, cuando las Escuelas Libres de Derecho y Homeopatía en 1930, y posteriormente la de Enfermería y Obstetricia en 1931, obtuvieron el RVOE por decreto presidencial, mismo que se amparaba en la promulgación de la Ley Reglamentaria de las Escuelas Libres de 1929. El RVOE por *decreto presidencial* fue la primera modalidad de validez de estudios superiores, y se otorga mediante acuerdo expreso del presidente de la República y le permite a la institución privada gozar de una considerable libertad académica y administrativa. Las instituciones que hayan obtenido el reconocimiento por esta vía elaborarán libremente sus planes de estudio, programas y métodos de enseñanza, a la vez que podrán expedir títulos que tengan plena validez oficial en todo el territorio nacional. De acuerdo con González (1969) los RVOES por decreto presidencial se regularmente se otorgaron a centros educativos de mayor interés y solvencia económica y académica, a los que por su seriedad y confiabilidad el Estado concedía un estatuto especial.

La segunda modalidad de validez y reconocimiento de estudios superiores en México aparecería con la creación del Consejo Universitario de la UNAM en 1930-1931. Una vez instituido el Consejo Universitario, en 1932 se aprobaría el Reglamento de Revalidación de Grados y Títulos otorgados por las Escuelas Libres universitarias, mismo que establecía la posibilidad de que la UNAM reconociera los estudios superiores realizados en escuelas particulares ajenas a la institución. Las instituciones particulares que se adscribieran a esta modalidad podrían elaborar libremente sus planes y programas de estudio, así como sus propios métodos de enseñanza, pero tendrían que acatar las disposiciones establecidas por la UNAM en términos de ingreso, materias y duración de los curso. De esta manera, las instituciones privadas, al incorporar sus estudios a la UNAM, se apegaban a sus condiciones y requisitos de ingreso, adoptaban un mínimo de materias del diseño curricular de la UNAM y establecían la misma duración y carga horaria de los cursos impartidos en ella. En ese entendido, la diferencia práctica entre el decreto presidencia y la incorporación es que en la primera modalidad se reconoce a la institución y todo lo que ésta haga, mientras que la segunda modalidad el reconocimiento es por plan de estudios, pudiendo una institución tener algunos programas incorporados y otros no. No pasaría mucho tiempo para que esta modalidad fuera adoptada por otras instituciones del sector público, primero por el Instituto Politécnico Nacional (IPN), y posteriormente por otras universidades públicas autónomas.

Al incorporar a las instituciones privadas en sus esquemas normativos, las instituciones públicas funcionarían como “agencias supervisoras” de la calidad y buen desempeño de los planes y programas de estudio que imparten los particulares, así como de sus procesos administrativos (Rodríguez, 2008; Hurtado, 2009).

Posteriormente, con las reformas experimentadas en la SEP en la década de los sesenta y setenta que derivarían en una gradual descentralización de funciones y atribuciones, se instituiría un nuevo mecanismo de reconocimiento de estudios: la autorización, cuya característica principal es el otorgamiento del RVOE por parte de los gobiernos estatales. Esta modalidad se vería reafirmada en 1973 con la promulgación de la Ley Federal de Educación, donde se señala que los Gobiernos de los estados podrán, dentro de sus respectivas jurisdicciones, otorgar, negar o revocar la autorización a particulares para que impartan servicios educativos en cualquiera de sus niveles. Otra particularidad de esta modalidad es que, al igual que la incorporación, el reconocimiento de los estudios sería por programas y no por instituciones. De esta manera, a pesar de que en cierto sentido se asumía que al tener alguna de estas validaciones tanto las instituciones como los programas contaban con cierto nivel de calidad, en realidad el RVOE operaba más como una suerte de registro de la oferta privada, donde se enlistaban las instituciones que tenían la atribución de otorgar títulos y certificados.

Las modalidades de reconocimiento y validez de estudios habrían tenido un periodo estable, y hasta el año 2000 sus disposiciones no habrían experimentado mayores modificaciones. Sin embargo, las implicaciones del crecimiento “explosivo” de la oferta privada en la década de los noventa derivarían en un intenso debate sobre la calidad educativa, que conllevaría a la negociación política entre dos actores principales: las instituciones privadas de élite a través de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica como representante de la SEP. Dichas negociaciones se llevarían a cabo en dos momentos, uno, antes de la aprobación del Acuerdo 279, y otro después.

De acuerdo con Roberto Miranda (2006) la incursión de la FIMPES en la formulación de los marcos regulatorios de las instituciones privadas fue motivada por dos factores: en primer lugar, la expansión descontrolada de instituciones de dudosa calidad impactó la

imagen del sector privado consolidado, ya que muchas de esas incipientes instituciones reprodujeron los discursos de las instituciones de élite, estropeando la tradicional justificación ideológica de este tipo de instituciones, a la vez que la percepción social sobre los beneficios simbólicos, económicos y de prestigio de las instituciones privadas consolidadas, se deterioró (Miranda, 2006). En segundo lugar, el interés político de la FIMPES se asoció a la intencionalidad de promover sus esquemas de evaluación y certificación como medida única y de observancia general.

El primer momento de la negociación, se dio en el marco de la aprobación del secretarial Acuerdo 243, que establece las bases generales del otorgamiento del RVOE en todos los niveles y modalidades educativas. De esta manera, las negociaciones entre la FIMPES y la SEP en torno al RVOE se iniciaron en septiembre de 1998, derivando en la firma de un convenio de colaboración “para la previsión y simplificación de los trámites y procedimientos relacionados con la educación superior” (Rodríguez, 2004; Buendía 2014). La firma del convenio fue motivada por la solicitud de FIMPES y de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares para que se prorrogara el plazo previsto en las Bases Generales del RVOE para la emisión de criterios específicos para el nivel superior, ya que sostenían que el contenido de las normas específicas para la regulación debería ser resultado de la interlocución con el sector privado. Es importante señalar que durante estas gestiones la figura de la FIMPES se vio fortalecida gracias a su designación como representante del Consejo Coordinador Empresarial ante la Unidad de Desregulación Económica de la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (SECOFI) para tratar con el gobierno los temas relacionados con la educación superior (Rodríguez, 2004; Buendía, 2014).

De esta manera, a propuesta de la FIMPES a inicios de 1999 se conformó una comisión bipartita para deliberar el contenido del ordenamiento regulatorio, donde el principal problema que se puso sobre la mesa fue la expansión “explosiva” de instituciones privadas de dudosa calidad (Buendía, 2014). Tras varias reuniones y deliberaciones la SEP y la FIMPES lograron convenir el contenido del ordenamiento, y en el año 2000 se aprobó el Acuerdo 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el RVOE para estudios de tipo superior. El Acuerdo 279 “cristaliza” principalmente dos decisiones, en términos de los “juicios y elecciones” entre diversas alternativas (Majone, 2003): establecer los requisitos y procedimientos relacionados con el reconocimiento de

validez oficial de estudios del tipo superior, en todos sus niveles y modalidades, y simplificar los trámites administrativos que realizan los particulares. La primera decisión, está orientada a supervisar aspectos institucionales tales como los planes y programas de estudios, el personal académico y las instalaciones educativas. La segunda decisión, está orientada a la desregulación sistemática de las normas vigentes para facilitar la gestión administrativa de las instituciones privadas, lo que significa que la SEP reconocerá a aquellas instituciones que satisfagan los requerimientos de antigüedad y calidad, exentándolos de los trámites convencionales (Rodríguez, 2004).

El segundo momento de negociación y debate político se dio tres años después de la aprobación del Acuerdo 279, una vez más girando en torno al problema de la proliferación de instituciones privadas de dudosa calidad pero contemplando también la incipiente incursión de proveedores extranjeros con fines de lucro que comenzaban a invertir en el terreno educativo mexicano. Al parecer, la descentralización que contemplaba el Acuerdo 279 para la aplicación del RVOE había tenido efectos perversos, y la expansión de la educación superior privada estuvo lejos de frenarse. Aunado a ello, comenzaron a haber demandas sociales y denuncias de clientes ante la PROFECO; quejas por la calidad educativa, por el incumplimiento de servicios prometidos, por las altas colegiaturas, o por las dificultades para validar los títulos y certificados ante la SEP (Miranda, 2006).

En esta nuevo debate, los actores –a los que se habían integrado los rectores de las universidades públicas– coincidían en la necesidad de revisar y mejorar los procedimientos de autorización que otorga la SEP, y enfatizaban en la atención a dos aspectos: la regulación de los inversionistas extranjeros y la homologación de criterios de reconocimiento entre las autoridades federales, estatales e instituciones de educación superior autónomas (Rodríguez, 2004; Miranda, 2006; Buendía, 2014). Sin embargo, esta vez la única decisión práctica fue la firma de un convenio en el que la SEP reconoce el sistema de acreditación institucional de la FIMPES como mecanismo de aseguramiento de la calidad de las instituciones privadas, mecanismo que se articularía con la simplificación administrativa estipulada en el Acuerdo 279. De esta manera, las ventajas para las instituciones que se adscriben a la acreditación de la FIMPES son la obtención de privilegios por parte de la autoridad educativa, relacionados con procesos de gestión académica y administrativa, a la vez que las instituciones pueden

usar esta distinción en su publicidad y ser consideradas y reconocidas por la SEP como instituciones de excelencia y calidad académica (Buendía, 2014).

En lo demás, el debate finalizó con el discurso sobre el compromiso de la SEP para encarar la reforma de la normativa mediante el apoyo de los poderes descentralizados y en alianza con los rectores de las principales universidades privadas, a la vez que se reafirmaron los mecanismos de aseguramiento de la calidad convencionales, es decir, la evaluación por parte de los CIEES y COPAES. Desde ese entonces, la homologación de los criterios de otorgamiento del RVOE no se ha materializado, de hecho, el Acuerdo 279 como instrumento para atender la expansión y la calidad se ha mantenido sin modificaciones sustanciales. En conclusión, a pesar de que la institucionalización del RVOE como acción pública haya significado un cambio importante en los esquemas normativos del sector privado, en ningún momento se ha consolidado como una política pública. En el momento de su génesis, se asoció en el discurso al problema de la calidad educativa, sin embargo, en ningún momento se articuló con la definición del problema de la calidad que definían los documentos rectores, y mucho menos se cristalizó en un diseño pertinente con metas claras. Es posible ver que las decisiones que se tomaron priorizaron el cumplimiento de criterios (administrativos), y dejaron al margen la mejora continua de las instituciones y la calidad educativa.

Algunas implicaciones del RVOE como instrumento

Como hemos anotado, el RVOE se caracteriza por ser una acción pública que carece un diseño pertinente de política pública. Se ha asociado en el discurso al problema de la calidad educativa en la educación superior mexicana, sin embargo, en sentido estricto no se ancla en los objetivos y estrategias diseñados para la resolución de dicho problema. Por otro lado, el diseño del RVOE está lejos de significar el aseguramiento de la calidad educativa; las estipulaciones respecto a las instalaciones, planes y programas, y profesores, pueden ser coherentes como aspectos referentes a la operación y funcionamiento de las instituciones, sin embargo, la “función universitaria” en esencia, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje no son contemplados en dicho instrumento. Por tal razón, el RVOE puede representar un primer paso en cuanto la acreditación legal de las instituciones, pero el

aseguramiento de la calidad no se da con el mero proceso de autorización, y mucho menos la calidad educativa en toda la extensión de la palabra.

La desarticulación del RVOE con una política pública formal ha significado que las decisiones que se han tomado en torno a él, no tengan resultados efectivos e inclusive han generado algunos efectos perversos. Los más evidentes son: las asimetrías en la implementación del instrumento, derivadas de la heterogeneidad de ámbitos de obtención y aplicación. A pesar de estar basados en el mismo formato, cada estado y cada institución pública con capacidad de otorgar el RVOE, puede imprimir especificidades al implementar el instrumento, a la vez que el otorgar el reconocimiento de los estudios puede derivar o en la corrupción o en un “ritualismo” burocrático, donde se dé más prioridad al cumplimiento administrativo de ciertos requisitos que a la función educativa. Como no tiene objetivos claros, es un instrumento de acción pública que prioriza la legalidad del funcionamiento de las instituciones privadas en lugar de la efectividad en la atención a un problema, que no sabemos si es la baja calidad o la expansión acelerada.

Por otro lado, en conjunto con las asimetrías en la implementación, la supervisión de los requisitos que se establecen para el otorgamiento del RVOE parece ser que ha estado ausente, a pesar de que esté contemplada en el diseño. Este hecho ha propiciado no sólo el crecimiento acelerado de instituciones privadas sino también la segmentación de la oferta. En la medida que se supervisaran de manera óptima las instituciones, la segmentación y heterogeneidad institucional tendería a reducirse. No obstante, lo que vemos en el campo educativo mexicano es todo lo contrario.

Es por ello que la homologación de los criterios de aplicación es importante, ya que a partir de la homologación se podría desplegar por primera vez un esfuerzo colectivo para la regulación de la expansión de la oferta privada. Insistimos cada ámbito de aplicación (federal, gobiernos estatales, instituciones públicas) parece moverse por lógicas y objetivos particulares. Pero la homologación de criterios no puede llevarse a cabo si primero no se diseña una política pública formal; una política que en primer lugar considere al desarrollo del sector privado como el problema a atender y que con base en ello defina de manera clara lo que se pretende solucionar. Nos referimos a que las implicaciones que ha tenido el desarrollo de la oferta privada han sido tales que éste representa por sí mismo un problema

social que tiene que ser atendido como tal, con estrategias, metas y acciones diseñadas para ello, y no como parte secundaria o accesoria de otro problema. Sólo así, es posible definir qué se quiere resolver, si se quiere regular la expansión de la oferta, si se quiere asegurar la calidad de las instituciones o si lo que se quiere son ambas cosas, dando como resultado el diseño de conjuntos de instrumentos pertinentes. Pero la claridad sobre ello sólo será producto del diseño de una política pública estrictamente formal.

CAPÍTULO IV

CHIAPAS Y LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

El objetivo principal del presente capítulo es dar cuenta de las características contextuales que hacen del estado de Chiapas un objeto de estudio de relevancia, a la vez que se analizan los orígenes y evolución de la educación superior privada en la entidad... ¿Qué características contextuales permiten una configuración específica de oferta de educación superior? ¿Cómo ha evolucionado la educación superior privada en la entidad? En un primer momento, se exponen los aspectos socioeconómicos, educativos y culturales del estado, destacando las precarias condiciones en las que viven miles de chiapanecos, mismas que inciden de manera importante en los pocos canales de acceso a la educación superior. Posteriormente, se da cuenta de la configuración actual del Sistema Estatal de Educación Superior, donde se identifica el papel que juegan y el peso específico que tienen los diferentes subsectores educativos. Por último, se lleva a cabo una reconstrucción pormenorizada de la trayectoria de la educación superior privada, poniendo énfasis en los momentos de crecimiento y expansión, así como en el desarrollo de la oferta privada en términos de su composición docente y orientación disciplinar.

4.1 CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DE CHIAPAS

Características socioeconómicas

Inserto en la región Suroeste del país junto con los estados de Guerrero y Oaxaca, Chiapas se ubica como el décimo estado con mayor extensión territorial a nivel nacional (73,311 km²), mismo que está integrado por 123 municipios, y cuyas actividades productivas se dividen en

quince regiones socioeconómicas³⁶. Tales actividades productivas se concentran mayoritariamente en el sector del comercio y los servicios (65%, destacando aquellas relacionadas con el sector turístico), aportando alrededor del 20% del PIB estatal; las actividades agropecuarias y manufactureras representan respectivamente el 9% y 26% de la actividad económica del estado. Por otra parte, Chiapas se posiciona como la séptima entidad más poblada de México, con un total de 4,796,580 habitantes. Tal cifra se distribuye casi de manera equilibrada por sexo, siendo ligeramente mayor el número de mujeres (51%), y se concentra principalmente en los municipios de Tuxtla Gutiérrez (11.5% de la población), Tapachula (6.7%) y Ocosingo (4.1%). De igual forma, Chiapas cuenta con una población joven, ya que el 62.1% tiene menos de 30 años (INEGI, 2014).

Pero estas generalidades no son las que hacen de Chiapas uno de los estados más peculiares de la República Mexicana. Lo que dota de relevancia a la entidad son sus altos índices de pobreza y marginación, así como su heterogeneidad interna. Históricamente, Chiapas se ha caracterizado por ser el estado más pobre del país, el que tiene mayor nivel de rezago social y el menor Índice de Desarrollo Humano. Diversas fuentes (Cortés, Banegas, Fernández y Mora, 2007; CONAPO, 2011; CONEVAL, 2012) han señalado que la situación de pobreza y rezago social está asociada a distintos factores estructurales, específicamente a aquellos que determinan la falta de acceso a educación y seguridad social, y posteriormente a un empleo formal y con salario digno.

No obstante, también se han señalado otros factores que, a nivel estatal, inciden en la prevalencia de la pobreza: en primer lugar, se advierte que la dispersión poblacional es un aspecto que incide en el desarrollo económico y social del estado, ya que casi la mitad de la población (48.7%) vive en 174 localidades urbanas y el resto se distribuye en alrededor de 19,800 localidades rurales, donde la mayoría de ellas cuenta con menos de 100 habitantes. Esto implica que las fuentes de empleo y producción se concentren en las zonas urbanas, y que las actividades económicas –orientadas principalmente a la agricultura– se desarrollen sin ningún tipo de proyección de crecimiento, sino únicamente para subsistencia diaria. Asimismo, la dispersión poblacional del estado hace sumamente difícil y costoso hacer llegar

³⁶ Las regiones socioeconómicas de Chiapas son: I. Metropolitana; II. Valles Zoque; III. Mezcalapa; IV. De los Llanos; V. Altos; VI. Frailesca; VII. De los Bosques; VIII. Norte; IX. Istmo-Costa; X. Soconusco; XI. Sierra Mariscal; XII. Selva Lacandona; XIII. Maya; XIV. Tulijá Tseltal Chol; y XV. Meseta Comiteca Tojolabal.

servicios básicos a todos los habitantes, derivando en situaciones precarias de salud, educación y bienestar social.

Pero la pobreza en Chiapas también está vinculada con aspectos políticos, mismos que tienen que ver con la capacidad de conducción gubernamental y de implementación de políticas públicas por parte del Estado. Desde mediados de la década de los ochenta, Chiapas ha experimentado un desplome de su economía, producto de la aplicación de una política económica neoliberal, cuya consecuencia más marcada ha sido el profundo desequilibrio productivo interno, provocando así “el desmantelamiento de la actividad productiva del campo”, misma que representa la principal fuente de empleo de los chiapanecos. Esto ha agudizado la situación endémica de la pobreza en Chiapas, y a su vez ha derivado en la constitución de una gran proporción de mano de obra no calificada, aunado al hecho de que la población indígena –que representa el 26% de la población total– ha sido víctima de discriminación y exclusión social, impidiéndoles el acceso a los mercados laborales y productivos (López y Núñez, 2015).

Tabla 6. Incidencia de pobreza en Chiapas, 2008-2010

Indicadores	Porcentaje		Miles de Personas		Carencias promedio	
	2008	2010	2008	2010	2008	2010
Población en situación de pobreza	77%	78.4%	3573.4	3777.7	3.2	2.9
Población en situación de pobreza moderada	41.4%	45.6%	1920.9	2197.1	2.5	2.2
Población en situación de pobreza extrema	35.6%	32.8%	1652.5	1580.6	3.9	3.8
Población vulnerable por carencias sociales	16.1%	13.1%	746.5	633.1	2.1	2.1
Población con al menos una carencia social	93.0%	91.5%	4319.9	4410.8	3	2.8
Población con al menos tres carencias sociales	57.2%	48.7%	2656.7	2349	3.8	3.7
Población vulnerable por ingresos	1.5%	2.5%	70.8	119.2	0	0
Población no vulnerable	5.4%	6.0%	252.4	289.7	0	0

FUENTE: CONEVAL. Informe de pobreza y evaluación del estado de Chiapas 2012.

Por otro lado, los programas sociales implementados con el objeto de reducir los índices de pobreza y marginación (tales como Oportunidades/POSPERA, los programas de apoyo alimentario o de pensiones a adultos mayores), han terminado por no tener un impacto significativo en los últimos 10 años. De acuerdo con la CEPAL, México ha tenido un avance lento en la reducción de la pobreza multidimensional, ya que entre 2004 y 2014 el gobierno mexicano ha logrado reducir la pobreza en únicamente 1%, cifra que está representada mayoritariamente por la población urbana. El caso de Chiapas es un vivo reflejo del caso mexicano, donde la mala implementación de políticas y los resultados deficientes de los programas de combate a la pobreza han terminado por incidir en la expansión de la pobreza a nivel estatal y regional; tal como sostienen los especialistas *“Si consideramos los órdenes de magnitud que alcanzan la incidencia y la intensidad de la pobreza en Chiapas, así como la correlación entre ambas, se concluye que no tiene sentido pensar siquiera en programas focalizados para combatir la pobreza”* (Cortés, Banegas, Fernández y Mora, 2007).

Tabla 7. Índice de Desarrollo Humano de Chiapas por regiones, 2014

Región	Número de Municipios	Población	% de la población total	Puntos promedio IDH	Nivel de IDH
I. Metropolitana	4	705,201	14.7%	0.724651	Muy Alto
II. Valles Zoque	5	197,991	4.2%	0.630967	Medio
III. Mezcalapa	9	131,287	2.7%	0.641654	Medio
IV. De los Llanos	8	130,244	2.7%	0.590067	Bajo
V. Altos	17	601,190	12.5%	0.535591	Bajo
VI. Frailesca	6	250,705	5.2%	0.659949	Alto
VII. De los Bosques	13	236,757	4.9%	0.606852	Medio
VIII. Norte	11	173,475	3.6%	0.654652	Alto
IX. Istmo-Costa	4	218,628	4.6%	0.714842	Muy Alto
X. Soconusco	15	710,716	14.8%	0.698537	Alto
XI. Sierra Mariscal	10	290,506	6.1%	0.630947	Medio
XII. Selva Lacandona	2	228,742	4.8%	0.625506	Medio
XIII. Maya	5	160,170	3.3%	0.612300	Medio
XIV. Tulijá Tzeltal Chol	7	343,446	7.2%	0.566709	Bajo
XV. Meseta Comiteca Tojolabal	7	417,522	8.7%	0.618673	Medio
Total	123	4,796,580	100%	0.643	Medio

FUENTE: Elaboración a partir de la información obtenida en el CEIEG-Chiapas (2012), así como del documento Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología (PNUD, 2014).

Uno de los indicadores que permiten observar de manera más amplia las condiciones de pobreza y rezago social de una entidad es el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Este indicador permite medir las capacidades y libertades de los individuos más allá de su nivel económico, así como también proyecta el panorama de oportunidades que tienen los individuos respecto al acceso a servicios educativos, de salud y empleo, y que eventualmente se reflejan en su calidad de vida y nivel de desarrollo. Si bien México es considerado por el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014) como un país de IDH alto³⁷, al interior el patrón no es tan homogéneo y el acceso a oportunidades y desarrollo social están distribuidas de manera asimétrica por regiones, estados y municipios. La región suroeste del país es el caso más crítico, ya que en promedio tiene un IDH de 0.662. De los tres estados que conforman dicha región, Chiapas es el de menor IDH (0.643), lo que también significa que es la entidad con mayores niveles de vulnerabilidad, ocupando el último lugar en acceso a oportunidades a nivel nacional. De acuerdo con datos del PNUD (2014), en el contexto internacional los niveles de desarrollo humano de Chiapas son equiparables a los de regiones como Siria y Filipinas, siendo la dimensión educativa la más afectada con un índice educativo de 0.530, seguido del bajo nivel de ingresos familiares (índice de ingresos de 0.618). Por su parte, es de resaltar que los índices de salud del estado son muy altos (índice de salud 0.828), equiparándose con los estados más desarrollados del país, tales como Jalisco, Estado de México o el mismo Distrito Federal.

Si bien en la Tabla 7 se puede visualizar un panorama optimista, esas cifras pueden ser realmente un “espejismo” ya que al ser promedios de la integración por regiones, los niveles de IDH tienden a subir dado que en una región pueden coexistir mayoría de municipios de niveles de desarrollo altos con pocos de nivel bajo. En ese sentido, si uno mira más de cerca, podemos advertir que al interior del estado existen contrastes muy marcados

³⁷ El cálculo del IDH toma en cuenta dos niveles y tres dimensiones, a saber: los niveles observables son el Estatal y el Municipal, y las dimensiones medibles son Educación, Salud e Ingresos. La dimensión *Educación* da cuenta de dos aspectos: por un lado, del progreso relativo en materia de años promedio de escolaridad para personas mayores a 24 años, y por otro, de los años esperados de escolaridad para personas de 6 a 24 años. La dimensión *Salud* se refiere tanto a la tasa de mortalidad infantil como a la esperanza de vida al nacer. La dimensión *Ingresos* tienen que ver con los medios de los individuos para elegir su forma de vida, y contempla el ingreso corriente del que disponen las familias. La combinación de estas dimensiones dan como resultado cuatro rangos: IDH bajo= 0.361848-0.590096; IDH medio= 0.590097-0.644855; IDH alto= 0.644856-0.696213; y IDH muy alto= 0.696214-0.917404.

que dejan ver las brechas que existen entre las zonas urbanas metropolitanas y las zonas rurales: más de la mitad de los municipios que conforman el estado (62 municipios que representan el 52%) tiene un índice de desarrollo humano bajo; 33 municipios (27%) tienen IDH medio; y 27 municipios tienen un IDH alto o muy alto, siendo únicamente 7 municipios los de nivel muy alto (representando el 5% del estado). El área metropolitana (Tuxtla Gutiérrez, Chiapa de Corzo y Berriozábal), así como San Cristóbal de las Casas y Tapachula –caracterizados por ser espacios altamente urbanizados y turísticos– son las zonas con mayor IDH de la entidad; mientras que –por el contrario–, los municipios pertenecientes a la Región de los Altos son los que cuentan con mayores índices de marginación, vulnerabilidad y exclusión social (PNUD, 2014: 44-45).

El PNUD sostiene que las capacidades de los individuos son producto de sus trayectorias de vida, y por tanto son aspectos que se deben fomentar o mantener a través de distintos medios sociales, culturales y políticos. En la medida que no se procuren las acciones para su mantenimiento, el desarrollo humano y las capacidades vitales de las personas tenderán a estancarse. En ese sentido, los bajos niveles de desarrollo humano de la entidad están estrechamente vinculados con las características de desigualdad que se reproducen al interior del estado de Chiapas, y tienen implicaciones directas en el nivel de vulnerabilidad y el lento desarrollo de los habitantes. De acuerdo con información del CONEVAL (2012) y del PNUD (2014), los principales “obstáculos” de la población chiapaneca para su desarrollo y calidad de vida son los relacionados con la carencia en el acceso a seguridad social y salud (83.3% de la población), carencia por servicios básicos de vivienda (56.8%), y carencia por rezago educativo (33.5%).

Tales aspectos limitan las capacidades de los individuos, así como también representan un factor de exclusión y discriminación social. Por ejemplo, las pésimas condiciones de una vivienda se pueden traducir en problemas de salud, los cuales al no ser atendidos de manera óptima, dadas las deficiencias de los servicios de seguridad y las pocas vías de acceso a las zonas donde se ubican tales servicios, reduce considerablemente las expectativas de desarrollo personal y la esperanza de vida de los individuos. Por otro lado, el rezago educativo también tiene un impacto trascendental en la trayectoria de vida de los sujetos, ya que al no tener acceso a educación sus expectativas laborales y los medios de acceso al empleo se ven reducidos, mismos que se traducen en marginación de los mercados

laborales, poca experiencia profesional y en la obtención de empleos precarios, y muchas veces bajo esquemas informales de operación.

En conclusión, aspectos como la pobreza y la desigualdad alteran el curso del desarrollo social y económico de los estados, y en ese sentido las características socioeconómicas generales del estado de Chiapas permiten resaltar las brechas sociales y económicas que permean en la entidad, y que han trazado las trayectorias de vida al interior. Las vulnerabilidades que hacen del estado un objeto de estudio relevante se manifiestan en grandes desigualdades que, aunado a la diversidad interna de Chiapas, tienen implicaciones profundas no sólo en las oportunidades de acceso a recursos y servicios, sino también se reflejan en las barreras para ejercer sus opciones y reclamar sus derechos de apoyo y protección en caso de crisis o situaciones adversas. La situación de Chiapas es la más crítica del país, y por tanto requiere urgentemente de estrategias de acción gubernamental y política pública, orientadas hacia la procuración del bienestar de las personas y la promoción de las capacidades y libertades individuales, tales como la inclusión social, el fomento al empleo y la apertura de accesos a oportunidades y servicios básicos.

Diversidad cultural y religiosa

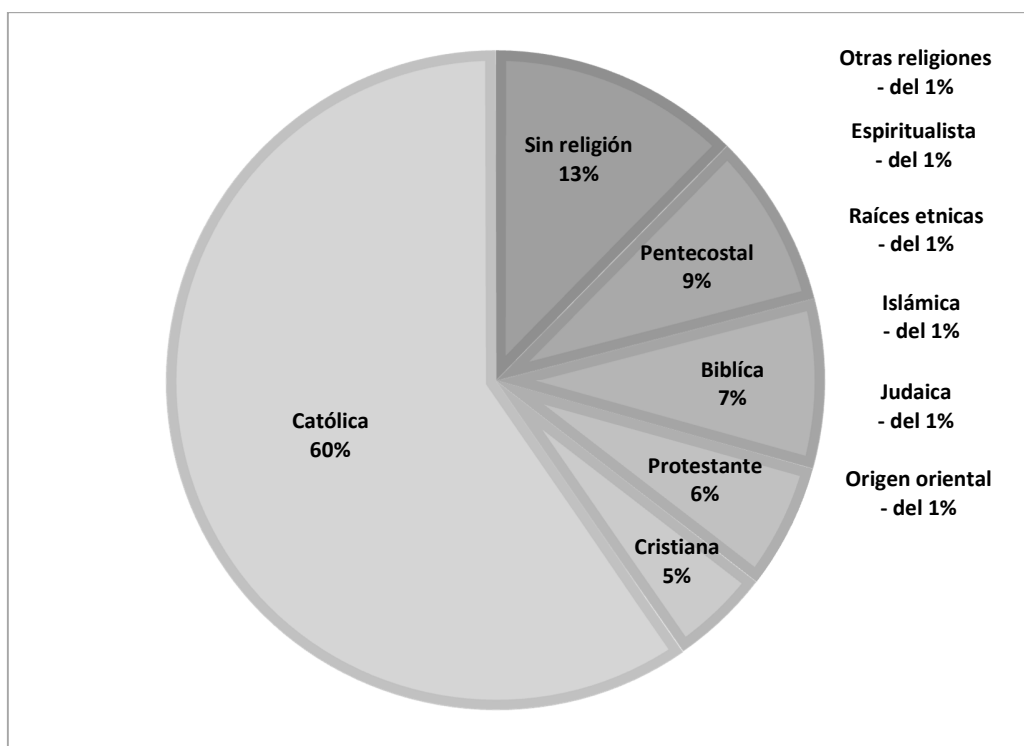
De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2014), México se caracteriza por ser uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística, no sólo de la región latinoamericana sino del mundo: a nivel mundial, el país se ubica entre las 10 naciones con mayor número de lenguas originarias; mientras que a nivel regional se sitúa entre los países con mayor número de hablantes indígenas. De acuerdo con información del INEGI (2010), alrededor de 15.7 millones de mexicanos se reconocen como personas indígenas, de los cuales 6.9 millones hablan alguna lengua indígena. Esto significa que uno de cada diez mexicanos (11% de la población) pertenece a algún grupo o comunidad indígena. A nivel nacional existen 68 agrupaciones lingüísticas, siendo cuatro únicamente las que concentran el mayor número de hablantes: Náhuatl, con un 1.4 millones de hablantes; Maya, con 759 mil, y mixteco y zapoteco, con más de 400 mil hablantes cada una. Por otro lado, otras 22 agrupaciones no rebasan cada una los mil hablantes (INEGI, 2010; INALI, 2014).

En Chiapas, alrededor de un millón de habitantes pertenecen a comunidades indígenas, lo que representa un 26.4% del total de habitantes del estado (INEGI, 2014). La región de las Montañas Zoques cuenta con poco más de la tercera parte de la población indígena, de los cuales 51.5% pertenecen a la etnia tzotzil y 45.11% a la zoque. En esta región ha sido evidente la influencia del grupo tzotzil sobre los grupos zoques, lo cual se manifiesta a través de las formas de pensamiento y elementos de la organización social. La región de los Altos, por su parte es la región chiapaneca con mayor presencia indígena pues cuenta con 87% de población indígena y, 65% tzotziles y 33.6% tzeltal; los primeros de ellos se localizan en la zona occidental del Altiplano, mientras que los tzeltales se ubican en el extremo oriental. Ambas etnias comparten el centro cultural de la región: San Cristóbal de las Casas. Esta región ha sufrido transformaciones graves a lo largo de las tres últimas décadas, algunas de ellas son la conversión religiosa y la militarización y presencia del Ejército Zapatista, obligando a la comunidad a generar nuevas formas de convivencia. La segunda región con mayor presencia indígena es la Norte, con 75.6% de sus habitantes pertenecientes a alguna etnia, de los cuales 54.4% son choles, 35.8 tzeltales y 8% tzotziles (Nolasco, 2008).

La región Soconusco fue abatida por políticas gubernamentales que buscaban definir de manera precisa la frontera entre México y Guatemala y al mismo tiempo desaparecer los vínculos entre la comunidad mame de ambos lados de la frontera. Por ese motivo, los indígenas mame y mochó experimentaron un proceso grave de aculturación, representado principalmente por la pérdida de la lengua; sin embargo, es frecuente que a pesar de que ambas lenguas se encuentran en desuso, la población se asuma como indígena. Actualmente Tapachula es el lugar de residencia de 24.4% de indígenas mame (Nolasco, 2008).

La región de la Selva Lacandona es una de las más heterogéneas, y la más poblada con cerca de 200 mil habitantes, de los cuales, 64% es indígena. El grupo mayoritario es el tzeltal, con 58%, seguido por el tojolabal y chol, con 26 y 6% de la población indígena, respectivamente, aunque de igual forma se registra al presencia de tzotziles, zoques y lacandones. Finalmente, la región de Llanos de Comitán es la que posee menos población indígena en el estado de Chiapas con sólo 5% del total sólo con presencia Chuj y Kanjobal (Nolasco, 2008).

Gráfico 1. Religiones en el estado de Chiapas



FUENTE: Panorama de la religiones en México. INEGI 2011.

Por otro lado, en relación con la composición religiosa del estado, en la década de los setenta, la población del estado de Chiapas experimentó fuertes reconfiguraciones religiosas. Estos cambios en la configuración religiosa no giraron en torno al catolicismo, y por el contrario, permitió la apertura a nuevos credos traídos principalmente por grupos migrantes, incorporando nuevas religiones al panorama chiapaneco, volviéndolo diverso, pero sobre todo, religiosamente fragmentado y heterogéneo (Nolasco et al, 2008). En el año 2000, el panorama religioso de Chiapas ya se mostraba diverso, si bien un 54.2% de la población declaraba ser católica, el 23.7% se aceptaba abiertamente como protestante, 7.7% como bíblicos no evangélicos y 13% sin religión, haciendo evidente un fuerte cambio religioso originado en el corazón de las culturas indígenas. Estas transformaciones, iniciadas en los años setenta, no han sido pacíficas, sino que ha sido acompañado de grandes conflictos entre los grupos indígenas (Nolasco et al, 2008).

Los cambios religiosos trastocaron las estructuras sociales y sus formas de organización, principalmente la incursión de nuevas religiones protestantes y evangélicas y bíblicas no evangélicas reconfiguraron la relación del hombre con la deidad, otorgando funciones determinadas a los sacerdotes, pero sobre todo, modificando la organización social, adaptándose a las nuevas doctrinas y credos. Pero este cambio no ha sido completamente benéfico, es cierto que el cambio parte de la necesidad de cubrir los huecos que ya no podía llenar la religión antigua, sin embargo, es precisamente el cambio lo que causó la aparición de los primeros conflictos religiosos a finales de los años 90. Actualmente, la religión en el estado de Chiapas se fragmenta en 12 orientaciones religiosas, de las cuales la más importante es la católica, ya que 6 de cada 10 chiapanecos se adscriben a ella.

Una “fotografía” actual por regiones permite advertir que en la mayoría de regiones, la religión católica se constituye como la orientación principal, a excepción de las siguientes mencionadas que presentan fragmentación y conflicto: la población de la región de los Altos de Chiapas profesa mayoritariamente la religión católica, sin embargo, esta región es la que ha presentado mayor cantidad de conflictos de carácter religioso, pues en 12 de los 23 municipios que la integran se han originado problemas relacionados con los diferentes credos, que han desembocado en la expulsión de protestantes evangélicos y bíblicos no evangélicos. A diferencia de los Altos, la región Norte la mayoría de la población es protestante, por lo que el conflicto religioso ha sido muy fuerte los conflictos, dando lugar al cierre de templos y expulsión de sacerdotes católicos. En este caso, existen conflictos religiosos en nueve de los municipios que integran la región., Por su parte, las regiones Selva Lacandona y Soconusco son de las regiones chiapanecas más tolerantes, pues a pesar de que la población se divide prácticamente a la mitad entre católicos y protestantes, los niveles de conflicto son relativamente bajos (Nolasco et al, 2008; INEGI, 2011).

Finalmente, la región Valles Zoque presenta un alto grado de heterogeneidad religiosa, ya que a pesar de que la mayoría de los habitantes profesan la religión católica, cuenta con una proporción importante de bíblicos no evangélicos, a la vez que hay presencia de un número elevado de habitantes sin religión. Un aspecto adicional que abona a la fragmentación religiosa del estado de Chiapas es el hecho de que un porcentaje importante de la población chiapaneca (13%) declare no pertenecer a alguna religión, sobre todo en el caso de un estado donde la mayoría de los habitantes son descendientes directos de indígenas con una

cosmovisión arraigada a la cultura originaria (Nolasco et al, 2008; INEGI, 2011); por lo tanto, resulta difícil de comprender el desplazamiento de la parte religiosa, que es inherente al desarrollo de la cultura de las comunidades indígenas.

4.2 CONTEXTO EDUCATIVO Y EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Características educativas

Como se comentó anteriormente, la educación es uno de los aspectos sociales que más adolece en la población chiapaneca, cuyo impacto es de tal magnitud que posiciona a Chiapas como el estado con el mayor índice de rezago educativo a nivel nacional (CONEVAL, 2012). Las graves condiciones del rezago educativo –y los elementos que lo integran como el analfabetismo, la exclusión, la deserción escolar y la baja eficiencia terminal– están íntimamente vinculadas con el círculo de pobreza y desigualdad que persiste en la entidad, así como también se relacionan con la falta de estrategias gubernamentales integrales que promuevan el acceso y la creación de oportunidades sociales, económicas y educativas. Las carencias educativas características del estado de Chiapas, representan límites al pleno desarrollo de las habitantes, obstaculizan su participación e inclusión a la sociedad, y restringen sus capacidades de tener calidad de vida y goce de los derechos humanos fundamentales. Tener acceso a las instancias educativas repercute en las trayectorias de vida de las personas, y es un factor que modifica de manera importante los contextos sociales y familiares de los individuos, así como también moldea sus expectativas y aspiraciones.

Un primer aspecto de importancia son los niveles de acceso y la cobertura educativa. Durante varios años el gobierno mexicano ha impulsado a través de distintas acciones y estrategias la universalización de la educación básica, y resultado de ello son las cifras de estudiantes inscritos en los diversos niveles educativos; de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SNIE-SEP), actualmente el país tiene una cobertura del 96.2% en educación básica, de los cuales más de la mitad (55%) se ubican en el grupo de edad de 6-11 años y cursan el nivel primaria. El caso de Chiapas tiene características muy similares al panorama nacional, ya que por sus aspectos demográficos, sobre todo considerando la juventud de su población, la educación básica en el estado cuenta con alto nivel de cobertura

(98.1%), destacando sus altos niveles de absorción en educación primaria, donde prácticamente todos los niños en edad correspondiente la cursan. No obstante estas cifras, al momento de observar los siguientes niveles, la capacidad de cobertura y absorción tiende a reducirse; esto significa que para el caso de secundaria y educación media superior, los alcances de cobertura neta descienden a 72.2% y 53.1%, posicionando al estado a nivel nacional en los lugares 32 y 21 respectivamente.

Pero a pesar de que los primeros datos parecen no ser tan críticos, el estado de Chiapas realmente padece de manera importante de sus condiciones educativas. De acuerdo con datos del INEGI (2014) y CONEVAL (2012), la entidad está marcada profundamente por el rezago educativo de su población, mismo que es entendido como la condición de atraso escolar en la que se encuentran las personas mayores de quince años que no han concluido los estudios básicos (nivel primaria y secundaria), que se vincula con las grandes brechas de desigualdad existentes entre los municipios y con las oportunidades de acceso, y se refleja en bajos niveles de eficiencia terminal, analfabetismo e ineficiente aprovechamiento escolar. En tales condiciones se encuentran alrededor de 1.7 millones de habitantes, lo que significa que 3 de cada 10 chiapanecos (35% de la población) tienen carencias educativas y baja escolaridad; al comparar estas cifras con los índices de rezago educativo del Distrito Federal se puede advertir una brecha en retraso escolar del 40% (CONEVAL, 2012). Producto de lo anterior, Chiapas sostiene el grado de escolaridad promedio más bajo de México con tan sólo 6.7 años, representando apenas la conclusión de la primaria.

Por otro lado, el rezago educativo impacta de forma asimétrica a distintos grupos sociales de la entidad, así como también tiene efectos dispares territorialmente; por ejemplo, una cuarta parte (25%) de los estudiantes inscritos en educación básica y media se encuentran concentrados solamente en cinco municipios, que son los pertenecientes a la zona metropolitana (Tuxtla Gutiérrez, Chiapa de Corzo y Berriozábal), Tapachula y San Cristóbal de las Casas. Las zonas no metropolitanas, y sobre todo aquellas comunidades rurales, tienen un acceso limitado a las instancias educativas, resaltando los casos de Chamula (56% de rezago educativo), Mitontic (54%) y Sitalá (53%). A su vez, las mujeres y los indígenas son los grupos sociales más vulnerables a las malas condiciones educativas del estado. Es bien sabido que de manera histórica el retraso educativo de las mujeres es mayor que el de los hombres, y que los grupos indígenas se encuentran excluidos de muchas instancias sociales,

institucionales y políticas que se vinculan con la educación (Narro y Moctezuma, 2012). En Chiapas, el grado promedio de escolaridad de la población femenina es de 6.2 años, y su índice de retraso escolar alcanza alrededor del 65%; mientras que los grupos indígenas alcanzan una cifra aún más crítica, donde entre 8 y 9 de cada diez indígenas (87%) se encuentran excluidos de los circuitos educativos. Ejemplo de ello son algunos municipios de la Región de los Altos donde existe una gran proporción de grupos indígenas, y cuyo grado promedio de escolaridad es de únicamente 3.2 años (INEGI, 2014).

Tabla 8. Indicadores educativos de Chiapas, 2013

	Educación Primaria (%)	Educación Secundaria (%)	Educación Media Superior (%)
Cobertura neta	103.3	72.2	53.1
Abandono escolar	1.6	4.7	14.4
Aprobación	99.2	93.7	79.4
Egreso oportuno	62.1	82.2	--

FUENTE: Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. INEE-SEP, 2014.

Las carencias educativas de la entidad se encuentran articuladas con los niveles de rendimiento al interior de las aulas, así como con el número de egresados. La Secretaría de Educación Pública sostiene que la deserción escolar en México representa el mayor problema educativo, mismo que impacta de manera directa en la eficiencia terminal de los distintos niveles educativos, así como en los futuros profesionales y laborales de las personas. La inasistencia a las aulas y la deserción aumentan el riesgo de desempleo y las probabilidades de que los jóvenes se inserten en circuitos laborales precarios e informales; cuando se truncan las trayectorias escolares es muy difícil retomar los estudios posteriormente, y por tanto los efectos adversos a falta de educación son poco reversibles (INEE, 2014). Como principales datos tenemos que en el estado de Chiapas, el 26% de la población tiene estudios básicos truncos, a la vez que la entidad mantiene índices importantes de abandono escolar en las

instancias de educación primaria, secundaria y preparatoria, posicionándose en los lugares 30, 13 y 26 respectivamente a nivel nacional. Este panorama se “oscurece” cuando observamos el comportamiento por sexo y grupo social, ya que las pocas mujeres e indígenas que logran acceder a las distintas instancias educativas eventualmente terminan por truncar sus estudios. Por su parte, en los niveles de primaria y secundaria se presenta un porcentaje de egreso oportuno de 62.1% y 82.2; esto significa que sólo 6 de cada 10 niños que ingresaron a la primaria terminaron sus estudios en una trayectoria “ideal” de seis ciclos escolares, mientras que los estudiantes de secundaria con estas características fueron 8 de cada 10.

Otro de los rasgos educativos más sobresalientes de Chiapas son los altos niveles de analfabetismo. Una vez más, el estado sustenta el primer lugar nacional en este aspecto, posicionándose por arriba de entidades como Oaxaca, Tabasco y Guerrero con un índice de analfabetismo del 18.1% (poco más de medio millón de habitantes). Conjuntamente, una proporción del 22% de la población de 6 a 14 años no sabe leer ni escribir, siendo afectadas en mayor medida las niñas. José Narro y David Moctezuma (2012) sostienen que el analfabetismo en México constituye una de “las grandes deudas sociales” que difícilmente se podrá solucionar si no se cambia el contexto social de las personas, ya que el analfabetismo está íntimamente ligado con las condiciones de vida, así como con las oportunidades de acceso a recursos económicos, sociales y culturales. Si no se modifican las condiciones socioeconómicas de los individuos, y si no se acompañan de estrategias que impliquen esfuerzos alfabetizadores y acciones para combatir la pobreza y la desigualdad en que éstas viven, el país seguirá adoleciendo de esta condición (Narro y Moctezuma, 2012). Como hemos advertido a lo largo de este apartado, el panorama del Chiapas es poco optimista y halagador, y parece que las malas condiciones tanto de desigualdad como educativas persistirán.

La mirada general que planteamos aquí de manera inicial, advierte condiciones precarias y grandes limitaciones sociales en la población chiapaneca, las cuales se agravan al momento de escalar en los niveles educativos. La alta heterogeneidad social y cultural, las brechas en el desarrollo de las personas, sus condiciones de vida y acceso a oportunidades, así como los persistentes patrones de pobreza y carencias sociales, representan un contexto de condiciones adversas y obstáculos “invencibles” –sobre todo para aquellas personas de bajos recursos, mujeres o indígenas–, que evitan la conformación de canales de acceso y

tránsito “fluido” hacia y al interior de los circuitos educativos formales, haciendo sumamente difícil –o casi imposible– el arribo a las instancias de la educación superior.

El estado de la educación superior en Chiapas

Desde mediados del siglo XX, el terreno de la educación superior mexicana ha experimentado distintos procesos de transformación que han sido determinantes para la configuración actual del sistema educativo terciario. El sistema de educación superior tal y como actualmente lo conocemos tiene su antecedente principal en el periodo 1950-1975. Es en esos años cuando la educación superior comienza a configurarse como un terreno altamente diferenciado, que ofrece servicios de enseñanza masificados y que desarrolla funciones de producción de conocimiento mediante la investigación científica; los procesos de masificación de la enseñanza superior y aquellos relacionados con la diferenciación y diversificación institucional³⁸ representan unos de los principales motores del cambio que han moldeado el estado de la educación superior en México.

Actualmente, la educación superior del país se constituye como un campo con un alto grado de heterogeneidad institucional, donde coexisten sectores y universidades de muy distintas orientaciones, esquemas formativos y modelos de enseñanza: por ejemplo, existe toda una estructura de educación pública universitaria –representada principalmente por las

³⁸ El fenómeno de la masificación de la educación superior en América Latina estuvo influenciado por profundas transformaciones en las estructuras productivas, relacionadas con los procesos de industrialización y vinculadas con los proyectos desarrollistas de los países, así como también estuvo asociada a los incipientes procesos de urbanización y la progresiva concentración poblacional en ciudades de tamaño medio y grande. Esto significó el tránsito de una universidad de élites hacia un sistema masivo de educación superior, caracterizado por la apertura y ampliación de oportunidades de acceso, que se verían reflejadas en la expansión de la matrícula y en la participación de nuevos sectores, tales como las clases medias-bajas o las mujeres. A su vez –y también derivado de los procesos de industrialización– los mercados laborales sufrieron cambios que permitirían una reconfiguración y diversificación inicial de la oferta académica de las universidades. La expansión de las ocupaciones profesionales, semi-profesionales, técnicas y con orientación hacia los servicios representó para las universidades la creciente exigencia de satisfacer las necesidades del sector productivo respecto a la dotación de recursos humanos certificados. Como respuesta inercial a tales exigencias, los sistemas de educación superior entraron en un profundo proceso de diferenciación institucional, que se refiere tanto a la emergencia y multiplicación de los establecimientos de enseñanza superior, como a la reconfiguración de la oferta educativa (en términos de planes de estudio y distribución por niveles) y a la conformación de nuevas áreas del conocimiento. Ambas dinámicas, se vieron intensificadas alrededor de los años ochenta, cuando el sector privado cobró fuerza y el sector público amplió sus esquemas y modalidades educativas. (Brunner, 1990; Rodríguez, 2000).

universidades autónomas, estatales y federales– orientada hacia la formación académica-disciplinaria; hay también un conjunto de instituciones de orientación técnico-práctica perfiladas particularmente hacia la profesionalización y el mercado laboral, representadas por las universidades e institutos tecnológicos, y universidades politécnicas. Otros dos sectores son los de educación normal y formación intercultural; las unas se orientan hacia la profesionalización docente, y las otras (universidades interculturales) son de carácter inclusivo y atienden la formación integral de la población indígena. Por último, existe un sector privado que opera bajo lógicas mercantiles, y que se encuentra altamente segmentado en términos de perfiles institucionales, calidad y prestigio.

Tabla 9. Configuración y cobertura del Sistema de Educación Superior en México, 2014*

Tipo	Número de Instituciones	Matrícula total	Cobertura en el sistema de ES (%)
Educación Universitaria	151	1,540,717	42.9%
Educación Tecnológica	378	753,112	21%
Educación Normal	261	102,337	3%
Educación Intercultural	12	10,621	0.3%
UPN	76	52,662	1.5%
Educación Privada	1,483	1,128,592	31.3%
Total	2,361	3,588,041	100%

FUENTE: Elaboración a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2014.

(*) Las cifras incluyen matrícula de licenciatura universitaria, tecnológica y TSU.

Con todo y el tránsito hacia la popularización del acceso, y pesar de la amplia gama de opciones formativas, México no ha logrado ascender al estatus de “sistema universalizado” que, en palabras de Joaquín Brunner, significa que la capacidad de absorción del sistema educativo superior no ha alcanzado una tasa bruta del 50% (CINDA, 2011). De acuerdo con información de la ANUIES (2014), en México se atiende a una matrícula terciaria de 3,588,041 estudiantes, lo que representa una cobertura bruta del 33%. La

distribución de la matrícula por sectores advierte una concentración en la educación pública universitaria, específicamente en las universidades autónomas, estatales y federales (42.9%), así como en el sector privado (31.3%). Los sectores de la educación tecnológica y educación normal tienen una participación moderada y mínima respectivamente, donde las primeras atienden a 753,112 estudiantes (lo que representa un 21% de la cobertura total), y las segundas tan sólo absorben una matrícula de 102,337 estudiantes (2.8% de la cobertura del sistema). Por su parte, las instituciones con orientación intercultural tienen una participación casi nula, ya que su cobertura no representa ni el 1% del país (10,621 estudiantes).

El panorama nacional pareciera mostrar un horizonte más o menos optimista sobre el rumbo de la educación superior en el país, sin embargo, al bajar el “lente” de análisis a escalas locales, dicho horizonte comienza a desdibujarse; los niveles de cobertura y las dinámicas de concentración de la matrícula tienen detrás patrones diferenciados de acceso, en los que es posible observar amplias brechas de desigualdad, no sólo a nivel nacional sino al interior de los estados. La creciente heterogeneidad de la matrícula pone de relieve las profundas inequidades en el acceso y tránsito escolar, lo que significa que el sistema no sólo tiene una baja capacidad de absorción y cobertura, sino también que no ha sido efectivo en la creación de oportunidades y adolece en términos de implementación de estrategias orientadas a responder de manera adecuada a la demanda. Los últimos reportes elaborados por Joaquín Brunner (CINDA, 2011; Brunner y Villalobos, 2014) dan cuenta sobre este aspecto, y han advertido que la distribución de oportunidades de acceso en la educación superior está fuertemente condicionada por el origen socioeconómico de los estudiantes. Al respecto, en México sólo 5 de cada 100 estudiantes de nivel superior pertenecen a los estratos sociales más pobres (representados por aquellos del quintil de ingresos más bajo); mientras que los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos altos (quintil más alto) tienen una participación del 47%.

De esta manera, el desarrollo y evolución de los Sistemas Estatales de Educación Superior (SEES) presenta dinámicas muy asimétricas en términos de sofisticación, expansión territorial y cobertura, mismas que son reflejo de las amplias brechas de desigualdad características de la sociedad mexicana, y que se transfieren a escalas institucionales en el terreno local. Se puede decir que el SEES de Chiapas es el caso más representativo de la intensificación de los aspectos nacionales: es uno de los estados donde confluyen todo tipo

de instituciones –desde la universidad autónoma hasta la universidad intercultural–; es también el estado con mayores índices de pobreza extrema y desigualdad, los cuales se reflejan en sus características de acceso educativo, y es la entidad que tiene menor cobertura de educación superior a nivel nacional.

A partir de las características que hemos presentado aquí, referentes a la pobreza, la desigualdad y el rezago educativo, podríamos intuir que la oferta educativa de nivel superior en el estado es escasa y que la configuración del sistema terciario no tiene mayor complejidad. Sin embargo, es aquí donde comienzan los aspectos interesantes de la educación superior en Chiapas. En primer lugar, su sistema superior se constituye como un terreno ampliamente heterogéneo en cuestión institucional, patrón que no resulta sorprendente si tomamos en cuenta los procesos de diversificación institucional ocurridos en México desde los años setenta; sin embargo, dichos procesos no se dieron de manera generalizada y sincrónica en todos los estados del país, de hecho, se puede decir que el SEES de Chiapas comenzó su diversificación institucional en los tardíos años noventa y principios del 2000, primero con la expansión de la oferta privada y la llegada de los Institutos Tecnológicos, y posteriormente con el surgimiento de las Universidades Tecnológicas, Politécnicas e Interculturales. Por tal razón, el dato importante es que actualmente el SEES chiapaneco se posiciona a nivel nacional como el sexto con mayor número de instituciones de educación superior (131 IES), sólo por debajo de estados con un alto desarrollo económico y social como Jalisco (146 IES), Veracruz (188 IES), Distrito Federal (214 IES) o el Estado de México (244 IES), e incluso rebasa el tamaño de sistemas como el de Nuevo León (107 IES) y Guanajuato (128 IES) (ANUIES, 2014).

Desde los inicios de la expansión de la enseñanza superior de Chiapas –iniciada en 1975 con la fundación de la Universidad Autónoma de Chiapas– la configuración de la oferta de educación superior ha ido complejizándose paulatinamente hasta llegar a la constitución actual del sistema educativo terciario, caracterizado por una importante diferenciación institucional; hoy en día, el SEES de Chiapas se estructura de la siguiente manera:

- a) 2 Universidades públicas autónomas (UNACH y UNICACH).
- b) 4 Institutos Tecnológicos Descentralizados (Ubicados en Tuxtla, Comitán, Tapachula y Frontera Comalapa).

- c) 1 Instituto Tecnológico Federal (ubicado en Cintalapa)
- d) 2 Universidades Politécnicas (ubicadas en Tuxtla y Tapachula).
- e) 1 Universidad Tecnológica (ubicada en Ocosingo).
- f) 1 Universidad Intercultural.
- g) 2 Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (ubicadas en Tuxtla y Tapachula).
- h) 19 Escuelas Normales (8 ubicadas en la capital y 11 en zonas no metropolitanas).
- i) 3 Escuela Estatales: dos de enfermería, y una de trabajo social.
- j) 93 instituciones privadas de educación superior.

Tabla 10. Configuración y cobertura del Sistema Estatal de Educación Superior de Chiapas, 2014*

Tipo	Número de Instituciones	Matrícula total	Cobertura en el sistema de ES (%)
Educación Universitaria	5	29,536	28.2%
Educación Tecnológica	8	14,574	14%
Educación Normal	19	6,013	5.7%
Educación Intercultural	1	1,729	1.7%
UPN	2	3,251	3.1%
Educación Privada	93	49,166	47.3%
Total	128	104,269	100%

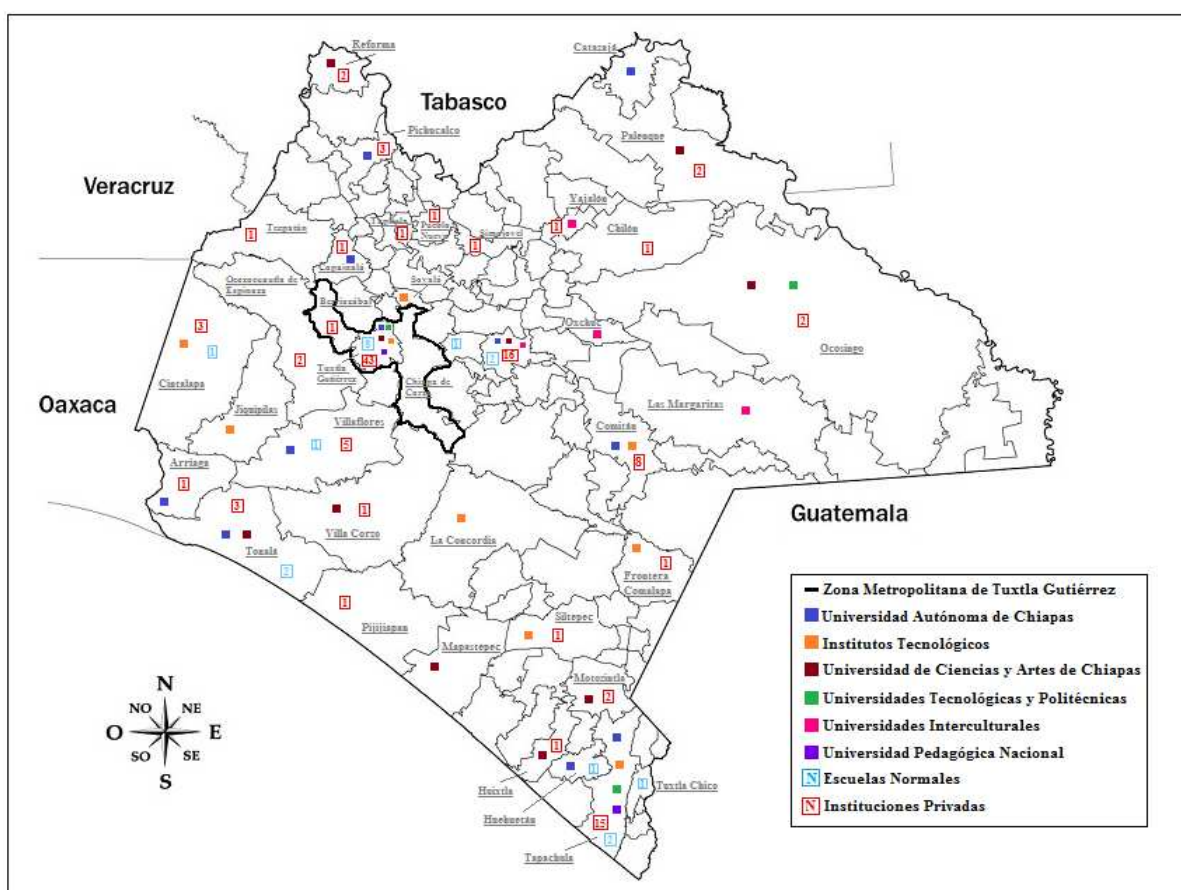
FUENTE: Elaboración a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2014.

(*) Las cifras incluyen matrícula de licenciatura universitaria, tecnológica y TSU.

Algunas particularidades más puntuales del SEES de Chiapas pueden observarse en la Tabla 10 y el Mapa 1. En principio, es posible advertir que a pesar de la constitución más o menos compleja del sistema educativo terciario y de la relativa diversificación de la oferta superior, los alcances de la cobertura educativa local son muy limitados. Esta tendencia – marcada por los aspectos dramáticos de la desigualdad y la pobreza en la entidad– tiene varios años sin presentar cambios sustanciales. Ya desde inicios de la década del 2000, Manuel Gil

y sus colaboradores documentaban la poca capacidad del estado para la absorción educativa; en aquel entonces, Chiapas se ubicaba en el penúltimo lugar nacional en términos de cobertura de nivel superior con tan sólo el 10.4%, siendo superado sólo por Quintana Roo (8.6%). Años más tarde, en 2007, las cifras aumentarían a 13% de cobertura bruta, sin embargo, este aumento no representaría mucho en términos sustanciales ya que el estado se posicionaba como el de menor tasa de cobertura del país en esos años (Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez, 2009: 65-78).

Mapa 1. Distribución territorial del Sistema Estatal de Educación Superior de Chiapas, 2014



FUENTE: Elaboración a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2014.

Actualmente, la tasa de cobertura bruta de educación superior en Chiapas es de 13.8%, y el estado se vuelve a posicionar entre los últimos lugares a nivel nacional. La matrícula total³⁹ del sistema educativo terciario del estado es de 104,269 estudiantes hasta el año 2014. El subsistema que mayor concentración de la matrícula presenta es el de las instituciones privadas (47.3%), seguido del sector de educación universitaria (representada por las universidades públicas autónomas, y algunas escuelas estatales) con una concentración del 28.2%. La educación tecnológica representa el 14% de la cobertura total del SES, de los cuales los institutos tecnológicos absorben una matrícula de 10,166 estudiantes, mientras que las Universidades Tecnológicas y Politécnicas atienden en conjunto a 4,408 estudiantes. Por su parte, las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional en conjunto concentran el 8.8% de la cobertura estatal, mientras que las instituciones interculturales tienen una cobertura mínima del 1.7%. De esta manera, podemos observar que entre cuatro y cinco de cada 10 estudiantes del nivel superior asisten a alguna institución privada, hecho que –en términos comparativos a nivel nacional– se distancia de lo sucedido en otros estados de la República, incluso de aquellos donde la participación de la iniciativa privada es más fuerte o donde se han conformado mercados educativos más competidos.

Por otro lado, los grados de concentración de la matrícula y la capacidad de cobertura del SEES chiapaneco también están determinados por el tipo de distribución espacial de las instituciones de educación superior. La configuración territorial específica que adopten los sistemas incidirá en las oportunidades de acceso y tránsito para la población, así como en la configuración de demandas específicas de estudiantes. En el Mapa 1 podemos apreciar que la distribución de las IES en Chiapas es demasiado asimétrica, habiendo zonas de mayor concentración institucional (tales como la capital y centros turísticos como San Cristóbal o Tapachula) y otras desconectadas, donde no existe ni una sola universidad o instituto educativo. Por supuesto, la mayor concentración de instituciones se presenta en la Zona

³⁹ Para fines descriptivos de este apartado, se contempla como matrícula total a los estudiantes inscritos en cualquiera de los subsistemas de educación superior del estado (universidades autónomas, institutos tecnológicos, instituciones privadas, universidades tecnológicas y escuelas normales). No obstante, es preciso señalar que para los análisis posteriores, y con intenciones de integración de información sólo se contemplarán a *grosso modo* los subsectores público y privado, así como las cifras que corresponden únicamente a educación superior universitaria y tecnológica.

Metropolitana de Tuxtla Gutiérrez, específicamente en la capital: tan sólo ahí existen un total de 57 instituciones de educación superior, predominando aquellas del sector privado (43 IES), seguidas de aquellas de orientación Normal (8 IES).

En contraparte, las regiones que más adolecen por la falta de vías de acceso son la de los Altos de Chiapas y la región De los Llanos; en la primera, la presencia de instituciones superiores es casi nula, de hecho, la oferta pública es inexistente en varios municipios a la redonda, siendo la única excepción las 2 o 3 universidades privadas pequeñas que se encuentran aisladas de otros municipios. Por su parte, los municipios de Amatenango del Valle, Nicolás Ruiz y Venustiano Carranza –pertenecientes a la región De los Llanos– no sólo presentan ausencia de oferta de educación superior, sino también se ven limitados en las ofertas de localidades aledañas, ya que para poder acceder a alguna institución de estudios superiores los estudiantes tendrían que desplazarse a municipios como La Concordia (cuya oferta se limita a un solo Instituto Tecnológico) o de plano trasladarse hasta San Cristóbal de las Casas o Comitán, donde la oferta es más diversa.

Al observar el Mapa 1, también es posible dar cuenta de otros aspectos importantes; en primer lugar, nos podemos aproximar a la forma de operación de algunas instituciones, sobre todo aquellas pertenecientes al sector público; y en segundo, podemos advertir las configuraciones específicas que la oferta superior adopta en las distintas regiones y municipios. Respecto al primer punto, notamos que la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Ciencias y Artes operan como un sistema universitario en red con distintos planteles distribuidos por todo el estado. La lógica de la distribución territorial de estas instituciones tiene la intención de abrir canales de acceso a la educación superior respondiendo a las demandas específicas de cada región⁴⁰. No obstante, a pesar de esto y de

⁴⁰ La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) fue fundada en 1974, iniciando actividades formales al año siguiente. Al momento de su creación fueron integradas varias escuelas de enseñanza superior que existían en el estado desde años atrás, tales como la Escuela de Derecho, la Escuela de Medicina y la Escuela de Ingeniería. Desde sus inicios, la UNACH se constituyó como una red universitaria, cuya lógica fue instalar planteles en las ciudades más importantes de Chiapas. Actualmente cuenta con 13 sedes académicas presenciales que tienen presencia en ocho regiones del estado (Metropolitana, Valles, Mezcalapa, Frailesca, Norte, Istmo-Costa, Soconusco, Maya y Meseta), y 5 sedes de educación a distancia. Por su parte, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) fue creada en 1944 como el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas. Sin embargo, su constitución actual se remonta a 1995, que es cuando se eleva al rango de Universidad, obteniendo su autonomía en el año 2000. Hoy en día tiene 10 sub sedes regionales distribuidas también en ocho regiones de la entidad: Metropolitana, Altos, Frailesca, Norte, Selva, Sierra Mariscal, Soconusco e Istmo-Costa.

que se constituyen como las instituciones con mayor absorción de matrícula, estas redes universitarias no acaparan todo el territorio, es más, hay zonas en las que su oferta es inexistente o se encuentra muy alejada para algunos municipios. La lejanía de las instalaciones de estas universidades –que generalmente representan la primera y única opción para los aspirantes a cursar estudios universitarios– aunado a los pocos lugares que se ofertan, hacen realmente difícil para algunos sectores a nivel local (indígenas, pobres, etc.) la llegada a las instancias de la educación superior.

Por otra parte, las asimetrías que presenta la distribución espacial del sistema de educación superior se complementan y agudizan con las formas en que se constituyen las distintas ofertas en la escala local/municipal: por ejemplo, existen municipios donde coexisten instituciones tecnológicas o interculturales con privadas pequeñas, y donde la figura de la Universidad Autónoma de Chiapas (que es la de mayor peso a nivel estatal) es totalmente inexistente; esto significa que la oferta educativa universitaria académico-disciplinar –que incluye programas tradicionales como Derecho, Medicina, Contaduría, etc., y que son los más demandado históricamente– puede ser muy limitada e incluso inconsistente, hablando de niveles de calidad institucional y formativa; hay también otras localidades donde sólo existe un plantel de la Universidad de Ciencias y Artes, y cerca de ellas una oferta privada limitada, o donde existe sólo un Instituto Tecnológico o una Escuela Normal. Un caso más crítico es que hay zonas más amplias, de conjuntos de municipios donde no existe una sola institución de educación superior. Una oferta de estas características tiende a condicionar la toma de decisiones de los aspirantes y estudiantes, orillándolos a cursar los programas existentes y no los que sean de su interés más personal, en términos de preferencias y expectativas escolares, profesionales y laborales. De igual forma, en un contexto generalizado de pobreza, desigualdad y precarias condiciones sociales, la oferta educativa limitada incide en que los estudiantes y sus familias hagan mayores inversiones para poder cursar los estudios universitarios dado que, o tendrán que migrar a municipios con mayor desarrollo y mejores ofertas educativas (lo que representa gastos de traslado, el pago de renta en un lugar distinto al de origen, etc.), o buscar ingresar a instituciones privadas aledañas que implican el pago mensual de colegiaturas (Estrada, De la Paz y Gil, 2007).

4.3 LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN CHIAPAS

En toda América Latina los sistemas de educación superior sufrieron profundas reconfiguraciones a partir de la década de los ochenta. Fue en esta época que el sector privado de la educación superior se transformó de manera importante, teniendo un impresionante crecimiento institucional y expandiendo su cobertura educativa a ritmos vertiginosos (Levy, 1986; Brunner, 1990; Rama 2013). Entre los aspectos más puntuales sobre la evolución de la educación superior privada en la región destaca el crecimiento institucional por “oleajes” de expansión⁴¹; lo que sucedió a partir de la década de 1980 en América Latina, corresponde a los procesos de diferenciación institucional relacionados con la “tercera ola expansiva” del sector privado, la cual está caracterizada por la emergencia de instituciones de educación superior seculares y de absorción a la demanda, cuya génesis está vinculada con el impacto que tuvo la modificación de los mercados laborales en la reconfiguración de la oferta educativa terciaria y con las necesidades de dotación y formación de recursos humanos, así como también está relacionada a la desregulación educativa y a la ausencia de marcos normativos de fiscalización, supervisión y control (Levy, 1986; Rama, 2013). Eventualmente, este sector de universidades emergentes se constituiría como el principal motor de expansión, diferenciación y diversificación de la oferta de educación superior, pero también sería –siguiendo a Brunner– el segmento con mayores problemas de calidad institucional.

México no fue la excepción, y a pesar de que en el país ya existía un sector privado de larga tradición, con universidades privadas de élite consolidadas cuyo surgimiento responde a procesos ideológico-políticos de índole “separatista”⁴², la educación superior

⁴¹ Levy (1986) categoriza tres tipos de etapas transicionales de crecimiento denominadas “olas”: La primera etapa hace referencia al origen de universidades con orientación religiosa; la segunda, explica el desarrollo de las universidades seculares de élite; y la tercera transición da cuenta de la aparición de instituciones enfocadas a absorber la demanda de estudiantes sin acceso a la universidad pública.

⁴² Adrián Acosta (2012) sostiene que los orígenes de la oferta privada no están anclados en las intenciones de particulares por conformar un sector privado propiamente dicho, y mucho menos con la idea de competencia, ni de conformar y legitimar un mercado educativo propio. Más bien, su génesis responde a las orientaciones y diferencias ideológicas de algunos grupos (dígase religiosos, profesionales o élites) respecto a los fines y funciones de la enseñanza superior pública. Sería con paso del tiempo que las dinámicas de evolución del sector privado pasarían de ser ideológicamente separatistas a mercantiles, configurándose así un sector habitado por todo tipo actores e intereses propios, crecientemente diferenciados entre sí, y con distintos tipos de trayectorias institucionales y organizativas. Actualmente la diferenciación de la oferta privada ya no es meramente

privada en los años ochenta comenzó a [re]configurarse como un mercado educativo altamente segmentado, caracterizado por la incursión de instituciones de educación superior regularmente pequeñas de no más de 500 estudiantes, de costos bajos y medios, y concentrados fundamentalmente en la docencia a nivel de licenciatura, cuya oferta educativa se orientaba hacia programas de estudio generalmente perfilados al sector de los servicios, y que ofrecen cierta flexibilidad en términos de horarios y opciones formativas a los estudiantes (Acosta, 2005; Muñoz, Núñez y Silva, 2004); *“en general, [entre 1980 y 2000] surgieron dos tipos de instituciones: las que en los ámbitos regional o local mantenían un crecimiento importante, que contaban con poblaciones con más de 3,000 estudiantes y constituían una opción atractiva para sectores medios de la población con posibilidades de cubrir sus cuotas, y aquellas minúsculas, la mayoría de dudosa calidad académica que posteriormente fueron denominadas universidades patito”* (Buendía, 2014: 29).

Los orígenes de la educación superior privada en Chiapas

Si bien el surgimiento del sector privado en Chiapas se inscribe en los procesos de expansión ocurridos en los años ochenta, es preciso puntualizar los procesos económicos, sociales y políticos de la vida estatal que enmarcaron la génesis de la educación superior privada a nivel local. Un primer aspecto que si bien habría iniciado una década atrás, pero que tomaría fuerza en los años subsecuentes es que el estado comenzaba a ser foco de atención para las políticas federales orientadas al desarrollo nacional; principalmente, el gobierno mexicano comenzó a invertir en la construcción de presas hidroeléctricas sobre el cauce del río Grijalva, así como también a hacer grandes inversiones en el descubrimiento y explotación de yacimientos petroleros al norte de la entidad. Aunado a ello, y ya entrados los años ochenta, Chiapas experimentaba fuertes procesos de crecimiento poblacional y Tuxtla Gutiérrez se proyectaba como un importante polo de desarrollo comercial en la región sur del país (Burgos, 2007a; 2007b). Estos aspectos tendrían como consecuencia la incipiente reestructuración de los mercados profesionales y laborales locales, aspecto que haría necesaria la creciente dotación de recursos humanos, principalmente para la industria y el sector de los servicios. A su vez,

ideológica en sentido “esencial” o “práctico” sino que la insistencia por diferenciarse responde a lógicas competitivas, a acaparar mayor demanda, generar prestigio y dotarse de legitimidad.

estas modificaciones en los mercados profesionales implicaron la necesidad de contar con títulos universitarios que respaldaran las competencias de los individuos que se insertaban en los nuevos sectores laborales y profesionales.

Estos procesos “tardíos” de crecimiento e industrialización representaron retos sumamente difíciles para la oferta de educación superior en el estado; de acuerdo con información de la ANUIES, en los primeros años de la década de los ochenta únicamente existían tres instituciones de educación superior con orientación universitaria: el Instituto Tecnológico Regional de Tuxtla Gutiérrez, que ofertaba únicamente los programas de Ingeniería industrial y Bioquímica, y que absorbía una matrícula de tan sólo 260 estudiantes; el Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial del Soconusco, ubicada en Tapachula, que ofertaba también sólo dos programas educativos (Ingeniería Civil e Ingeniería en productos Agropecuarios) y contaba con una matrícula mínima de 184 estudiantes; por último, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la cual es de especial interés ya que, dada su relativa juventud –pues tenía apenas 7 años de operación– y a pesar de tener una oferta más diversificada en términos disciplinares y territoriales, atravesaba por una profunda crisis política-administrativa producto de la pugna entre grupos políticos antagónicos que se disputaban el poder al interior de la Universidad (Burgos, 2007a). Estas tensiones mantenían a la Universidad en un funcionamiento más o menos inconsistente, haciendo difícil conciliar sus incipientes procesos de consolidación y desarrollo con los conflictos políticos suscitados internamente. En ese entonces la oferta de la UNACH se distribuía en cinco campus regionales (Tuxtla, San Cristóbal, Tapachula, Huehuetán, y Villaflores) con programas en siete disciplinas distintas (Ciencias Administrativas, Ciencias Físico Matemáticas, Ciencias Biomédicas, Ciencias Sociales, Ciencias Químicas, Ciencias Agrícolas y Humanidades). Su matrícula total era de 3,038 estudiantes (ANUIES, 1980).

Por otra parte, dado el contexto de la crisis económica en México, el gobierno federal comenzaba a reestructurar los esquemas de gasto público, haciendo recortes al financiamiento de la educación y modificando el presupuesto que sería asignado a las instancias estatales. Aunado a ello, también comenzaba a implementarse la nueva política de descentralización educativa, misma que habría de favorecer la creciente participación tanto de los gobiernos estatales como de la iniciativa privada en todos los niveles educativos, incluida la educación superior (Burgos, 2007a; 2007b). De esta manera, la crisis económica

impactó fuertemente a la educación superior mexicana; el impacto fue tal que eventualmente significó la emergencia de dos aspectos que determinarían el destino de la educación superior: en primer lugar, las restricciones presupuestales y la manera de actuar bajo el lema “hacer más con menos” que adoptó el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), terminarían por caer en la implementación de criterios más estrictos para la asignación de financiamiento a las instituciones públicas de educación superior, así como en la imposición de una política de topes salariales a los trabajadores de este nivel educativo (Burgos, 2007a).

Estas medidas iniciales constituirían años más tarde las bases de una política de “neointervencionismo estatal” que permitiera controlar de una manera más adecuada los ritmos de crecimiento y expansión de la educación superior en México (Acosta, 2000, 2004; Burgos 2007a). En segundo lugar, como consecuencia de las restricciones presupuestales algunas universidades públicas experimentaron la aparición y agudización de conflictos laborales y estudiantiles, reflejados en procesos de huelga y en la emergencia de movimientos de protesta de profesores, trabajadores administrativos y estudiantes. Tales aspectos derivarían en un profundo deterioro de las relaciones entre el Estado y las universidades públicas, mismas que se agudizaría a finales de la década con el franco neointervencionismo estatal, provocando “ensamblajes conflictivos” entre los procesos de reforma de las universidades y la adopción de las políticas neointervencionistas (Acosta, 2000, 2004).

Un último aspecto contextual que estaría vinculado con la dinamización de la iniciativa privada en la educación superior local, es el panorama de conflicto en las instancias magisteriales de la entidad. De acuerdo con Rafael Burgos, en esa época el movimiento magisterial estaba en pleno apogeo, y el magisterio chiapaneco “trastornaba” el quehacer educativo en el estado con sus marchas, plantones y mítines (Burgos, 2007a: 86). La reciente creación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en 1979 como resultado de un movimiento disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), significó tanto el surgimiento de movimientos sociales que pugnaban por la democracia sindical, el aumento de salarios y sobresueldos a los trabajadores, la erradicación de prácticas corruptas al interior del sindicato y el fortalecimiento de la seguridad social, como una parálisis generalizada de la profesión y actividad magisterial y en los niveles de educación básica. A pesar de que el movimiento magisterial surgió precisamente en Chiapas, su alcance fue tal que sacudió a toda la sociedad de la región sur

del país, a la vez que mantenía en constante tensión el sector educativo nacional, llegando a tener paros laborales promedio de 30 días o más; además hubo manifestaciones a nivel nacional con un promedio de 100,000 participantes, y plantones frente a la Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal de entre 10,000 y 20,000 maestros (Arriaga, 1979; Köpen, 1989; Peláez, 2010).

En medio de ese contexto, la iniciativa privada comenzaría a dinamizarse intentando explotar las oportunidades incipientes que la escala local representaba: dotación de recursos humanos insatisfecha para el sector terciario y la industria, conflictos al interior de la universidad pública y en general la incipiente reconfiguración institucional de los sistemas de educación superior como parte de la modificación en los esquemas de conducción y políticas públicas, a la vez que la burguesía local –conformada por los comerciantes consolidados y de altos recursos económicos, ganaderos y altos funcionarios de los sectores público y privado– se mostraba a favor de la creación de instituciones privadas de educación superior, en las cuales sus hijos pudieran obtener una formación profesional acorde a sus intereses de clase y lejos del “estigma popular” que aquejaba a las instituciones públicas locales. De igual forma, los particulares que financiaban la creación de las nuevas instituciones en conjunto con las autoridades educativas locales se apropiaron del discurso de la falta de oportunidades educativas de la entidad, argumentando que, por un lado, la inversión privada contribuiría a la atención de la creciente demanda por estudios superiores, la cual el gobierno estatal y las universidades públicas habían sido incapaces de satisfacer; y por otro, sostenían que la presencia de nuevas instituciones privadas generarían una sana competencia que obligaría a todas las IES, tanto públicas como privadas, a elevar sus índices de calidad y eficiencia educativa e institucional (Burgos, 2007a).

Aunque el surgimiento de la oferta privada en Chiapas tiene ciertos aspectos en común con la emergencia de algunas de las primeras universidades privadas en el país, la conformación de un subsistema privado en Chiapas sigue una lógica totalmente distinta: en principio, es producto tardío tanto de los profundos procesos de transformación del sistema de educación superior mexicano como de la segunda ola expansiva de la educación superior privada, que en comparación con las tendencias y características generales de lo que sucedía en América Latina y México, podemos decir que es un proceso “asincrónico” o “combinado” donde emergen instituciones seculares de élite dentro de dinámicas tendientes y

generalizadas a la aparición de instituciones seculares, pequeñas, de absorción a la demanda y eventualmente con fines de lucro (tercera ola expansiva) (Levy, 1986; Rama, 2013). Una evidencia de ello es que por esos años ya existían en México SEES con una clara diferenciación institucional, donde las universidades públicas tenían un alto grado de tradición y consolidación –en contraste con la reciente fundación de la UNACH–, y donde, en términos de Levy, el sector privado ya había pasado por “oleajes” de crecimiento iniciales y era más o menos consistente, presentando un peso específico importante en la cobertura de educación superior; asimismo ya existían conjuntos de universidades de menor escala orientadas a atender las demandas sociales principalmente de las clases medias y bajas urbanas (Acosta, 2005, 2012).

Esto significa que, a pesar de que las primeras instituciones en el estado tienen características de la segunda ola expansiva –tales como la intención profesionalizar a las élites locales o el interés por constituir una oferta alternativa a la universidad pública regularmente vista como deficiente–, la génesis de la educación superior en Chiapas está más bien vinculada con los procesos de mercadización de la educación superior en América Latina (Rodríguez, 2003a; Brunner, 2006, 2007). Es decir, la emergencia de la oferta privada en la entidad no responde a procesos ideológicos o políticos encontrados y separatistas como las universidades privadas de más tradición en México, sino que es producto del interés por aprovechar las áreas de oportunidad que el creciente desarrollo local representaba; tan es así que la primera universidad privada en Chiapas fue un plantel del Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), institución que surgió desde 1943 en la ciudad de Nuevo León y que para los años ochenta ya sustentaba un alto grado de consolidación y prestigio a nivel nacional. Así por ejemplo, en Guadalajara se constituye un subsistema privado local más bien viejo, de larga tradición y con raíces ideológicas históricamente cimentadas⁴³; o en

⁴³ Nos referimos al origen de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), la primera universidad privada en el país. Esta institución surgió en 1935 en el contexto de un intenso debate político e ideológico ocurrido en el campo de la educación superior entre una concepción liberal de la universidad, que destacaba la libertad de cátedra y la autonomía institucional como rasgos fundamentales de la orientación social y la organización universitaria, y la concepción revolucionaria que el cardenismo (1934-1940) impulsó a nivel nacional, en la que la universidad debía estar al servicio del proyecto de la Revolución Mexicana de 1910-1917. La UAG fue producto de una escisión ocurrida en el seno de la Universidad de Guadalajara, en la que un importante sector de esa universidad, al no estar de acuerdo con la orientación revolucionaria de esta universidad, decide fundar una universidad autónoma de carácter privado, aunque “con una extraña mezcla de orientación religiosa y empresarial (Acosta, 2012: 7-8).

el caso de Monterrey, se constituyó desde la década de los cuarenta, principalmente de la mano del ITESM, un subsistema privado de educación superior con raíces ligadas a los procesos de industrialización característicos de la región (de Leonardo, 1983; Acosta, 2012).

Tabla 11. Primeras instituciones privadas en Chiapas y oferta educativa inicial

	Matrícula 1990		Matrícula 1990
ITESM*	257	IESCH	931
▪ Contaduría Pública	17	▪ Contaduría Pública	612
▪ Lic. Administración de Empresas	74	▪ Lic. Administración de Empresas	319
▪ Lic. Economía	1		
▪ Lic. Mercadotecnia	3	CEPCH	218
▪ Lic. Ciencias de la Comunicación	60	▪ Contaduría	8
▪ Lic. Sistemas de Computación Admva.	34	▪ Lic. Administración de Empresas	35
▪ Ing. Industrial y de Sistemas	29	▪ Lic. Derecho	15
▪ Ing. Mecánico Electricista	3	▪ Lic. Psicología	9
▪ Ing. Mecánico Administrador	1	▪ Lic. Relaciones internacionales	6
▪ Ing. Químico Administrador	1	▪ Lic. Periodismo y Comunicación	59
▪ Ing. en Electrónica y Comunicaciones	7	▪ Diseño Gráfico	86
▪ Ing. Civil	3		
▪ Ing. Químico y de Sistemas	3	IESCAS	518
▪ Ing. en Sistemas Computacionales	9	▪ Contaduría Pública	56
▪ Ing. Electricista Administrador	3	▪ Lic. Administración de Empresas	350
		▪ Lic. Derecho	112
CEPROG	113	CEST	567
▪ Contaduría Pública	55	▪ Lic. Derecho	440
▪ Lic. Administración Pública	13	▪ Lic. Psicología	127
▪ Lic. Admón. Financiera y Bancaria	17		
▪ Lic. Ciencias de la Educación	28		

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990.

(*) Sólo se registran aquellos programas con matrícula. Existen cuatro programas que no tienen estudiantes inscritos, y no se ofrecen de manera completa en el estado; tales programas son: Administración de Recursos Humanos, Administración Financiera, Ing. Físico Industrial e Ing. en Sistemas Electrónicos.

Las primeras instituciones privadas de educación superior de Chiapas surgieron entre 1980 y 1990; durante este periodo se crearon seis instituciones, cinco en la capital y una más en Tapachula. De manera cronológica, la primera institución privada de la entidad fue el ITESM-campus Chiapas, creado en el año 1980 como institución de estudios de bachillerato y posteriormente como institución de estudios superiores en 1982. La creación de este plantel responde a la iniciativa de un grupo de empresarios locales –la mayoría de ellos egresados del mismo Tec de Monterrey– que se plantearon el objetivo de mitigar las crecientes necesidades regionales por estudios universitarios. Inicialmente, este grupo de empresarios independiente constituyó una Asociación Civil (denominada Educación Superior del Sureste A.C) que firmaría un convenio con el ITESM central, por medio del cual la Asociación Civil se comprometía a poner a disposición del ITESM todos los medios materiales –edificios,

laboratorio, etc.– necesarios para el desarrollo de los programas educativos; por su parte, el ITESM se responsabilizaba de proporcionar los esquemas educativos y planes de estudio, así como el personal docente y administrativo que fueran indispensables para el funcionamiento y desarrollo de dichos programas.

También por esos años, en 1982, se funda el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH-Universidad Salazar); como un proyecto educativo promovido por la familia Salazar, específicamente por los hermanos Federico Salazar Narváez y Emilio Enrique Salazar Narváez. Es importante señalar que Federico Salazar fue uno de los principales promotores de la educación en el estado, a la vez que fungió como el primer rector de la Universidad Autónoma de Chiapas. El proyecto educativo se planteó el objetivo principal de abrir canales de acceso a la educación superior ante el pesimista panorama educativo del estado. Inicialmente se instaló en la antigua Escuela de Negocios y Administración “Montiel Prieto”, y comenzó ofertando únicamente la carrera de Contaduría Pública. Hoy en día, el IESCH-Universidad Salazar se constituye como la oferta privada más fuerte del estado, con presencia en ocho municipios y con una oferta educativa que abarca desde la educación básica hasta el posgrado; tan sólo en el nivel superior tiene una matrícula de 9,231 estudiantes.

Las otras cuatro instituciones se crearon en la segunda mitad de la década de los ochenta de manera inercial a los procesos de expansión incipiente de la iniciativa privada en el estado, así como también fueron resultado de la tendencia hacia diversificación de la oferta educativa local. Todas ellas son originarias del propio estado, y en su mayoría emergieron como instituciones pequeñas, y algunas de ellas estuvieron ligadas a proyectos de empresarios locales que se adscribieron al discurso educativo de la falta de oportunidades en la región, y que vieron en la educación superior un terreno para expresar sus intereses y objetivos particulares: el Centro de Estudios Profesionales de Chiapas “Fray Bartolomé de las Casas” (CEPCH) fue creado en 1987 en la capital al igual que el Instituto de Estudios Superiores Contables y Administrativos del Sureste (IESCAS); dos años más tarde, en 1989, se crearían dos instituciones más: el Centro de Estudios Profesionales del Grijalva (CEPROG) y el Centro de Estudios Superiores de Tapachula (CEST), en Tuxtla Gutiérrez y Tapachula respectivamente. Algunas de estas universidades han logrado mantenerse vigentes a casi treinta años de su fundación, incluso algunas han crecido en términos territoriales y

han implementado estrategias de mejora institucional que las han dotado de legitimidad y reconocimiento; por ejemplo, el CEPROG se ha constituido como una universidad en red a escala local, que tiene presencia en cuatro municipios del estado y una cobertura actual de 1,390 estudiantes. Otro caso representativo es el del CEST que, si bien no se ha expandido territorialmente, implementó acciones de mejora institucional al integrarse a la red de universidades del grupo ALIAT⁴⁴, al igual que la Universidad del Valle de Grijalva que es otra institución privada local.

En lo que respecta a la participación de esta oferta privada inicial en la cobertura total de educación superior en el estado, su incursión en el terreno educativo local fue más bien lenta, incluso su periodo de mayor “bonanza” se daría ya entrado el siglo XXI. De acuerdo con información de la ANUIES, en 1980 el total de la matrícula de educación superior del estado (3,482 estudiantes) se concentraba en el sector público, de la cual un amplio 87% era acaparada por la UNACH. En tan sólo diez años esta cifra se incrementó en un 250% pasando a un total de 12,212 estudiantes; aunque el sector privado tuvo una participación activa en el incremento de la matrícula (19% de la cobertura total), el principal motor de crecimiento de la cobertura de educación superior en esos años fueron las instituciones públicas, especialmente la Universidad Autónoma de Chiapas, quien concentraba el 65% de la matrícula total (ANUIES, 1980, 1990).

Las cifras anteriores indican que tan sólo 1 o 2 de cada 10 estudiantes superiores cursaban sus carreras profesionales en alguna institución privada. Esto significa que a pesar de que el sector privado haya incursionado de manera activa en las instancias educativas de la entidad, los canales de acceso a la educación superior no se vieron modificados, y la oferta privada no representó realmente la apertura de oportunidades para la mayor parte de la población chiapaneca, haciendo que la incidencia de la oferta privada en la atención a la demanda por estudios superiores fuera apenas marginal. Tal como sostiene Rafael Burgos, *“la creciente participación de las instituciones privadas no significó ni que se hayan generado mayores oportunidades en el acceso a la educación superior en el estado, ni que*

⁴⁴ ALIAT Universidades, es un corporativo empresarial derivado del Grupo Modelo y conformado por nueve instituciones educativas agrupadas en más de 50 campus ubicados en 18 estados del país y en la Ciudad de México, de entre las que destacan la Universidad ETAC que se expande por toda la región centro del país, la Universidad de Estudios Avanzados (UNEA) con presencia en el norte y occidente, y la Universidad del Valle de Grijalva (UVG) que se expande por la región suroeste de México.

estas instituciones estuvieran realmente interesadas en contribuir para que ello sucediera” (Burgos, 2007a). Si bien este hecho tiene que ver con distintos aspectos –algunos de ellos contextuales, tales como la dispersión poblacional, las condiciones generalizadas de pobreza en la entidad, la falta de vías de acceso, etcétera–, está principalmente relacionado con las bases “elitistas” sobre la que fueron creadas estas primeras instituciones privadas: la mayoría de ellas se crearon con la intención de formar cuadros profesionales y empresariales que respondieran a las necesidades de los negocios familiares locales.

En cierta medida, lo anterior se puede evidenciar en la tendencia de la oferta educativa de las instituciones (Tabla 11); pero esos datos también dan cuenta de que su orientación hacia el mercado era más o menos expresa: sobre el primer punto, tomando en cuenta las características socioeconómicas y culturales de la población, es evidente que el tipo de programas ofertados favorecían tanto el acceso a la educación superior de la burguesía local como su pronta inserción en el mercado de trabajo, ya que en 5 de 6 instituciones, los programas orientados hacia las áreas administrativas y empresariales –principalmente Administración y Contaduría– presentaban una concentración mayoritaria de estudiantes, de hecho, sólo esas dos carreras acaparaban el 59% de la matrícula privada (ANUIES, 1990). Por otra parte, por supuesto que la predominancia de programas de corte tradicional como Derecho, Administración de Empresas y Contaduría, refleja la buena visión de mercado de estas nuevas instituciones, las cuales supieron interpretar a su favor las dinámicas de la demanda estudiantil cuyo móvil eran las expectativas profesionales y laborales de los aspirantes en un contexto donde la economía local comenzaba a crecer y orientarse hacia el sector de los servicios; contexto que eventualmente representaba grandes oportunidades de inserción laboral para los futuros egresados.

De esta manera, podemos decir que la emergencia del sector privado en la entidad contribuyó únicamente de manera acotada al desarrollo de la educación superior en esos primeros años, ya que sólo se limitaba a atender a aquellos sectores sociales que eran capaces de solventar los gastos que implicaba cursar una carrera profesional en este tipo de instituciones, dejando al margen a otros sectores de la demanda estudiantil, tales como los aspirantes de bajos recursos, indígenas o incluso los rechazados de las instituciones públicas.

Evolución y consolidación de la educación superior privada en Chiapas, 1990-2015

La intención del presente apartado es dar cuenta de cómo ha evolucionado la educación superior a nivel estatal. Para identificar los rasgos principales de la creciente expansión del sector privado en Chiapas nos concentraremos en la atención a tres aspectos principalmente, a saber: a) *el crecimiento institucional*; b) *la expansión de la matrícula*; y c) *el desarrollo del posgrado*. Es importante advertir, que para comprender las dimensiones de la expansión del sector privado en los últimos 25 años, en algunos momentos será preciso analizar su evolución en relación con el comportamiento de la oferta pública⁴⁵, misma que entrando la década de los noventa también experimentó una importante reconfiguración institucional a nivel nacional. El desarrollo empírico que se muestra en esta sección representa los resultados preliminares que plasman el panorama más amplio donde se inserta nuestro objeto de estudio más específico: la oferta privada en zonas no metropolitanas.

a) El crecimiento institucional

Después de la incursión del sector privado en el sistema de educación superior local, no pasaría mucho tiempo para que esta incursión “lenta y acotada” diera lugar a la conformación de un terreno heterogéneo altamente competido que, si bien era poco diversificado, estaba claramente diferenciado en términos de los distintos segmentos de estudiantes que las instituciones atendían. Esto significó la creciente participación de diversas partes interesadas (*stakeholders*) en la educación superior [privada] local, que se expresaría en la proliferación de establecimientos de educación superior privados de las más variadas características, y ya no únicamente aquellos que se orientaban a la formación y profesionalización de la burguesía local. La agudización de los procesos de diferenciación y diversificación institucional de la oferta privada ocurridos en la segunda mitad de la década de 1990, aunados a las incipientes intenciones del gobierno federal por diversificar la oferta pública a través de la creación de Institutos Tecnológicos, conllevaría eventualmente a la reconfiguración del SEES de Chiapas.

⁴⁵ Para los fines de la presente sección sólo se contemplarán a *grosso modo* los subsectores público y privado. De igual manera, salvo mención expresa, nos concentraremos en las cifras que corresponden únicamente a la educación universitaria y tecnológica.

Un primer dato de importancia sobre la dimensión territorial es que actualmente el SEES de Chiapas se posiciona como la única instancia estatal que presenta una configuración sistémica “privado-privado” en relación al número de instituciones y la concentración de la matrícula de educación superior; es decir, Chiapas es el único estado del país que presenta un mayor número de instituciones privadas y una mayor concentración de matrícula también en el sector privado. Históricamente sólo Guanajuato, entre 1995 y 2005, había presentado estas características, pero la tendencia fue revertida, entre otras cosas por la dinamización de la educación pública en la entidad, por la incursión de las universidades tecnológicas en la segunda mitad de la década del 2000 y por las dinámicas de expansión que presentó la UNAM al abrir planteles en otras entidades del país. Hoy en día los otros 30 estados de la República, así como la Ciudad de México tienen una configuración “privado-público”, lo que quiere decir que son sistemas con mayoría de oferta privada pero con una matrícula mayoritariamente pública.

Adrián Acosta (en prensa), ha dado cuenta de que estas dinámicas locales de reconfiguración sistémica iniciaron con los procesos de diferenciación institucional desde los años 60 y 70, pero aceleraron su ritmo precisamente en los primeros años ochenta, justo cuando la expansión del sector de universidades privadas de absorción a la demanda residual comenzaba a tomar fuerza. Este hecho no es menor, ya que *“las formas que asume la territorialización de la oferta privada en los estados determina en buena medida el comportamiento de la demanda estudiantil y las estrategias de supervivencia o cálculo de los costos de oportunidad de los propios establecimientos del sector privado”* (Acosta, en prensa: 25).

Tabla 12. Crecimiento de instituciones de educación superior en Chiapas, 1990-2014

Periodo	Crecimiento IES públicas	Crecimiento IES privadas	Nuevas IES públicas por año	Nuevas IES privada por año	Nuevas IES promedio por año
1990-2000	+2	+20	0.2	2	2.2
2000-2010	+4	+30	0.4	3	3.4
2010-2014	+4	+37	1	9.25	10.25
Total 1990-2014	+10	+87	0.4	3.7	4.1

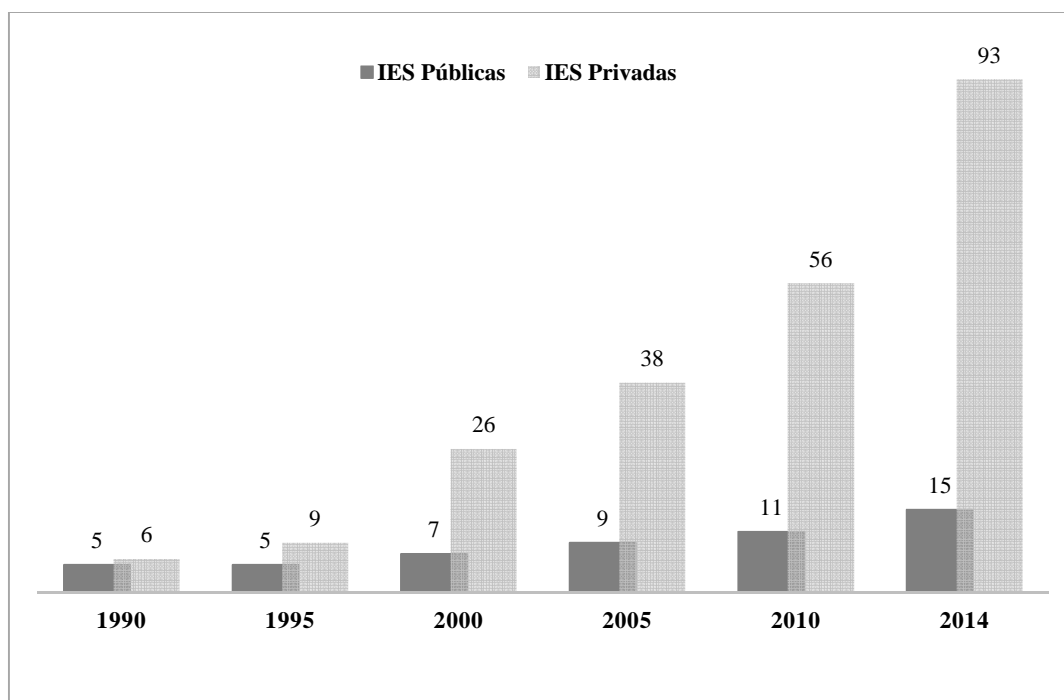
FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014

La Tabla 12 y el Gráfico 2, dan cuenta de manera amplia cómo ha crecido el SEES chiapaneco en términos institucionales; entre 1990 y 2014 el número total de instituciones de educación superior en el estado se multiplicó en más de ocho veces (882%); de existir 11 instituciones de educación superior al inicio del periodo se pasó a constituir una oferta educativa de casi cien instituciones en el año 2014 (93 IES). Esto significa que durante los últimos 25 años se han creado anualmente un promedio de 4 nuevas instituciones de enseñanza superior en la entidad. De acuerdo con los especialistas, ese crecimiento general de la oferta pública y privada responde principalmente a dos aspectos: por un lado, a un incremento sostenido de la demanda por estudios superiores, vinculado con el crecimiento demográfico, la reconfiguración de los mercados laborales y profesionales, y con el aumento en los índices de eficiencia terminal en los niveles anteriores al superior. Pero también tiene que ver con la implementación de diversas estrategias y acciones dirigidas a conformar un mercado educativo crecientemente competido y relativamente diversificado, en el cual el sector público ha disminuido relativamente su peso específico entre un conjunto heterogéneo de establecimientos particulares (Levy, 1986; Acosta, 2005; Rama, 2013; de Vries, 2013).

También es posible observar –desde una perspectiva comparada– que el crecimiento institucional a escala estatal sigue un ritmo asimétrico: mientras que el sector público creó 10 nuevas instituciones en todo el periodo de análisis, el sector privado creó casi 90 nuevas instituciones, creciendo diez veces más que su contraparte pública. Pero al analizar la evolución de la educación superior del estado por decenios, podemos advertir algunos aspectos de la evolución de la oferta privada que llaman la atención: en primer lugar, es posible observar que el sector privado incursionó con paso firme en las instancias educativas de la entidad, ya que en el periodo inicial (1990-2000) se crearon un total de 20 nuevas instituciones mientras que el sector público únicamente creó dos (Tabla 12 y Gráfico 2). Esto es de suma importancia no por el dinamismo del sector privado, sino por la pasividad y “apatía” de la oferta pública; diversos estudios (Gil, 2005; Álvarez, 2011; De Garay, 2012; Ortega y Casillas, 2013) han señalado que uno de los factores que han incidido en la expansión de la oferta privada en la década de los noventa son las políticas federales orientadas a diversificar la oferta pública por medio de la creación de institutos tecnológicos. Los especialistas sostienen que la emergencia de programas tecnológicos ha “contenido” la oferta pública de carreras tradicionales (derecho, administración, contaduría, derecho, etc.),

dando lugar a una amplia área de oportunidad para los particulares y permitiendo la aceleración de su ritmo de crecimiento.

Gráfico 2. Instituciones de Educación Superior en Chiapas, 1990-2014



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014.

Pero parece ser que en Chiapas las incipientes acciones del gobierno federal por diversificar la oferta pública a partir de la creación de institutos tecnológicos no tuvieron un impacto significativo, es más, pareciera que la entidad no fue contemplada para la implementación de estas políticas dado que la única oferta tecnológica de la entidad ya existía desde los años ochenta, y no fue sino hasta el año 2002 que se creó un nuevo instituto tecnológico. Por ejemplo, al hacer un contraste con otras entidades tenemos que en Jalisco ya existían 6 institutos tecnológicos para el año 2000, tres de ellos de reciente creación. Estos datos, significan que, a pesar de seguir concentrando una gran proporción de la matrícula superior, la oferta pública en Chiapas ni terminó por despegar en esos años ni generó mayores oportunidades de acceso, dejando el camino libre para la conformación de un sector privado que ya presentaba cierto grado de diferenciación. De esta manera, los intentos del gobierno

federal por diversificar la oferta pública parece que no tocaron suelo chiapaneco y por tanto no representaron un factor de peso en la creciente expansión del sector privado.

Los años subsecuentes (2000-2010) representaron la consolidación del sector privado en la educación superior local, así como el periodo donde se inicia un proceso más dinámico de diversificación institucional a escala sistémica. Es en estos años donde no sólo creció con más fuerza la oferta privada sino también es cuando el sector público integró un par de ofertas tecnológicas, así como una oferta intercultural; el SEES de Chiapas comenzaba a crecer de manera importante. Ejemplo de ello fueron las dinámicas de crecimiento del sector privado: se crearon entre 3 y 4 nuevas instituciones de educación superior por año, dando un total de 30 en toda la década. La manera cómo evoluciona el sector privado en este periodo vuelve a ser de extrema relevancia: se ha señalado que para los primeros 10 años del siglo XXI la “bonanza” del sector privado estaba llegando a su fin, y que estábamos en presencia de la emergencia de nuevas dinámicas de la educación superior privada que, entre otras cosas, se asociaba a las crecientes intenciones por regular la expansión privada (Álvarez, 2011).

Si bien esto es cierto a escala nacional, en Chiapas –al menos en términos del crecimiento institucional– no ha sido tan evidente, y más cuando ponemos el foco de atención en el siguiente periodo (2010-2014): en tan sólo cuatro años las ofertas pública y privada en Chiapas experimentaron el mayor crecimiento de la historia; el sector privado pasando de 56 IES en 2010 a 93 IES en 2014, y el sector público de 11 IES en 2010 a 15 IES en 2014. Esto significó la creación de entre 9 y 10 nuevas instituciones privadas al año contra 1 del sector público. Habría que analizar si los incipientes mecanismos de regulación hacia el sector privado representan eso o más bien –dada su laxitud– incentivan la creación de nuevas ofertas, de calidades, tamaños y coberturas diferenciadas. Así pues, estas dinámicas de crecimiento asimétrico dan cuenta del claro dinamismo del sector privado, que supera notablemente el crecimiento de la oferta pública a lo largo de 25 años.

Pero la expansión de la educación superior privada en la entidad se caracteriza por dos aspectos más puntuales: en primer lugar, el crecimiento institucional no va de la mano con procesos de diversificación de la oferta educativa, es decir, los planes y programas de estudio que se imparten en las distintas instituciones privadas realmente son muy similares. De acuerdo con información de la ANUIES (1990, 2014), en 1990 el número bruto de

programas ofertados por el sector privado a nivel licenciatura ascendía a 37, pero al hacer un ejercicio de filtrado la oferta educativa neta se reducía a 19 carreras en sólo tres áreas de conocimiento⁴⁶: Ciencias Sociales y Administrativas, Ingeniería y Tecnología, y Educación y Humanidades. En esos años, la diversificación de la oferta estaba vinculada con el tipo de programas que tenía el Tec de Monterrey, institución que ofertaba el menú completo de carreras que se impartían en Nuevo León, a pesar de que no tuvieran estudiantes inscritos en Chiapas o de que algunos programas no se ofrecieran de manera completa en el estado. Actualmente la tendencia no ha cambiado: la oferta educativa del sector privado se conforma de manera bruta por 174 programas educativos, mismos que abarcan las seis áreas de conocimiento, y que se imparten en las 93 instituciones –y sus respectivos planteles distribuidos en todo el territorio chiapaneco– tanto en modalidades escolarizadas como semiescolarizadas. Sin embargo, al filtrar encontramos que de manera neta esos 174 programas se reducen a 68, y cuya diversificación está anclada a programas con orientaciones terminales hacia especializaciones específicas (por ejemplo Administración con orientación a negocios o empresas turísticas, Psicología con orientaciones educativas o laborales, o Ciencias de la Educación orientadas a la docencia en nivel medio superior o a las ciencias sociales). Esto da cuenta de que históricamente ha existido una configuración de la oferta privada local donde predomina la diferenciación sobre la diversificación, es decir, se constituyen varias opciones institucionales, de distintas modalidades escolares y distintas infraestructuras que ofrecen carreras de muy diversos nombres y denominaciones, pero que su diseño curricular y contenidos educativos realmente se asemejan o incluso son iguales.

En segundo lugar, es importante destacar que la evolución del sector privado local no ha sido homogénea en términos de los perfiles institucionales de la oferta; es decir, en la

⁴⁶ Las áreas de conocimiento que se toman aquí para el análisis son aquellas elaboradas por la ANUIES hasta el año 2013. A partir de ese año la ANUIES ha desarrollado una nueva clasificación de las áreas del conocimiento que ha tenido las siguientes reconfiguraciones: 1) las Artes y las Humanidades se separan del área de Educación y se constituyen como un solo campo; 2) los programas referentes a computación se separan del área de Ingeniería y Tecnología y se integran a Ciencias Naturales y Exactas; y 3) los programas orientados hacia los servicios se separan del área de Ciencias Sociales y Administrativas y se integran en un solo campo, conformando una nueva área de Servicios. Para los fines de la presente investigación, nos encargamos de homogenizar esta nueva clasificación con la anterior, para hacer consistente y comparable la información de los pasados treinta años con la de los últimos dos. De esta manera, las áreas de conocimiento que contemplamos son: 1) *Ciencias Agropecuarias*; 2) *Ciencias de la Salud*; 3) *Ciencias Naturales y Exactas*; 4) *Ciencias Sociales y Administrativas*; 5) *Educación y Humanidades*; y 6) *Ingeniería y Tecnología*.

misma escala local y detrás de las dinámicas expansivas de la oferta privada han coexistido diversos tipos de establecimientos particulares⁴⁷. En ese sentido, en la Tabla 13 es posible observar que ha habido un cambio importante en la composición del sector privado en los últimos 25 años: en los primeros años noventa no había una brecha tan amplia entre los tipos de instituciones, y coexistían con pesos específicos semejantes establecimientos privados pequeños y medianos. A pesar de tener un crecimiento mínimo en la segunda mitad de la década, las tendencias de configuración de la oferta privada comenzarían a modificarse; resaltan dos aspectos, a saber: en primer lugar, los establecimientos pequeños comenzaban a ganar terreno a un ritmo creciente, mismo que no se detendría después de 20 años; y en segundo lugar, se constituía la primera institución de más de 2,000 estudiantes (institución Grande). Estos procesos de reconfiguración del sector privado tendrían su punto más álgido a inicios de 2005: desde ahí y hasta 2010, el sector de las instituciones pequeñas sería el único con un comportamiento dinámico, que eventualmente lo llevaría a dominar ampliamente la oferta. En 2005 este sector representaba el 81.5% de la oferta total y pasó al 85.8% en 2010; las IES medianas y grandes se mantendrían pausadas durante estos años.

Tabla 13. IES privadas por número de matriculados en Chiapas, 1990-2014

Año	IES Privadas Pequeñas	IES Privadas Medianas	IES Privadas Grandes	IES Privadas Muy Grandes	Total IES Privadas
1990	3	3	--	--	6
1995	5	3	1	--	9
2000	20	3	2	--	25
2005	31	6	2	--	38
2010	48	6	2	--	56
2014	67	22	3	1	93

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014

⁴⁷ Si definimos las instituciones según su tamaño, en relación con la población estudiantil que atienden, es posible clasificarlas como *pequeñas* (de una matrícula menor a los 500 estudiantes), *medianas* (500-2,000 estudiantes), *grandes* (2,000-8,000 estudiantes), y *muy grandes* (8,000 o más estudiantes).

Hoy en día, a pesar de que la participación de las instituciones pequeñas no ha frenado, las instituciones medianas son las que presentan un mayor dinamismo. En relación con el periodo anterior, este sector de instituciones creció casi 3 veces más (266%) pasando de 6 instituciones a 22 en tan sólo cuatro años. Por un lado, esto se debe a la creciente participación de universidades tipo red en el estado, tales como la Universidad del Valle de México o la Universidad del Valle de Grijalva (Grupo ALIAT); pero también tiene que ver con la consolidación de universidades originarias del propio estado que lograron posicionarse y legitimarse después de una trayectoria institucional de casi veinte años (por ejemplo la Universidad Pablo Guardado Chávez o el Centro de Estudios Profesionales del Grijalva). Otro aspecto importante de este periodo es que una institución más se integra al conjunto de universidades grandes, y por primera vez en la historia se constituye una institución muy grande de origen local (IESCH-Universidad Salazar), con más de 8,000 matriculados. De esta manera, podemos observar que la oferta privada en el estado ha tenido una concentración mayoritaria en el segmento de instituciones pequeñas, mismas que regularmente son establecimientos de costos accesibles, orientados regularmente a la docencia de nivel licenciatura, que se caracterizan por ofrecer esquemas de horarios y modalidades escolares flexibles, y que ofertan programas de bajos costos, sobre todo los relacionados con el sector de los servicios (Muñoz, Núñez y Silva, 2004; Acosta, 2005; Álvarez, 2011; de Garay 2011).

Tabla 14. Personal docente en IES privadas en Chiapas, 1990-2013

Año	Tiempo Completo	Medio Tiempo*	Por Horas	Total general
1990	298	84	482	864
1995	46	13	711	770
2000	60	108	1,302	1,470
2005	449	121	1,657	2,227
2010	129	85	2,691	2,905
2013	196	102	3,161	3,459

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2013.

(*) Incluye profesorado de medio tiempo y tres cuartos de tiempo.

Otro aspecto institucional que refleja el dinamismo del sector privado en los últimos 25 años es el aumento de la planta docente. Estos procesos crecientes de masificación del profesorado –que siguen la misma tendencia que a nivel nacional (Acosta, 2005) –, estarían vinculados principalmente al crecimiento de las instituciones privadas de menor tamaño; en la Tabla 14 podemos apreciar que desde el inicio de los años noventa predominaba el esquema laboral por horas, representando en aquel entonces el 55.7%; no obstante había una participación importante de profesores de tiempo completo (34.5%) que disminuiría considerablemente en los siguientes diez años. Entre 2005 y 2010 los profesores que trabajan por horas se incrementarían en 63%; esta dinámica corresponde a la etapa donde el sector privado se consolidaría en la entidad. Actualmente, la impartición de clases por horas sigue predominando ya que 9 de cada 10 profesores laboran en las instituciones privadas bajo este esquema; por su parte, los profesores con contratos de tiempo completo y medio tiempo tienen una participación mínima con 5% y 3% respectivamente, y corresponden a aquellos docentes que laboran en instituciones de mayor tamaño y tradición, tales como el ITESM-Campus Chiapas o el IESCH-Universidad Salazar.

Estos datos advierten el claro predominio y la exclusividad de las labores relacionadas con la enseñanza/docencia en las IES privadas de la entidad. El incremento de la contratación de profesores por horas da cuenta de cómo la docencia gobierna en buena medida la lógica de funcionamiento de los establecimientos privados que se han creado o consolidado en los últimos 25 años. De acuerdo con los especialistas, la investigación, la extensión y la 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 de horarios docentes flexibles y múltiples, donde el profesorado pueda adaptarse a horarios distintos, una característica difícil de encontrar en cuerpos profesoriales de tiempo completo (Acosta, 2005, 2012).

b) La expansión de la matrícula

El crecimiento institucional acelerado del sector privado eventualmente se reflejaría en la expansión de su cobertura educativa. La creciente proliferación de establecimientos

particulares representaría alternativas viables para sectores de la población cuyas oportunidades de acceso a la educación superior se habían visto restringidas históricamente. Al atender ambas dimensiones (crecimiento institucional y expansión de la matrícula) es posible obtener una visión más compleja sobre la constitución de la oferta privada y su evolución, y por tanto sobre el significado e impactos de este fenómeno tanto a nivel sistémico como a escala local.

Tabla 15. Tasas de escolarización y matrícula de educación superior, 1990-2014

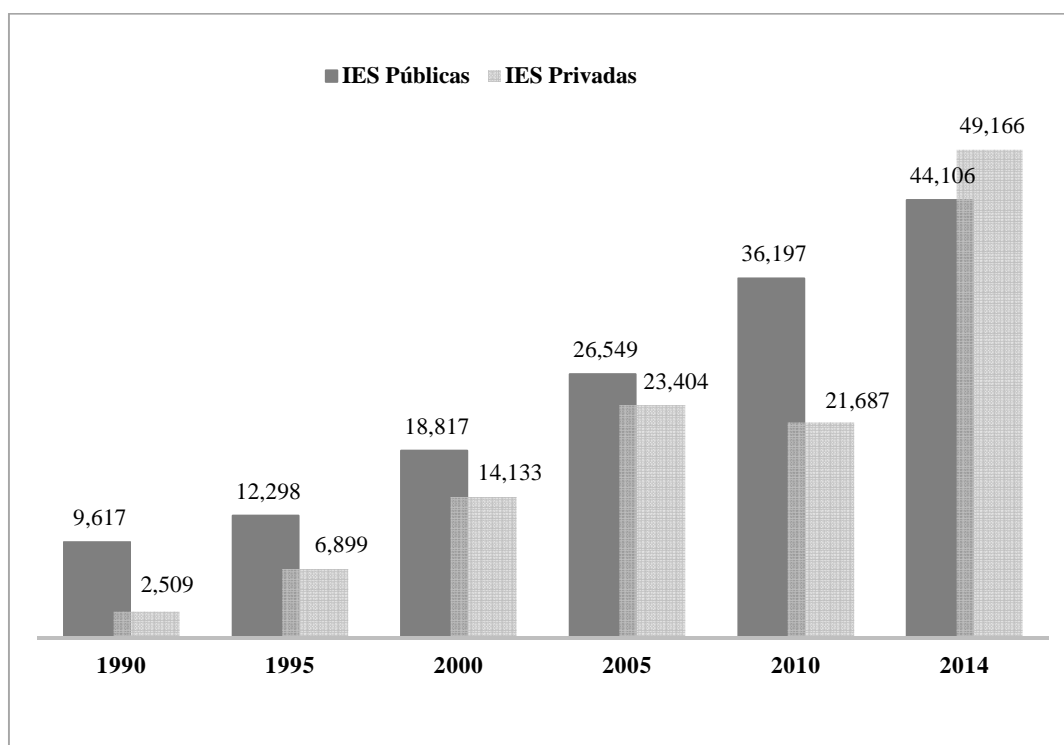
	1990	1995	2000	2005	2010	2014
Población de 20 a 24 años	290,946	339,774	361,994	383,455	438,019	436,367
Tasa neta de escolarización Básica (3 a 14 años)	75.4%	80.0%	82.4%	88.1%	92.3%	95.3%
Tasa neta de escolarización primaria (6 a 11 años)	97.5%	97.7%	97.6%	96.0%	100.3%	106.3%
Tasa neta de escolarización secundaria (12 a 14 años)	27.2%	33.1%	47.3%	61.3%	67.2%	74.4%
Tasa neta de escolarización bachillerato (15 a 17 años)	10.7%	18.5%	27.5%	41.0%	46.4%	50.8%
Matrícula de educación superior	12,126	19,197	32,950	49,953	57,884	93,272
Matrícula privada de educación superior	2,509	6,899	14,133	23,404	21,687	49,166

FUENTE: Censos y Conteos de Población y Vivienda INEGI 1990-2015; Sistema de Información y Gestión Educativa SEP-SIGED; Anuarios estadísticos ANUIES 1990-2014.

Como dato inicial, es importante señalar que, si bien en el periodo anterior (1980-1990) el surgimiento del sector privado se vio asociado a los incipientes procesos de industrialización y desarrollo de la región, su posterior expansión y consolidación prosperaría influenciada por las dinámicas de crecimiento demográfico de la entidad –sobre todo del grupo de edad de 19 a 23 años/20 a 24 años–, aunado al incremento de las tasas de escolarización de los niveles anteriores al superior. Como podemos observar en la Tabla 15, la población en edad de cursar estudios superiores creció en promedio 2% anual durante 25

años, a la vez que las tasas netas de escolarización de los niveles educativos anteriores pasaron del 75.4% al 95.3% (educación básica) y del 10.7% al 50.8% (educación media superior). Estas cifras representan un incremento anual en las tasas netas de escolarización básica y media del 1% y 16% respectivamente. Estas dinámicas representaron el crecimiento de la demanda por estudios superiores, crecimiento que no pudo ser satisfecho por el sector público de la educación superior; eventualmente, esa demanda insatisfecha –mucho o poca– significaría un área de oportunidad importante para la oferta privada, promoviendo así su expansión.

Gráfico 3. Matrícula de Educación Superior en Chiapas, 1990-2014



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014.

Una visión general nos muestra que el SEES de Chiapas ha tenido una expansión importante durante 25 años, en algunos momentos de la mano de las universidades públicas y en otros de la mano del sector privado (Gráfico 2). De esta manera, tan sólo en Licenciatura Universitaria y Tecnológica la matrícula del estado ha crecido en más de seis veces (663.7%),

pasando de 12,212 estudiantes inscritos a 93,272. Al observar las dinámicas de crecimiento, podemos advertir que la cobertura del sector privado creció casi 18 veces mientras que la matrícula del sector público tan sólo se triplicó. Sin embargo, en términos concretos la cobertura pública y la privada han tenido crecimientos muy similares de entre 9,000 y 12,000 estudiantes en periodos de 10 años.

Esta información es de suma importancia porque lo que sucede en Chiapas difiere de lo que pasa en otros estados de la República e incluso a nivel nacional; a pesar de que la oferta privada tiene un peso específico importante en la cobertura educativa de nivel superior de manera generalizada, el sector público predomina como el principal motor de crecimiento y expansión de la matrícula: por ejemplo, en algunos estados de baja cobertura como Zacatecas o Durango el sector público concentra ampliamente el 88% y 82% de la matrícula respectivamente, o incluso en casos como la Ciudad de México y Jalisco, donde los sistemas estatales de educación superior son muy grandes y la participación de la oferta privada ha evolucionado de manera vertiginosa, la matrícula pública es mayor: en la Ciudad de México el 66% de la matrícula de nivel superior es pública, mientras que en Jalisco es del 59% (ANUIES, 2014). En contraste, en Chiapas la expansión de la cobertura educativa del nivel superior ha sido impulsada en la misma medida por ambos sectores, es más, como ya se había señalado, actualmente Chiapas se constituye como el único estado con mayor participación y presencia del sector privado en la educación superior local.

Pero al concentrar la atención únicamente en la evolución de la matrícula privada, podemos advertir algunos aspectos importantes: en primer lugar, notamos una primera etapa de expansión de 15 años cuyo ritmo de crecimiento es sostenido, y donde la matrícula total se incrementó ocho veces. Estos datos coinciden con el crecimiento institucional del sector ya que en esos mismos años se crearon más de 30 IES privadas; pero lo importante es observar que en tan sólo 15 años la oferta privada logró concentrar casi la mitad de la cobertura total de educación superior del estado (47%). En segundo lugar, es posible advertir un periodo de desaceleración e incluso de decrecimiento de la cobertura privada. Este fenómeno está asociado a lo que los especialistas denominan “el fin de la bonanza”, y que se refiere a una desaceleración generalizada de la participación privada en términos de cobertura y de número de instituciones como resultado, por un lado, de la implementación de algunas políticas federales orientadas a la ampliación de la matrícula en instituciones ya existentes y,

por otro, de la creación de nuevas instituciones, en el marco de una política de diferenciación institucional y diversificación de la oferta educativa, así como del desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad (Álvarez, 2011: 13-14).

Partiendo de esto último, los especialistas señalaban que, a pesar de que la oferta privada y su cobertura seguirían creciendo influidas por distintos factores –tales como el incremento en los egresos del nivel medio superior, los altos niveles de rechazo en las universidades públicas o por el simple hecho de que la educación superior sigue siendo un negocio muy lucrativo– (Álvarez, 2011), era posible proyectar un crecimiento futuro del sector privado más moderado y estable, que se caracterizaría más bien por ser una expansión ordenada en comparación con lo que sucedió una década atrás, y donde las IES tenderían hacia la implementación de nuevas estrategias competitivas que les permitieran ganar terreno en el mercado, sobre todo a escalas locales. Pues en Chiapas las cosas no sucedieron así: si bien una parte de la oferta privada inició un proceso de regionalización y distribución territorial –sobre todo aquellas ofertas originarias del propio estado cuyo prestigio se había consolidado y que comenzaron a constituirse como sistemas universitarios locales en red–, el crecimiento de la matrícula privada después del año 2010 estuvo lejos de ser moderado. O sea, sí se dieron procesos de concentración de la matrícula y también procesos de expansión territorial estratégica de la mano de algunas IES locales, pero también creció de manera “espontánea” un nuevo conjunto de instituciones, una vez más de los segmentos medios y bajos del mercado, que se orientaron a absorber la creciente demanda (insatisfecha).

Pero ¿cuáles sub-sectores presentan mayor participación en el desarrollo de la educación superior privada local?... dados los datos que hemos presentado, se pudiera intuir que el sector de universidades pequeñas es el que concentra mayor número de estudiantes ya que es el segmento de la oferta privada que mayor crecimiento institucional ha tenido durante 25 años; lo interesante es que no es así. En la Tabla 16 es posible observar que históricamente este sub-sector de instituciones ha evolucionado casi a la par de las instituciones medianas, con una concentración de la matrícula de entre 14% y 31%; de hecho, sorprende que justo cuando se da la “expansión espontánea” en el último periodo de análisis (2010-2014) su participación decrece a la mitad, siendo el segmento con menor número de matrícula. De esta manera, a pesar de su relativo dinamismo histórico, las instituciones pequeñas han absorbido únicamente entre dos y tres de cada diez estudiantes universitarios. Por su parte, las IES

privadas grandes son las que han concentrado mayor número de estudiantes en el tiempo; ya desde mediados de la década de los 90, instituciones de la talla el IESCH-Universidad Salazar o la Universidad del Valle de Grijalva se posicionaban como las ofertas privadas de mayor preferencia entre la sociedad chiapaneca. Este segmento de universidades ha atendido históricamente entre 4 y 6 de cada 10 estudiantes de nivel superior.

Tabla 16. Concentración de la matrícula privada según tipo de institución, 1990-2014

Año	IES Privadas Pequeñas	IES Privadas Medianas	IES Privadas Grandes	IES Privadas Muy Grandes	Total Matrícula Privada
1990	22.6%	77.4%	--	--	100%
1995	24%	19.2%	56.8%	--	100%
2000	27.5%	20.2%	52.3%	--	100%
2005	26.2%	26.4%	47.4%	--	100%
2010	31%	22.7%	46.3%	--	100%
2014	14.8%	38.4%	27.2%	19.6%	100%

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014

Como último dato relevante, es preciso señalar el crecimiento matricular repentino de las instituciones privadas medianas; en los últimos cuatro años este segmento de la oferta se ha constituido como el principal motor de expansión de la matrícula privada pasando de concentrar 4,929 estudiantes en 2010 a 18,927 en 2014. Esta expansión tiene que ver con dos procesos: por un lado, con un nuevo surgimiento de instituciones de alcance moderado (de entre 500 y 700 inscritos) orientadas hacia la absorción de la demanda excedente e insatisfecha; y por otro, con la implementación de estrategias competitivas de concentración de la matrícula y regionalización de establecimientos por parte de algunas instituciones locales existentes que en algún momento fueron pequeñas. Estas últimas se caracterizan por atender entre 1,100 y 2,000 estudiantes.

Tabla 17. Matrícula de licenciatura por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014

Año	Ciencias Agropecuarias	Ciencias de la Salud	Cs. Naturales y Exactas	Cs. Sociales y Admvas.	Educación y Humanidades	Ingeniería y Tecnología	Matrícula Total
1990	--	--	--	2,388	28	93	2,509
1995	75	215	--	5,835	38	736	6,899
2000	57	863	--	8,508	2,101	2,604	14,133
2005	235	1,133	25	12,603	4,080	5,328	23,404
2010	297	2,141	97	12,143	1,856	5,153	21,687
2014	136	6,850	146	28,546	5,940	7,548	49,166

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014.

Llama la atención que en el sub-periodo 2010-2014 el sector privado tuvo el mayor crecimiento de matrícula en toda la historia, incluso llegando a rebasar la cobertura pública en una relación 53% - 47%, lo que significa que actualmente entre 5 y 6 de cada 10 estudiantes del nivel superior en Chiapas cursan sus estudios universitarios en alguna institución privada. Así, en este corto periodo la matrícula privada se duplicó pasando de 21,687 estudiantes inscritos a 49,166, representando un incremento del 126.7%. Estas dinámicas de expansión de la matrícula se distribuyen de manera específica según distintos campos de conocimiento; de acuerdo con la información obtenida (Tabla 17), históricamente el área de las Ciencias Sociales y Administrativas ha predominado como el campo de estudio que concentra la mayor proporción de matrícula privada, y a pesar de que su grado de concentración matricular ha oscilado entre el 53% del año 2010 y el 92% de la década de los 90, su crecimiento ha sido estable con un promedio de 45.6% anual. Es preciso señalar que, a pesar de que este campo de estudio integra disciplinas de los más diversos ámbitos sociales y de servicios, los programas que absorben mayor número de estudiantes son, en orden descendente: Derecho, Administración, Contaduría y Psicología. También es de resaltar que el 65% de instituciones privadas –independientemente de su tamaño– ofertan alguno de estos programas, incluso en algunas instituciones pequeñas estas carreras constituyen la única oferta existente.

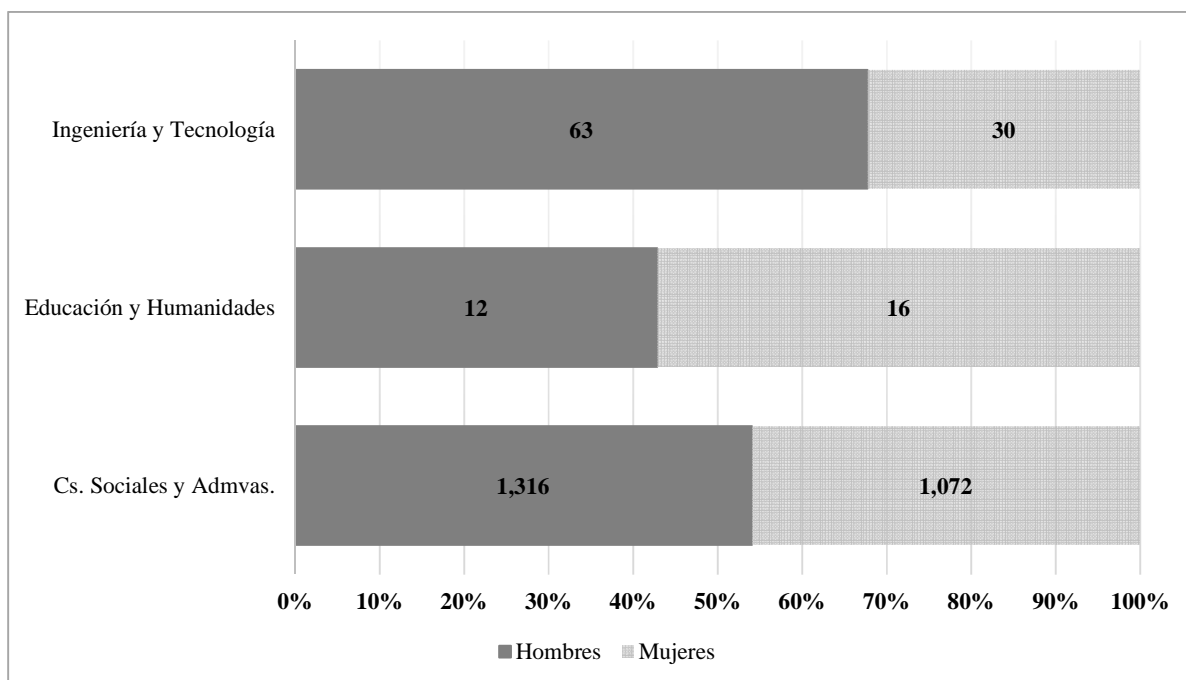
Pero al analizar más puntualmente la evolución de la matrícula por cada área de conocimiento, podemos advertir otros hechos que son de destacar: en principio, hay que advertir la casi nula participación de las Ciencias Agropecuarias y de las Ciencias Naturales y Exactas en la matrícula superior del estado; en toda la vigencia de la oferta privada en la entidad estos campos de conocimiento no han logrado concentrar más del 1% de la matrícula total. Esto se debe menos al bajo interés de la demanda que a la poca oferta educativa con dichas orientaciones: de acuerdo con datos de la ANUIES (2014) sólo dos instituciones ofrecen programas relacionados con las Ciencias Agropecuarias y sólo una aquellos relacionados con las Ciencias Naturales y Exactas: sobre las primeras, el Colegio Universitario Versailles y la Universidad CEUNI ofertan el programa de Ingeniero Agrónomo Zootecnista y la licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia respectivamente; y respecto las segundas, únicamente la Universidad Bachajón oferta la licenciatura en Matemáticas. Las dos primeras instituciones se ubican en el segmento de universidades pequeñas con menos de 500 matriculados, mientras que la tercera cuenta con una matrícula total de 921 estudiantes.

De igual forma, es notable la evolución de las otras áreas de conocimiento, sobre todo las dinámicas expansivas de las Ciencias de la Salud y la evolución “accidentada” de Educación y Humanidades. Como se puede observar, el campo de la Ingeniería y Tecnología siempre ha mantenido el segundo lugar en la concentración de la matrícula después de las Ciencias Sociales y Administrativas, absorbiendo en el tiempo entre el 10% y el 24%; sin embargo, en el último sub-periodo (2010-2014) compite de manera cerrada con las Ciencias de la Salud. Estas últimas han tenido una evolución importante, pasando de una participación del 3% en 1995 a una del 14% en 2014. Lo que destaca es que, aunque durante más de veinte años su ritmo de crecimiento fue sostenido con ingresos de entre 90 y 350 estudiantes, su participación en la concentración de la matrícula se incrementó en tan sólo cuatro años y el número de estudiantes inscritos en este campo del conocimiento se triplicó, presentando un crecimiento del 220%. Este crecimiento está asociado a la emergencia de nuevas instituciones cuya oferta educativa se orienta en mayor medida hacia la Enfermería y la Nutrición, pero también, en un grado menor, hacia la Rehabilitación, la Terapia Física y la Homeopatía, y no –como se pudiera pensar– a la creación de programas de Médico Cirujano y Partero que tengan intenciones de absorber la amplia demanda que no ingresa a la universidad pública;

de hecho, sólo dos universidades privadas ofertan este programa en la entidad: el IESCH-Universidad Salazar y la Universidad Pablo Guardado Chávez, ambas constituidas a nivel local como universidades grandes y de prestigio reconocido.

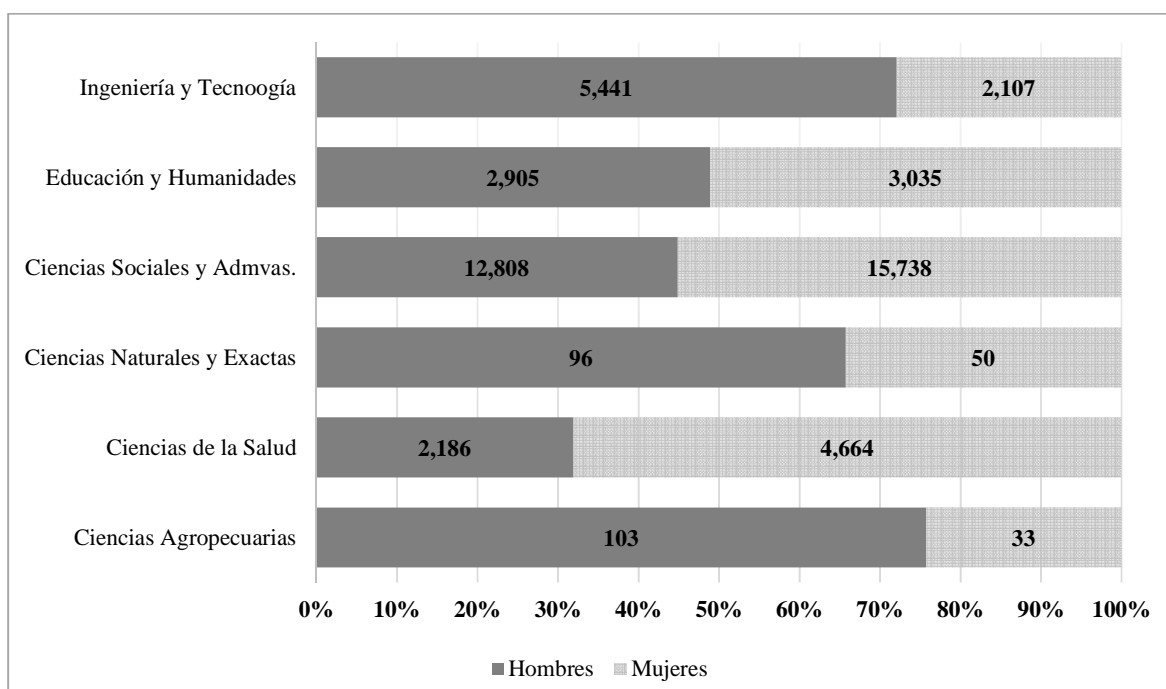
El área de Educación y Humanidades presenta una evolución “inestable” con momentos de crecimiento y declive; en primera instancia, se advierte un crecimiento exponencial de 75 veces en la primera década, pasando de tan sólo 28 estudiantes en 1990 a 2,101 en el año 2000. A inicios de ese año, este campo del conocimiento concentraba el 15% de la matrícula privada total, llegando a duplicarse en los siguientes 5 años. Sin embargo, a inicios del 2010 la matrícula sufriría un abrupto decrecimiento de -55%, es decir, más de la mitad de la matrícula reportada un lustro antes. Pero con la “espontánea expansión” del sector privado ocurrida entre 2010 y 2014, la matrícula de Educación y Humanidades volvería a crecer de manera importante, recuperando una participación del 13% de la matrícula privada total en 2014, y concentrando a casi 6,000 estudiantes.

Gráfico 4. Matrícula privada de licenciatura, sexo y áreas de estudio en Chiapas, 1990



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990.

Gráfico 5. Matrícula privada de licenciatura, sexo y áreas de estudio en Chiapas, 2014



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2014.

Asimismo, es importante señalar que la configuración de la matrícula privada por campos del conocimiento tiene una distribución específica por sexo, misma que da cuenta de la fuerte participación de la mujer en la educación superior local. Sin ahondar demasiado en este aspecto, la información obtenida (Gráfico 5) muestra que en 25 años la matrícula femenina ha tenido un crecimiento de más de veinte veces, pasando de 1,199 mujeres inscritas en 1990 a 25,627 en 2014. Pero el crecimiento de la matrícula femenina tiene detrás otros aspectos de interés de los que es preciso dar cuenta: en primer lugar, a pesar del importante crecimiento de mujeres inscritas, la participación femenina en la matrícula privada total ha presentado un peso importante y estable desde la emergencia del sector; ya en 1990 la participación de las mujeres representaba un amplio 46%, mientras que hoy en día rebasa la participación de la matrícula masculina con un mayoritario 52%. Esto es de suma importancia por dos razones, una, porque si bien la participación de la mujer en la expansión de la educación superior nacional ha sido importante desde los primeros procesos de masificación de los años sesenta y setenta (Brunner, 1990), los especialistas habían destacado una participación femenina de máximo un tercio en la matrícula privada entre 1980 y 1990

(Acosta, 2005); y dos, porque vemos que a pesar de las características contextuales de la entidad (pobreza, desigualdad, diversidad cultural y religiosa, bajos niveles de rendimiento educativo), el sector privado se ha constituido como un canal de acceso viable a la educación superior para los sectores femeninos del estado, donde entre 5 y 6 de cada diez estudiantes de nivel superior son mujeres.

En segundo lugar, la tendencia de concentración matricular por campos de estudio sí se articula con lo que sucede a nivel nacional, donde históricamente la mayoría de las mujeres se concentran en programas de Ciencias de la Salud. No obstante, lo destacable sucede en los tiempos recientes; actualmente en Chiapas tres de los seis campos de conocimiento presentan una mayor participación de las mujeres: primero, Ciencias de la Salud con un 68.3%, concentrándose principalmente en los programas de Enfermería, Odontología y Nutrición; después Ciencias Sociales y Administrativas con un 55.2%, con preferencia hacia los programas de Derecho, Trabajo Social y Administración; y el tercer campo es el de Educación y Humanidades con una participación del 51%, que se concentra en los programas de Ciencias de la Educación (con terminación hacia psicología) y Pedagogía. El último aspecto de interés es que esta amplia participación de las mujeres, concentrada en las áreas de conocimiento señaladas, se encuentran mayoritariamente cursando sus estudios superiores en instituciones privadas medianas (42.6%), seguido de instituciones grandes (27.7%). Dadas estas cifras, podemos notar que la participación de las instituciones en la concentración de la matrícula privada es un reflejo de la tendencia local: son las instituciones de entre 500 y 8,000 matriculados las que representan para las mujeres opciones viables de ingreso a la educación superior, y no las instituciones pequeñas de costos bajos como se pudiera haber pensado.

Por otro lado, el fenómeno de la expansión de la matrícula privada en la entidad se complementa con los flujos de ingreso y egreso de las instituciones; estos aspectos permiten no sólo ver cómo ha evolucionado el sector privado, sino también indagar en el desempeño institucional que ha tenido desde su incursión en la educación superior local. Respecto al ingreso, en la Tabla 18 podemos observar que durante los primeros 15 años el primer ingreso del nivel licenciatura tenía un ritmo sostenido, teniendo algunos incrementos importantes entre 1995 y 2005; sin embargo, en el último periodo de análisis los ingresos “explotaron”, presentando un crecimiento de poco más del doble en tan sólo cuatro años (142%). Históricamente, las áreas de estudio de mayor preferencia de los aspirantes a la educación

superior local son las relacionadas con las Ciencias Económico Administrativas, y en segundo lugar con aquellas orientadas hacia la Ingeniería y Tecnología; respecto las primeras, el flujo de los primeros ingresos ha tenido un crecimiento promedio anual del 34.5%, teniendo como periodo de mayor “auge” el 2010-2014 donde concentró el 58.5% de los ingresos totales a IES privadas en Chiapas.

Tabla 18. Primer ingreso por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014

Año	Ciencias Agropecuarias	Ciencias de la Salud	Cs. Naturales y Exactas	Cs. Sociales y Admvas.	Educación y Humanidades	Ingeniería y Tecnología	Total general
1990	--	--	--	962	15	43	1,020
1995	28	143	--	1,449	--	248	1,868
2000	13	276	--	2,367	1,006	842	4,504
2005	100	370	7	3,363	768	1,661	6,269
2010	73	743	43	3,560	547	1,368	6,334
2014	49	2,341	66	8,974	1,566	2,332	15,328

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014.

Este comportamiento es consistente con lo que sucede en la educación superior privada a escala nacional; otros estudios (Acosta, 2005, en prensa; Álvarez, 2011; de Garay, 2012) ya han dado cuenta de que las áreas de las Ciencias Sociales y Administrativas son las más provechosas para la oferta privada ya que, por un lado, los planes y programas de estudios son de bajo costo y su impartición no implica altas inversiones en infraestructura sofisticada ni en laboratorios; y por otro, porque regularmente son las áreas de conocimiento que tienen mayor número de rechazados en las universidades públicas; programas tradicionales como derecho, contaduría y administración de empresas tienen una alta demanda pero un número limitado de espacios disponibles en el sector público, lo que genera una amplia área de oportunidad para las IES privadas locales.

Por último, el flujo de egresos que ha tenido en el tiempo la educación superior privada local presenta una correlación clara entre la concentración de la matrícula y los primeros ingresos con el número de egresados: la Tabla 19 muestra que en el tiempo de

vigencia de la oferta privada en el estado, las Ciencias Sociales y Administrativas se posicionan como el campo de conocimiento con mayor número de egresos, y las Ciencias Naturales y Exactas, así como las Ciencias Agropecuarias son las que presentan un menor índice de egresados.

Tabla 19. Egresados por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014

Año	Ciencias Agropecuarias	Ciencias de la Salud	Cs. Naturales y Exactas	Cs. Sociales y Admvas.	Educación y Humanidades	Ingeniería y Tecnología	Total general
1990	--	--	--	128	--	--	--
1995	--	--	--	1,042	9	14	1,065
2000	11	120	--	982	144	336	1,593
2005	20	168	4	1,636	1,034	661	3,523
2010	54	186	3	2,345	429	869	3,886
2014	20	1,198	8	6,906	1,273	1,721	11,126

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014.

No obstante, es de resaltar que en las otras tres áreas del conocimiento la tendencia no ha sido tan uniforme; por ejemplo, en el año 2000 Ingeniería y Tecnología se posicionaba como el segundo campo de conocimiento con mayor número de egresados, pero 5 años más tarde el número de egresados de Educación y Humanidades se habría incrementado casi 8 veces, pero teniendo un declive importante en los años subsecuentes. Actualmente, el número de egresados de Ingeniería y Tecnología, Educación y Humanidades, y Ciencias de la Salud se mantiene casi en el mismo nivel; lo que destaca es que las Ciencias de la Salud habían tenido un crecimiento moderado y sostenido durante más de veinte años, pero en el último sub-periodo experimentaron un crecimiento de más de 6 veces, hecho que se asocia al incremento de programas orientados a la Enfermería y Nutrición, entre otros. Así pues, en cierta medida el flujo de egresos en el estado de Chiapas reproduce la tendencia nacional (Acosta, en prensa), sobre todo en lo relacionado a las Ciencias Sociales y Administrativas, así como en la Ingeniería y Tecnología.

c) El desarrollo del posgrado

Una última dimensión que permite profundizar en las características del desarrollo del sector privado en la entidad es la evolución del posgrado⁴⁸. A pesar de que en el país los estudios de posgrado concentran un número acotado de estudiantes, este nivel educativo ha presentado un gran dinamismo: desde mediados de la década de los noventa, se ha constatado a nivel nacional un incremento importante en la matrícula de este nivel tanto en el sector público como en el sector privado (Acosta, en prensa; Álvarez, 2011). En particular, el “despegue” de los estudios del posgrado ha jugado un papel importante en la expansión de la educación superior privada en los últimos 25 años. En Chiapas, la participación del sector privado en este nivel educativo es menor que en el panorama nacional, incluso su dinamismo ocurrió de manera tardía hasta entrados los años 2000; no obstante, su crecimiento no ha sido mínimo, al contrario, entre el año 2000 y 2014 ha crecido más de nueve veces, con incrementos quinquenales estables de entre 120% y 170%. El peso del posgrado privado a escala local es de tal magnitud que el número de matriculados rebasa ampliamente a los matriculados en el sector público; actualmente, la oferta privada tiene un total de 6,204 estudiantes inscritos en algún programa de posgrado, mientras que la oferta pública concentra únicamente a 1,619 estudiantes; esto significa que la participación del sector privado en el nivel posgrado a nivel estatal representa el 79.3%, y sigue la tendencia del nivel licenciatura: un mayor número de instituciones y mayor número de estudiantes inscritos.

⁴⁸ El posgrado se compone de tres niveles ascendentes y diferenciados: la especialidad, se caracteriza por ofrecer estudios cortos (de entre 9 meses y un año de duración), a quienes son egresados de las licenciaturas del sistema de educación superior. Su propósito general es profundizar la formación profesional en ciertos subcampos o subtemáticas específicas, con un marcado énfasis en la actualización disciplinar o profesional. En el caso de la Maestría se exige generalmente como requisito de ingreso la titulación profesional, y su orientación es hacia la adquisición de saberes, habilidades y destrezas que permitan un manejo adecuado de los nuevos conocimientos y métodos en áreas o campos científicos o profesionales específicos. Su duración promedio es de 2 años; para obtener la Maestría respectiva, el egresado debe realizar un trabajo final de tesis, que debe defender ante un jurado específico. Por su parte, el Doctorado se constituye como el nivel más alto, con una duración que oscila entre los tres y los cinco años, al final de los cuales está obligado a la elaboración y defensa de la tesis doctoral respectiva, y su orientación es la producción de nuevo conocimiento en áreas específicas del saber, por lo que su estructura responde a una lógica de investigación científica, y no a la de una lógica profesionalizante (Acosta, 2005: 40-41).

Tabla 20. Matrícula de posgrado en IES privadas en Chiapas, 1990-2014

Año	Especialidad	Maestría	Doctorado	Total Posgrado
1990	--	--	--	--
1995	--	24	--	24
2000	24	643	--	667
2005	201	1,742	6	1,949
2010	97	2,105	73	2,275
2014	364	5,121	719	6,204

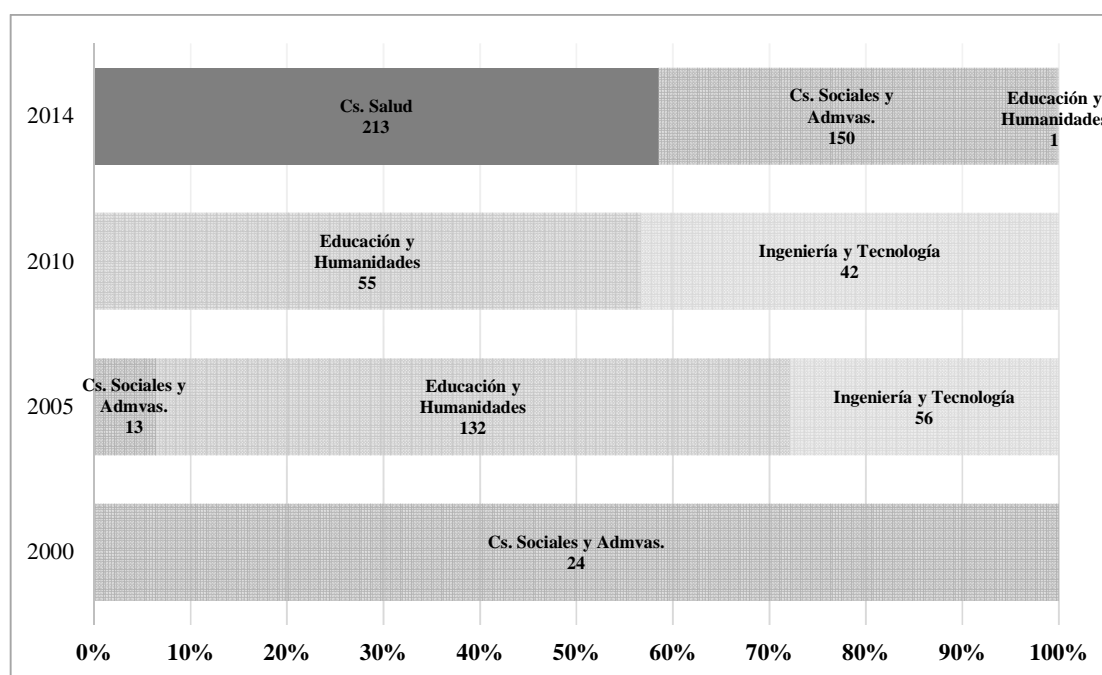
FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014.

La oferta del posgrado privado en la entidad –al igual que en todo México– está dominada por los programas de Maestría, seguido de los de Especialidad y Doctorado, cuyo número de programas ofertados es muy similar. De acuerdo con la información de la ANUIES (2014), existen en Chiapas un total de 134 programas privados de posgrado, de los cuales un amplio 82% son programas de Maestría, donde resalta la oferta mayoritaria de programas relacionados con el ámbito de la educación, la docencia y la pedagogía. La oferta restante se divide entre el 10% de programas de Doctorado y el 8% de Especialización; los primeros, se orientan principalmente hacia el ámbito jurídico y del derecho, y con una oferta considerable orientada hacia el campo de la educación; y los segundos se concentran en las Ciencias de la Salud, principalmente con programas de enfermería en sus distintas orientaciones.

La revisión inicial de la Tabla 20 y Gráficos 6, 7 y 8, permite advertir otros aspectos de interés; en principio, podemos observar como la oferta del posgrado por niveles se ha desarrollado de manera gradual: primero apareciendo los programas de Maestría en 1995, después los de Especialización, y hasta el año 2005 los programas de Doctorado. En segundo lugar, notamos que, a pesar de presentar un dinamismo importante, la oferta privada de posgrado se ha diversificado poco, predominando históricamente y en todos los niveles los programas orientados a las Ciencias Sociales y Administrativas, a la Educación y Humanidades, y en menor medida a la Ingeniería y Tecnología, que además son los que han

concentrado mayor número de estudiantes en el tiempo; y en tercer lugar, se puede advertir prácticamente la inexistencia de programas orientados a los campos de las Ciencias Agropecuarias y Ciencias Naturales y Exactas, dato que llama la atención debido al peso específico de las actividades agrícolas en la entidad.

Gráfico 6. Matrícula de Especialidad por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014

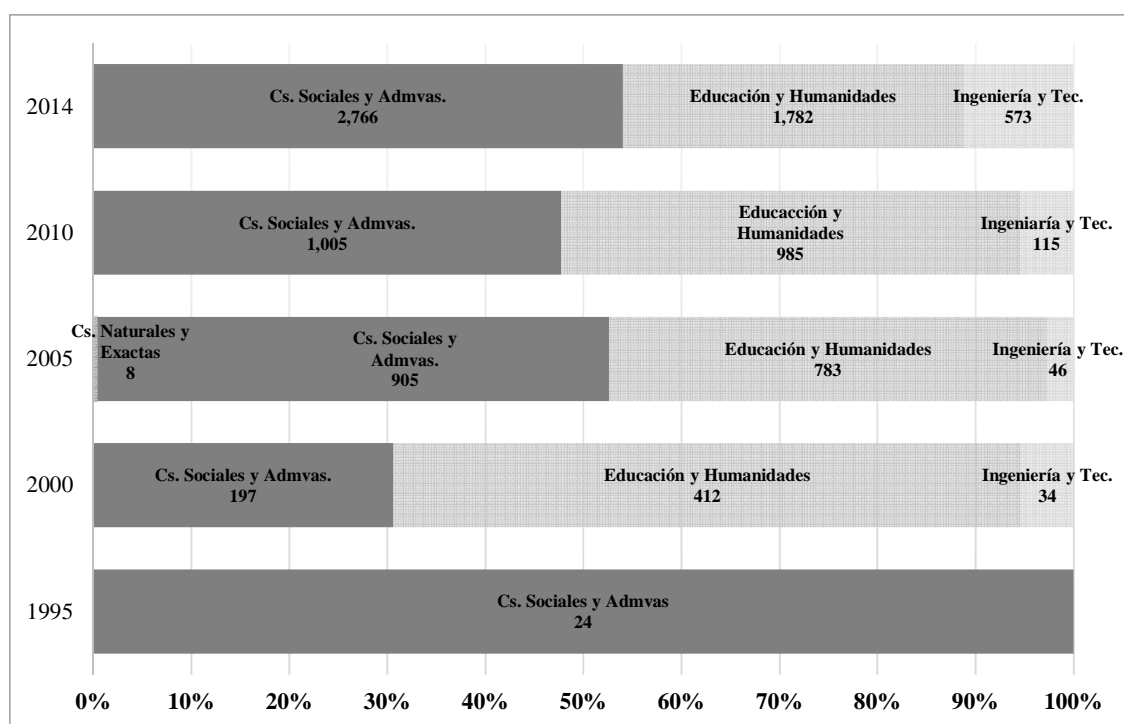


FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014.

Al analizar la concentración matricular por niveles y campos del conocimiento, podemos apreciar que las preferencias de los aspirantes siguen generalmente tendencias estables. No obstante, el caso de la Especialización es el que presenta menos homogeneidad tanto en el desarrollo de su oferta educativa como en la concentración matricular que presenta: primero, aunque relativamente ha tenido un crecimiento de más de 10 veces, la participación de la Especialización en la matrícula total del posgrado ha sido mínima concentrando únicamente entre el 3% y 6%. Segundo, resaltan también los cambios en la configuración de la matrícula por áreas de estudio; por ejemplo, mientras que en 1995 las Ciencias Sociales y Administrativas concentraban el total de la matrícula de la Especialidad,

en el año 2005 su absorción se redujo, y cinco años más tarde desaparecieron abruptamente. Eso pasó también con el campo de la Educación y Humanidades entre 2005 y 2014. Pero sobresale el caso de las Ciencias de la Salud, que de la inexistencia pasó a una concentración actual de 58.5%. Esto es similar a lo que pasó en el nivel licenciatura, donde en tan sólo cuatro años los programas de Enfermería y Nutrición, así como los de Terapia Física y Rehabilitación crecieron de manera repentina, propiciando una mayor absorción matricular.

Gráfico 7. Matrícula de Maestría por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014

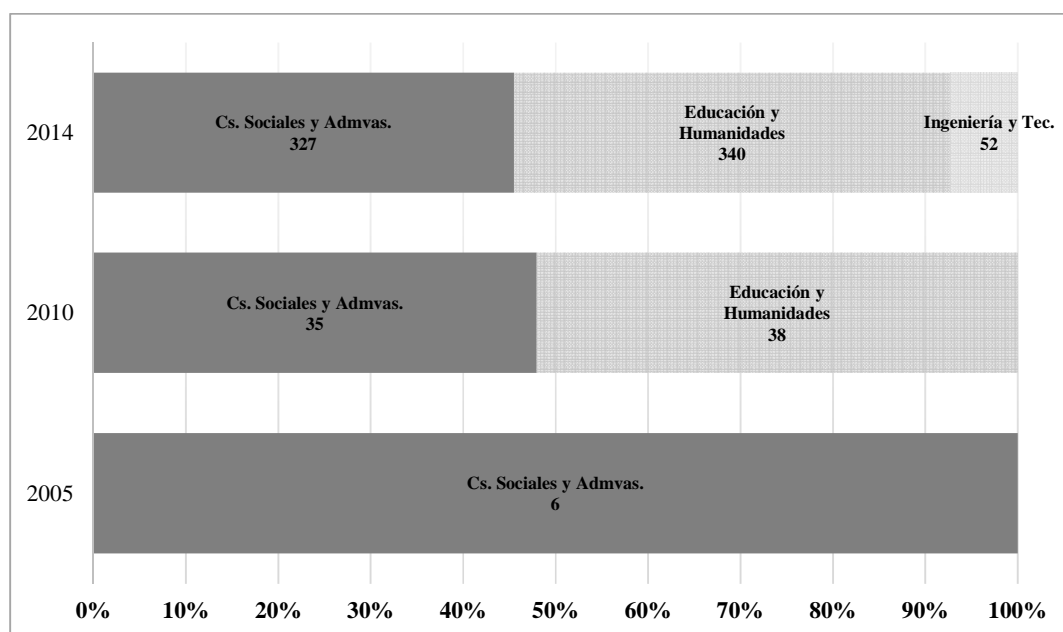


FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014.

El caso del nivel Maestría es por mucho el más significativo. Entre 1995 y 2014, la matrícula privada de Maestría experimentó un incremento exponencial de más de 200 veces, pasando de tan sólo 24 estudiantes a 5,121. La participación de este nivel en la matrícula total del posgrado ha oscilado entre el 100% de 1995 y el 82% del 2014. Como ya se señaló, la oferta está dominada por los programas del área de Educación y Humanidades, sin embargo, son las Ciencias Sociales y Administrativas las que concentran históricamente –con

excepción del año 2000– el mayor número de estudiantes (Gráfico 7). Pero también se puede advertir, por un lado, el peso importante y el crecimiento sostenido de las áreas Educativas, y por otro, el crecimiento de la Ingeniería y Tecnología que, si bien ha sido sostenido, sigue dinámicas de concentración más bien moderadas. Las primeras presentan crecimientos quinquenales de entre 25% y 90%, teniendo una concentración matricular de entre el 35% del 2014 y el 64% del año 2000; las segundas, de manera relativa han tenido un crecimiento más amplio de entre 35% y 398% en periodos de cinco años, pero su participación en la matrícula total del nivel Maestría es mínima, con porcentajes que oscilan entre el 2% del 2005 y el 11% del año 2014.

Gráfico 8. Matrícula de Doctorado por áreas de estudio en IES privadas en Chiapas, 1990-2014



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 1990-2014.

La oferta privada doctoral tiene apenas 10 años de vigencia en la entidad, y se caracteriza por seguir una lógica inversa a la de las Maestrías: se orienta principalmente a las áreas Sociales y Administrativas, pero concentra el mayor número de estudiantes en los programas del campo educativo, la docencia y la pedagogía. En el Gráfico 8 se puede observar que la matrícula del Doctorado se configura de manera simple, concentrándose en

el tiempo únicamente en las Ciencias Sociales y Administrativas y la Educación y Humanidades. Lo que es de resaltar de esta información, es el crecimiento de casi 10 veces que tuvo el Doctorado en los últimos cuatro años; este segmento de la oferta privada era prácticamente inexistente –tanto en el número de programas como en el número de matriculados–, incluso durante toda la primera década del siglo XXI. Este crecimiento repentino no estuvo vinculado sólo a aquellas universidades grandes de tradición local o nacional como el IESCH-Universidad Salazar o el Tec de Monterrey, sino que también un conjunto de instituciones de los segmentos medios y bajos comenzaron a ofertar nuevos programas doctorales. Este hecho ha permitido que instituciones privadas pequeñas, a pesar de sus características, logren tener una oferta educativa que abarca todo el nivel superior.

De esta manera, el incipiente dinamismo del posgrado privado en la entidad puede estar asociado al menos a tres aspectos: por un lado, es posible que se derive de prácticas mercantiles y de la intención de expandir los negocios en un contexto donde el sector terciario de la economía aspira a consolidarse; la expansión de la matrícula del posgrado –sobre todo de los programas orientados a las Ciencias Sociales y Administrativas– se reflejan en el aumento de la demanda: de acuerdo con Germán Álvarez la expansión y crecimiento del sector de los servicios y la industria ha implicado el aumento de las necesidades de certificación; es decir, el crecimiento de una fuerza laboral con títulos de licenciatura requiere actualizarse y mejorar su capacidad competitiva para ascender en el mercado laboral, aspecto que abre un amplio campo de oportunidad para aumentar las ganancias de las instituciones. (Álvarez, 2011: 14). En segundo lugar, es posible que se asocie a las nuevas dinámicas de concentración matricular que las instituciones privadas han presentado desde inicios del siglo XXI; el hecho de que las instituciones –independientemente de su tamaño– extiendan su oferta educativa a todos los niveles (hay algunas que tienen también programas de bachillerato) propicia la generación de una “demanda cautiva”; esto significa que es posible que una gran parte de estudiantes que cursaron estudios de licenciatura en cierta institución privada decida continuar sus estudios de posgrado en la misma institución, habiendo transitado en ella toda la trayectoria escolar de nivel superior y a veces desde niveles anteriores (Elías, 2010; de Garay, 2011).

Por otro lado, el dinamismo de este nivel educativo, pero sobre todo de las Maestrías y Doctorados en los campos de la educación, la docencia y la pedagogía, puede estar asociado

a la emergencia de los programas de estímulos a la carrera docente; tal como señaló Roberto Rodríguez en una sesión del Seminario de Educación, Innovación y Políticas Públicas de la Flacso-México al comentarle sobre el dinamismo de los Doctorados en Chiapas:

“¡Seguro son en educación!... los programas de estímulos a los profesores han propiciado que las universidades privadas abran programas de maestría y doctorado. Lo que pasó fue que muchos profesores tenían años dando clases sólo teniendo la licenciatura, y cuando se implementaron los estímulos todos ellos se dieron a la tarea de conseguir un posgrado. El asunto es que el único requisito para ser acreedor del beneficio era presentar el título, independientemente de si era cursado en una institución pública o privada, en modalidad presencial, semi escolarizada o en línea”.

Germán Álvarez también ha señalado este aspecto:

“por ser trabajadores muchos estudiantes [de posgrado] deben cursar sus materias los fines de semana, por las noches o en modalidades en línea. Una porción de ellos está compuesta por profesores a quienes se les han exigido aumentar sus certificaciones para tener acceso a los esquemas de estímulos y lograr promociones de nivel y categoría” (2011: 15).

Lo anterior ha derivado en que los estudios de posgrado privado se constituyan como elementos de valor simbólico y económico, tanto para las instituciones como para los estudiantes; para las instituciones, simple y sencillamente no deja de representar ingresos económicos, tanto por el pago de colegiaturas como por el de los trámites de titulación, que en la medida que aumenta el nivel de estudios también aumenta el costo de cursarlos. Y para los estudiantes, cursar estudios de posgrado en instituciones particulares puede representar la obtención de un beneficio económico medianamente inmediato sin invertir tanto tiempo ni esfuerzo en la consecución del título, ya que regularmente los programas de las instituciones privadas se caracterizan por su corta duración (de entre 1 año y 1 año ocho meses), por tener modalidades y horarios flexibles, y por la ausencia de trabajos de investigación recepcionales como parte del proceso de titulación⁴⁹.

⁴⁹ Coincidimos con la oportuna observación de uno de los lectores de la presente tesis al referir que existe una paradoja interesante en la trayectoria de la educación superior privada en el estado: el hecho de que se expanda rápidamente el posgrado en un sistema que presenta un claro déficit de cobertura, parece responder a una lógica de tensiones entre una relativa masificación de la licenciatura y una elitización del posgrado.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

La emergencia y evolución de la oferta privada en Chiapas presenta una desarticulación en relación a las dinámicas de crecimiento del sector ocurridas a nivel regional y nacional. Al analizarlo por oleajes de crecimiento, en términos de Levy, pareciera que las intensidades, alcances y periodizaciones de dichas oleadas se desdibujan al observar las dimensiones locales. Lo que sucedió en Chiapas está lejos de parecerse a la tendencia de América Latina e incluso de México; la emergencia de las primeras universidades en el estado tiene características tanto de la segunda como la tercera ola expansivas, es decir, emergieron un par de universidades seculares con orientación elitista y como alternativa educativa a la oferta pública, pero sólo un par de años después se crearon también un puñado de instituciones pequeñas, orientadas especialmente a la docencia y con una oferta educativa expresamente orientada a aprovechar las nuevas condiciones sociales emergentes, tales como el fortalecimiento del sector terciario y un proceso tardío de industrialización.

Juan Carlos Silas (2005) y Germán Álvarez (2013) ya han puesto a discusión el desarrollo de los oleajes de Dan Levy (1986), sosteniendo que éstos tenían más bien alcances analíticos y que no representaban por fuerza hechos generalizables ni determinados. Sobre esto, los autores sostienen que lo que pasó en México no sigue de manera estricta la cronología de crecimiento que los oleajes plantean, ya que en el país la primera y segunda ola emergieron de manera simultánea. Tan es así que el surgimiento de las primeras cuatro universidades privadas en México no tiene que ver con la fractura entre el Estado y la religión (tal como sostiene la primera ola de crecimiento), sino con tensiones de orientación política y separatista respecto a la universidad pública (en el caso de la Universidad Autónoma de Guadalajara), así como con la emergencia de grupos de élite que tenían la intención de formar y profesionalizar a sus cuadros (en el caso del TEC de Monterrey y el ITAM); incluso la aparición de universidades confesionales se dio con la creación de la Universidad Iberoamericana hasta 1954, casi 20 años después de la emergencia de la primera universidad privada en la ciudad de Guadalajara.

Lo que sucedió en Chiapas fue algo similar. Emergieron de manera simultánea instituciones de élite y de absorción a la demanda cuya diferenciación se daría una vez que el mercado educativo local comenzó a complejizarse y expandirse en la segunda mitad de los

años noventa. De hecho, la evolución del sector privado en la entidad se asemeja más bien a una dinámica de “oleaje continuo y acelerado” sin delimitaciones y periodizaciones claras, ya que además de haber emergido en medio de dos tendencias distintas, la oferta privada pasó en sólo pocos años del surgimiento de instituciones de absorción a la demanda excedente a dinámicas de concentración de la matrícula e incursión de nuevos actores empresariales, características de la nueva fase u ola de la educación superior privada en América Latina (Rama, 2013). Es decir, en Chiapas en tan sólo treinta años la educación superior privada ha presentado características de todos los oleajes caracterizados por Daniel C. Levy, en contraste con lo que sucede en regiones con mayor desarrollo como Guadalajara o Monterrey, donde las trayectorias institucionales de la oferta privada son de más larga data y con etapas de evolución más definidas e identificables. Incluso, como veremos en el siguiente capítulo, ya entrado el siglo XXI en Chiapas emergieron con fuerza grupos religiosos que vieron en el campo de la educación superior local un terreno fértil para la expresión y consecución de sus intereses y objetivos particulares. Esto podría hacer referencia a las características de la primera ola expansiva, sólo que habría ocurrido de manera asincrónica 70 años después, y con la particularidad de que tales instituciones nada tienen que ver con la ruptura entre el Estado y la Iglesia.

En síntesis, la educación superior privada en el estado nació anclada fuertemente al discurso de la apertura de oportunidades de acceso a la educación superior en un contexto fuertemente marcado por condiciones extremas de pobreza y desigualdad. Es decir, la oferta privada apareció como el “*prometheus* privado” –en términos de Phillip Altbach (2002)– que llevaría a los mortales el “fuego divino de la educación superior”. El hecho es tal que hoy en día el SEES de Chiapas tiene predominancia privada, tanto en número de instituciones de educación superior como en número de estudiantes inscritos. No obstante, es importante señalar que el crecimiento del sector privado en la entidad no se dio de manera automática movido sólo por las meras intenciones de algunos grupos particulares que adoptaron el discurso educativo. La expansión de la educación superior privada prosperó gracias al menos a dos procesos contextuales, uno que tiene que ver con los incipientes procesos de desarrollo de la región, y otro de carácter estructural; el primero, asociado a la industrialización del estado y su creciente desarrollo urbano-comercial, aspectos que propiciarían la reestructuración de los mercados profesionales y laborales locales. Estas modificaciones en

los mercados profesionales implicaron la creciente necesidad de dotación de recursos humanos, y por tanto de contar con títulos universitarios que respaldaran las competencias de los individuos que se insertaban en los nuevos sectores laborales y profesionales.

El otro proceso que influyó en la expansión del sector privado fue de carácter estructural, y tiene que ver con el crecimiento de la demanda por estudios superiores; este proceso está relacionado con la creciente escolarización de la población chiapaneca y con las dinámicas de los grupos etarios correspondientes a la educación terciaria. Esto significa que la expansión de la demanda por estudios superiores responde a dos factores clásicos tradicionales: el aumento de los jóvenes en edad de cursar estudios superiores así como el incremento de las tasas de escolarización de la población, relacionado con la universalización de la educación básica y con el mejoramiento de los índices de eficiencia terminal en los niveles básico y medio superior.

Por último y a manera de línea de investigación futura, consideramos que, a pesar de la expansión del sector privado en Chiapas, es necesario analizar de manera más puntual las dinámicas de acceso a la educación superior en el estado con el fin de identificar el peso específico de la oferta privada en la creación de oportunidades educativas, sobre todo para aquellos sectores históricamente marginados de las instancias de la educación superior como los pobres, las mujeres o los grupos indígenas; si bien el desarrollo del sector privado ha aportado a la ampliación de la cobertura educativa, es importante conocer quiénes se están viendo beneficiados por esta expansión, y conocer también si efectivamente los lugares en las universidades privadas representan oportunidades para todos los chiapanecos en un contexto que se caracteriza por las amplias brechas de desigualdad y altos niveles de marginación y pobreza.

CAPÍTULO V

EL DESARROLLO DE LA OFERTA PRIVADA EN ZONAS NO METROPOLITANAS

A inicios del siglo XXI comenzó una nueva fase de la educación superior privada que significó nuevamente reconfiguración del sector. Las dinámicas expansivas y el crecimiento acelerado y anárquico, así como la abierta desregulación de la oferta han dejado de ser aspectos determinantes para la configuración y trayectoria del subsistema privado⁵⁰. Uno de los aspectos representativos de esta nueva transformación tiene que ver con las dinámicas regionales que presentan las instituciones privadas: el rápido crecimiento de la oferta privada y el exceso de diferenciación institucional producto de la ola expansiva de los años ochenta y noventa trajo consigo “desequilibrios estructurales” de los mercados educativos que derivaron en fuertes problemas de calidad. Para solventar estos desequilibrios del mercado, las instituciones privadas tendieron hacia la regionalización de la oferta, así como también iniciaron procesos de concentración matricular; lo primero con el fin de tener mayor articulación con distintos sectores de la demanda, y lo segundo, como estrategia para mitigar los efectos y los costos excesivos de una competencia fragmentada y anárquica (Rama, 2013; Álvarez, 2011).

Estos patrones tendientes hacia la dispersión territorial y la concentración de la matrícula suelen ser consistentes al reducir la escala de análisis hacia la dimensión local; sin embargo, al igual que las dinámicas expansivas de las décadas pasadas, estos

⁵⁰ Esta nueva fase está caracterizada principalmente por tres aspectos: en primer lugar, destacan las incipientes intenciones gubernamentales por generar esquemas regulatorios más directos y estrictos, que han sido expresadas en el establecimiento de limitaciones a la creación de nuevas universidades y mayores requisitos para la apertura de programas. En segundo lugar, se caracteriza por la irrupción de grupos internacionales e instituciones de educación superior abiertamente con fines de lucro (*for profit*), pero también tiene la particularidad de mostrar un aumento en la complejidad de la oferta educativa dada la creciente participación del posgrado, la apertura de campos disciplinarios más sofisticados y costosos, y la implementación de nuevas modalidades educativas, tales como las ejecutivas, en línea o *e-learning*. Por último, existe una tendencia hacia el aumento de la calidad institucional y la escala de absorción, derivada de la conformación de mercados educacionales más competidos y más fragmentados (Rama, 2013: 23-54).

comportamientos no son generalizados ni homogéneos, sino que siguen ritmos e intensidades asimétricas dependiendo de las características contextuales. Esto significa, tal como sostiene Wietse de Vries, que *“en algunas partes hay una considerable participación privada [en términos de matrícula] aunque con pocas instituciones, mientras en otras se creó una gran cantidad de instituciones privadas para atender a un limitado número de estudiantes”* (de Vries, 2013:62). De esta manera, la participación privada puede fluctuar de manera importante al interior de un país, e incluso puede haber variaciones significativas entre zonas urbanas metropolitanas y zonas regionales o provinciales, tanto en lo referente al número de matriculados como al número de establecimientos.

Ese es el caso de las Zonas No Metropolitanas⁵¹ (ZNM) en México. Se ha identificado que la tendencia expansiva hacia las ZNM comenzó a partir del año 2005, siendo el sector privado uno de los principales promotores de dichas dinámicas (Ortega y Casillas, 2013). Algunos de los rasgos que caracterizan esta tendencia incipiente de la oferta privada tienen que ver con su relativo crecimiento matricular y con la naturaleza de la oferta educativa; respecto al primer aspecto, la oferta privada en estos territorios realmente ha crecido poco y su cobertura no representa un gran peso específico en la cobertura privada total (4% a nivel nacional). Sin embargo, a pesar de su poco volumen, se ha constatado un ritmo de crecimiento más o menos acelerado ya que en tan sólo 5 años (entre 2005 y 2010) ha pasado de una participación de 2% a 4%, lo que significa un crecimiento real del doble.

Respecto a la naturaleza de la oferta, las instituciones que han emergido en las ZNM tienen la particularidad de ser instituciones pequeñas que, dependiendo del estado específico que se observe, regularmente tienen menos de 500 estudiantes. Incluso, los especialistas (Ortega y Casillas, 2013; Casillas, Ortega y Ortiz, 2015) han señalado que dichas

⁵¹ De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (2010), se define como zona metropolitana al conjunto de dos o más municipios donde se localiza una ciudad de 50 mil o más habitantes, cuya área urbana, funciones y actividades rebasan el límite del municipio que originalmente la contenía, incorporando como parte de sí misma o de su área de influencia directa a municipios vecinos, predominantemente urbanos, con los que mantiene un alto grado de integración socioeconómica. También se incluyen a aquellos municipios que por sus características particulares son relevantes para la planeación y política urbanas de las zonas metropolitanas en cuestión. En ese entendido, la Zona Metropolitana de Tuxtla Gutiérrez (ZMTG) está conformada por Tuxtla Gutiérrez, Chiapa de Corzo y Berriozábal; no obstante, para los fines analíticos del presente trabajo incluiremos la información de San Cristóbal de las Casas y de Tapachula como parte de la ZMTG dados sus altos niveles de concentración poblacional, su economía y su alto Índice de Desarrollo Humano. Los 118 municipios restantes de Chiapas serán considerados como Zonas No Metropolitanas.

instituciones operan dentro de un circuito de educación precaria, donde la calidad tanto de los establecimientos como de las experiencias formativas de los estudiantes es de un nivel muy bajo, además de la escasa pertinencia social de los programas que ofrecen y del dudoso valor de los certificados que otorgan; *“se trata de una oferta mayoritaria de instituciones (...) que ofrecen bienes culturales vacíos de contenido y prestigio, productos chatarra sin ninguna utilidad social ni para los egresados ni para el desarrollo económico y social del país* (Ortega y Casillas, 2013: 93).

No obstante, en términos de los perfiles institucionales realmente los patrones de crecimiento en los territorios no metropolitanos presentan asimetrías, y están asociados a las características más globales tanto del estado en sí, como de la(s) zona(s) metropolitana(s) que lo integran. Por ejemplo, en los casos de Jalisco (donde existen tres zonas metropolitanas) o la Ciudad de México (cuya área metropolitana abarca todas sus delegaciones, una buena parte del Estado de México y un municipio de Hidalgo) existen ofertas privadas de gran tamaño que podrían extender su influencia hacia municipios aledaños no metropolitanos a partir del establecimiento de planteles desconcentrados o descentralizados. O en cambio, en estados como Guerrero o Tabasco, donde sólo existe una zona metropolitana, es posible que la incipiente emergencia de la oferta privada en las ZNM responda más bien a la creación de instituciones locales, originarias de los propios municipios alejados y sin intenciones de expansión territorial. De esta manera y siguiendo a Juan Carlos Silas (2013), es posible presenciar un “fenómeno dual” a nivel de los Sistemas Estatales de Educación Superior, donde es fácil encontrar, por un lado, instituciones privadas de menos de 100 estudiantes pero con la capacidad de mutar y adaptarse de manera rápida al cambiante entorno y, por otro, se pueden hallar grupos educativos (empresariales) con numerosos planteles de una o varias instituciones cuya matrícula total sea de miles de estudiantes.

Pero ¿cuál es la lógica del desarrollo de la oferta privada fuera de los territorios metropolitanos?... las más de las investigaciones han señalado que los procesos de regionalización de la oferta están asociados a estrategias competitivas y dinámicas mercantiles del sector privado. Desde esta lógica de mercado, Roberto Rodríguez sostiene que una de las dinámicas actuales de integración de sistemas universitarios privados tiene como referente fundamental la región (Rodríguez, 2008b). Esto quiere decir que la expansión de la oferta institucional, ya sea como franquicia, o bien mediante la creación de sedes

descentralizadas dependientes de un campus central, se concreta en una zona territorial claramente delimitada, que puede comprender uno o varios estados pero sin perder de vista el nicho regional de referencia; tal como sostiene Zacarías Ramírez (citado en Álvarez, 2011: 16) *‘la guerra por la matrícula es nacional, pero las batallas son locales’*. En ese sentido, la ocupación del territorio, dígame nacional, regional o local responde a estrategias de expansión y de acercamiento de la oferta a poblaciones que, por su localización territorial, tienen posibilidades limitadas de acudir las universidades públicas o privadas generalmente ubicadas en las capitales de los estados; las instituciones privadas han tendido a desconcentrarse para alcanzar los nichos de mercado potencialmente más atractivos y rentables, buscando así a la demanda donde ésta se ubica con miras a la concentración matricular (Rodríguez, 2008b; Álvarez, 2011). Si bien desde una perspectiva global hay evidencia de la creciente proliferación de redes universitarias, hace falta ver qué sucede en configuraciones regionales y estatales específicas... ¿realmente son las universidades configuradas en red las que han encontrado un área de oportunidad en las Zonas No Metropolitanas de los estados, o la emergencia de la oferta privada en estos territorios responde a otro tipo de lógica?

En las el presente capítulo, daremos cuenta del desarrollo de la oferta privada en las Zonas No Metropolitanas del estado de Chiapas... ¿A qué lógica responde la emergencia de la oferta privada en territorios no convencionales en un contexto tan particular como el de Chiapas? ¿Cuál es el perfil de la oferta privada que se ha conformado en estas zonas? ¿Qué características tiene la población que accede a estas instituciones?... Responder a tales cuestiones exige llevar a cabo un estudio pormenorizado de la oferta privada en la entidad que articule tres niveles de análisis: el sistémico, el territorial y el institucional. Esto implica, en primer lugar, analizar el papel de la oferta privada en ZNM en relación con la oferta general de educación superior; en segundo lugar, supone una contrastación entre configuraciones territoriales de la oferta por tipos de Zonas, metropolitanas y no metropolitanas; y en tercer lugar, requiere de la profundización en casos institucionales específicos que den cuenta del comportamiento institucional de algunas universidades ubicadas en territorios no conurbados, alejados de la metrópolis. De esta manera, el presente capítulo representa el análisis de los resultados empíricos de la investigación, cuya exposición se divide en tres secciones: la primera de ellas, tiene por objetivo plasmar un

panorama general de las configuraciones que adopta la oferta privada en Chiapas, contrastando el tipo de oferta por subsectores y por Zonas. En la segunda sección se analizarán las características de cuatro casos institucionales ubicados en las Zonas No Metropolitanas del estado. Por último, se dará una mirada general actual sobre la demanda de estudiantes que asisten a instituciones privadas en este tipo de territorios.

5.1 CONFIGURACIONES MICROSISTÉMICAS DE LA OFERTA

El papel de las zonas no metropolitanas a nivel sistémico

Una visión inicial necesaria para profundizar en las dinámicas de expansión de la oferta privada hacia zonas no metropolitanas es la de alcance sistémico. Esto significa analizar el papel que juega la región no metropolitana en la configuración del Sistema Estatal de Educación Superior. Para dar cuenta de ello, partimos de la definición de *configuraciones microsistémicas*, entendidas como **las formas particulares e interacciones que presenta la oferta de educación superior a escala municipal, es decir, es el conjunto determinado de instituciones públicas y privadas que adopta una forma específica en los territorios municipales, metropolitanos y no metropolitanos**⁵². En ese entendido, se atenderán de manera puntual y a través del tiempo dos aspectos, a saber: a) la configuración de la oferta en términos del número de establecimientos, y b) la cobertura en términos de estudiantes matriculados. Como veremos poco más adelante, llevar a cabo esta visión general permite eventualmente seccionar la oferta privada en dos tipos de *configuraciones microsistémicas* que presentan comportamientos y trayectorias diferenciadas.

Como consideración preliminar, es preciso advertir que para los fines de este apartado cambiaremos la noción de *institución* por la de *establecimiento*⁵³, ya que algunas

⁵² Esta definición está pensada desde el concepto de *campo organizacional*, que hace referencia al conjunto de organizaciones que interactúan enmarcados en un mismo sistema de reglas. En este entendido, las configuraciones microsistémicas son grupos determinados de IES que forman parte del campo organizacional de la educación superior, en este caso entendido como el SEES chiapaneco.

⁵³ Realmente, en Chiapas históricamente no ha habido muchas instituciones que amplíen su área su influencia territorial a partir del establecimiento de planteles foráneos: del sector público evidentemente son la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad de Ciencias y Artes, y más recientemente el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez. Por su parte, de la oferta privada resalta el IESCH-Universidad Salazar, la Universidad Valle

instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, tienen planteles distribuidos a lo largo del territorio, y en algunos casos no metropolitanos sería imposible dar cuenta de la oferta de educación superior (sobre todo de la privada) sin atender a los planteles descentralizados o desconcentrados, regionales o foráneos de algunas universidades cuyo plantel matriz se encuentra en la capital del estado. Pero por otro lado, en esta denominación también integramos a aquellas instituciones que tienen un único plantel, tanto en la región metropolitana como fuera de ella. Por poner un ejemplo, actualmente el número neto de instituciones privadas de educación superior en Chiapas es de 93, pero al atender dicha cifra contemplando los planteles distribuidos en todos los municipios el número asciende a 120 establecimientos. Sobre este hecho, destacan –entre otros casos– los 5 planteles foráneos de la Universidad del Valle de Grijalva, o aquellos del IESCH-Universidad Salazar que se encuentran en 10 municipios no metropolitanos. Quizás mucha información que se presenta en los siguientes párrafos podría haberse esbozado en el capítulo anterior sobre la evolución histórica de la educación superior privada en Chiapas; sin embargo, consideramos que un análisis como el que se presenta a continuación es de suma importancia porque permite captar de manera más nítida los comportamientos institucionales de la oferta privada en territorios específicos, y eventualmente descifrar la lógica de funcionamiento tanto del sector privado en general como de universidades específicas a escala local.

Una revisión general de la Tabla 21, nos permite identificar en primer plano que la oferta de educación superior no metropolitana ha presentado un ritmo más o menos moderado de crecimiento, pero que experimenta un despegue hacia el año 2010, tanto de la mano del sector público como del sector privado; además nos damos cuenta de que su participación en el número total de establecimientos ha fluctuado entre el 23% del año 2000 (10 establecimientos) y el 45% del 2014 (72 establecimientos). Lo anterior ha representado un crecimiento de la oferta no metropolitana de poco más de 7 veces en 15 años. Pero al llevar a cabo un análisis por sectores de la oferta podemos advertir algunos aspectos de importancia: en primer lugar, en el sector público se observan dos ritmos de crecimiento, uno muy lento por parte de la oferta metropolitana, y otro acelerado en las zonas no metropolitanas. En todo el periodo de análisis, la oferta pública metropolitana en el estado tuvo un incremento del

de Grijalva, el Centro de Estudios Profesionales del Grijalva y el Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz.

62%, mientras que la oferta pública no metropolitana creció hasta 4 veces (380%). Este dinamismo de la oferta pública no metropolitana se asocia principalmente a la creación de un conjunto de Universidades Interculturales (Oxchuc, Las Margaritas y Yajalón), una Universidad Tecnológica (Ocosingo) y un Instituto Tecnológico Superior (Cintalapa).

Tabla 21. Establecimientos de educación superior en Chiapas por Zonas, 2000-2014*

Año	OFERTA PÚBLICA		OFERTA PRIVADA		Total Establecimientos
	Metropolitana**	No metropolitana	Metropolitana**	No Metropolitana	
2000	8	5	24	5	42
2005	8	9	33	8	58
2010	10	22	49	22	103
2014	13	26	74	46	159

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2000-2014

(*) Las cifras corresponden al número de establecimientos y no al de instituciones. Esto quiere decir que una institución puede tener varios establecimientos o planteles distribuidos por todo el estado.

(**) Incluye cifras de San Cristóbal de las Casas y Tapachula. Estos dos estados no pertenecen a la Zona Metropolitana de Tuxtla Gutiérrez, sin embargo, se integran aquí dado su alto nivel de desarrollo económico y urbano.

Por su parte, el sector privado presenta una lógica distinta, ligeramente inversa a la del sector público ya que muestra por poco un mayor dinamismo en el crecimiento institucional metropolitano que en el no metropolitano. No obstante, en términos reales el número de establecimientos ha crecido casi a la par en los últimos 15 años (50 establecimientos en la zona metropolitana y 41 en la zona no metropolitana). De esta manera, la oferta privada en la zona metropolitana del estado ha tenido un crecimiento relativo del 308% (3 veces) pasando de 24 establecimientos en el año 2000 a 74 en 2014, mientras que el crecimiento relativo de la oferta no metropolitana ha sido del (820%), donde el total de establecimientos ha pasado de 5 a 46. De acuerdo con la información de la ANUIES (2000, 2005, 2010, 2014) la expansión de la oferta privada hacia las zonas no metropolitanas tiene que ver más con la emergencia de instituciones pequeñas o medianas originarias de los propios municipios que con la expansión de redes universitarias, ya que el 61% son instituciones únicas de origen local y el 39% son establecimientos descentralizados de

instituciones localizadas en la zona metropolitana. Pero un dato importante que hay que señalar respecto a las instituciones tipo red es que, a pesar de que tengan características y comportamientos institucionales distintos, el 100% de ellas son de origen local nacidas en el propio estado de Chiapas.

¿Pero cuál es el peso específico de la oferta no metropolitana a nivel sistémico en términos de absorción y cobertura?... Una aproximación puede observarse en la siguiente Tabla. Notamos que en general las ofertas pública y privada no metropolitanas han constituido un importante motor de crecimiento de la cobertura de educación superior local. La información obtenida deja ver que la matrícula no metropolitana ha tenido un crecimiento importante de más de 7 veces, donde su participación en relación a la matrícula total ha oscilado entre el 11% del año 2000 y el 28% del año 2014. Esto significa que actualmente un tercio de la matrícula de educación superior de Chiapas se encuentra concentrada fuera de la Zona Metropolitana de Tuxtla Gutiérrez; es decir, 3 de cada 10 estudiantes cursan sus estudios universitarios en alguna institución pública o privada ubicada en municipios alejados de la capital.

Tabla 22. Matrícula de educación superior en Chiapas por Zonas, 2000-2014*

Año	OFERTA PÚBLICA		OFERTA PRIVADA		Matrícula Total
	Metropolitana**	No metropolitana	Metropolitana**	No Metropolitana	
2000	15,628	2,592	13,152	981	32,353
2005	21,205	5,344	21,847	1,557	49,953
2010	28,873	7,324	18,051	3,636	57,884
2014	32,820	11,286	34,348	14,818	93,272

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2000-2014

(*) Las cifras corresponden a la matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica.

(**) Incluye cifras de San Cristóbal de las Casas y Tapachula. Estos dos estados no pertenecen a la Zona Metropolitana de Tuxtla Gutiérrez, sin embargo, se integran aquí dado su alto nivel de desarrollo económico y urbano.

Al enfocar nuestro análisis por sectores y zonas, encontramos que en general la matrícula pública ha presentado un incremento sostenido en los últimos 15 años. Sin embargo, los esfuerzos por incrementar su cobertura se han orientado hacia las zonas no

metropolitanas, dado que la matrícula de este territorio ha presentado un crecimiento promedio anual del 24% mientras que la matrícula metropolitana únicamente ha tenido un crecimiento del 7% anual. Las instituciones públicas que realmente han representado oportunidades de acceso a la educación superior para poblaciones aledañas a la capital del estado fueron (concentrando una matrícula de entre 850 y 1,500 estudiantes por plantel institucional), principalmente: los establecimientos de la Universidad Autónoma de Chiapas en Comitán y Huehuetán, la Universidad Tecnológica de la Selva ubicada en el municipio de Ocosingo, y el Instituto Tecnológico Superior de Cintalapa. Por su parte, la matrícula privada también presenta un crecimiento general a nivel sistémico, sin embargo, llama la atención que únicamente la zona no metropolitana experimenta un crecimiento sin interrupciones; vemos que en el periodo 2005-2010 la matrícula metropolitana presenta un decrecimiento del -17%, mientras que su contraparte experimentó un crecimiento de más del doble (130%) en el mismo periodo quinquenal. En general, la matrícula privada metropolitana ha presentado un crecimiento promedio anual del 12% durante 15 años, mientras que la no metropolitana en promedio se ha duplicado (100%) cada año, de hecho, actualmente concentra un mayor número de estudiantes que su contraparte pública. Sobre esta rápida y contundente ampliación de la matrícula privada no metropolitana resalta la participación de planteles descentralizados de la Universidad Valle de Grijalva (Grupo ALIAT) y del IESCH-Universidad Salazar, que en conjunto, actualmente concentran un 43% de la matrícula privada en territorios no metropolitanos.

En síntesis, vemos que las zonas no metropolitanas han jugado un papel importante en la expansión del Sistema Estatal de Educación Superior, tanto en términos de crecimiento de la oferta institucional como en la ampliación de la matrícula. Complementario a ello, podemos identificar dos lógicas de desarrollo fuera de la zona metropolitana de Chiapas, una pública, que se orienta principalmente a la apertura de oportunidades educativas en territorios donde históricamente había sido difícil acceder a la educación superior; y otra privada, que tiene que ver con la intención de ampliar su área de influencia con miras hacia la concentración matricular; sobre este hecho, llama la atención el papel que han jugado instituciones como la UVG o la IESCH-Universidad Salazar, cuya participación mayoritaria estaría asociada a las lógicas mercantiles que señalan los especialistas (Rodríguez, 2008b; Álvarez, 2011; Ortega y Casillas, 2013); es decir, se han encargado de “tejer” una red de

planteles a lo largo del territorio local que les implique absorber y concentrar a la demanda en localidades donde la competencia realmente no tiene un peso relevante. Un último aspecto que hay que mencionar –y reconocer– es el hecho de que, aunque respondan a lógicas distintas, tanto el sector público como el sector privado han contribuido a generar canales de acceso para sectores de la población relativamente aislados; no obstante, también hay que decir que, a pesar de que las zonas metropolitanas se constituyan como un importante motor de crecimiento, es preciso señalar que –como ya se había comentado anteriormente– aún existen regiones en el estado totalmente marginadas donde no existe ninguna opción para cursar estudios superiores.

El contraste metropolitano/no metropolitano de la oferta privada

Ya vimos que a escala sistémica el desarrollo de las zonas metropolitanas ha jugado un papel importante en la expansión del SEES, representado un verdadero motor de crecimiento durante 15 años, pero sobre todo en los últimos cuatro. Este hecho se asocia a lo que anteriormente denominamos “explosión espontánea” del sector privado en el estado, y al igual que en la mirada global, actualmente en las zonas no metropolitanas se presencia una configuración “privado-privado” en términos de matrícula y oferta institucional... Pero ¿Existen diferencias entre territorios metropolitanos y no metropolitanos? ¿Cuáles son las características de la oferta privada en ambas regiones?... El siguiente nivel de análisis que abona a la comprensión de la lógica de desarrollo del sector privado en zonas no metropolitanas es el de alcance territorial. En tal sentido, el objetivo del presente apartado es dar cuenta de manera comparada de la evolución del sector privado en la zona metropolitana y fuera de ella, puntualizando las características principales de la oferta institucional en términos del tamaño y calidad de las instituciones, así como su orientación disciplinar.

La siguiente Tabla nos muestra el tipo de establecimientos que configuran los panoramas metropolitanos y no metropolitanos del estado de Chiapas. Como ya lo habíamos mostrado, la oferta privada de tipo pequeño es la que históricamente ha tenido mayor presencia a escala local desde los inicios de la educación superior privada en el estado. Y aunque este patrón es consistente al observar de manera individual los tipos de zonas, existen algunas particularidades que es preciso señalar: en primer lugar, vemos que cuando las

dinámicas de crecimiento institucional de las zonas no metropolitanas comienzan a emerger en el año 2000, la oferta privada en la metrópolis ya presentaba una configuración más compleja, con un total de 24 establecimientos privados con presencia en tres de los cuatro segmentos que definimos. En estos años, la oferta privada fuera del área metropolitana presentaba un alto grado de aislamiento con establecimientos en municipios alejados entre sí, y donde 4 de 5 de estos establecimientos eran originarios de los propios municipios; el restante era un plantel de reciente creación del IESCH-Universidad Salazar ubicado en Cintalapa.

Otro aspecto importante es que identificamos cómo desde el año 2000 la *configuración metropolitana* ha tenido una trayectoria sin variaciones, es decir que la participación de los distintos segmentos de establecimientos que conforman la oferta privada en la capital ha permanecido muy similar durante los últimos 15 años. Este hecho puede asociarse al menos a dos aspectos: por un lado, al constituirse como un mercado educativo⁵⁴, la oferta privada metropolitana puede estar siendo autorregulada por las fuertes dinámicas de competencia, donde la interacción entre oferta y demanda no permite de manera automática ni que algunos establecimientos reduzcan su tamaño ni que otros puedan crecer. Por otro lado, el hecho puede estar asociado a ciertas acciones del gobierno orientadas a regular la oferta privada; aunque estas acciones no han tenido efectos consistentes en términos del crecimiento institucional, sí pueden estar teniendo efectos al menos en la desaparición de

⁵⁴ Para Brunner y Uribe (2007), la *mercaderización* de los sistemas de educación superior hace referencia a las lógicas mercantiles y de competencia que tienen como punto central el consumo, cuya regulación depende de la interacción entre oferta y demanda de servicios educativos. En términos generales, la mercaderización contempla al menos cuatro aspectos, a saber: a) la difusión del discurso del mercado en el ámbito de la educación superior, con su énfasis en los tópicos de eficiencia, efectividad y de la nueva gestión pública; b) el creciente número de proveedores privados de enseñanza superior e investigación; c) la utilización cada vez más intensa del mercado y de incentivos de tipo mercado por parte de los gobiernos en su relación con las universidades públicas; y d) el surgimiento de un mercado global de la educación y de la investigación académica. Estos procesos de mercaderización están condicionados por las circunstancias nacionales en que ellos tienen lugar, tales como el desarrollo histórico del sistema de educación superior, el marco institucional del Estado y funcionamiento del sistema político, los objetivos buscados por el gobierno, las relaciones de poder entre los agentes involucrados y las negociaciones que se establecen entre ellos y sus resultados, etc. (Brunner y Uribe, 2007: 100). Para fines del presente apartado, nos enfocamos únicamente en el inciso “b” de los aspectos de la mercaderización de los sistemas de educación superior, atendiendo las características de la oferta privada, su distribución territorial, así como su capacidad de cobertura.

“programas fantasmas”, y eventualmente reducir en cierta medida la absorción de algunas instituciones, sobre todo de las pequeñas y medianas.

Tabla 23. Establecimientos privados por número de matriculados por Zonas, Chiapas 2000-2014

Año	Tipo de zona	Establecimientos Pequeños	Establecimientos Medianos	Establecimientos Grandes	Establecimientos Muy grandes	Total
2000	ZM	19 (79%)	3 (13%)	2 (8%)	--	24 (100%)
	ZNM	5 (100%)	--	--	--	5 (100%)
2005	ZM	25 (76%)	6 (18%)	2 (6%)	--	33 (100%)
	ZNM	7 (87%)	1 (13%)	--	--	8 (100%)
2010	ZM	41 (83%)	6 (12%)	2 (5%)	--	49 (100%)
	ZNM	21 (95%)	1 (5%)	--	--	22 (100%)
2014	ZM	58 (78%)	12 (16%)	3 (4%)	1 (2%)	74 (100%)
	ZNM	36 (78%)	9 (20%)	1 (2%)	--	46 (100%)

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2000-2014.

Si bien la *configuración no metropolitana* de la oferta privada tampoco ha variado mucho en el tiempo, sigue una lógica totalmente distinta. De entrada, podemos apreciar que históricamente han tenido predominancia los establecimientos pequeños, y en menor medida los medianos –aunque emergió uno grande en los últimos años, a final de cuentas es derivado de la concentración matricular de un plantel de la UVG que anteriormente se posicionaba en el segmento medio–. Esta proporción homogénea de la oferta institucional está anclada a dos implicaciones importantes: en primer lugar, se puede decir que no conforman una sola configuración microsistémica sino varias, dado que hay municipios no metropolitanos donde la oferta privada se conforma por varios establecimientos (entre 3 y 6), y además confluye con algunos establecimientos del sector público (tal es el caso de municipios como Ocosingo o Comitán); hay otros más como Arriaga o Siltepec donde hay un solo establecimiento privado y uno público; y otros más donde únicamente existe la oferta privada mínima de uno

o dos establecimientos; sobre esta configuración particular destacan los municipios ubicados en la Región Altos de Chiapas, tales como Pueblo Nuevo, Simojovel, Chilón y Tapilula.

Cómo se configura la demanda puede estar respondiendo a aspectos demográficos y territoriales, por ejemplo el número de población del municipio que se refleja en la demanda potencial de los egresados del bachillerato, o también puede asociarse a los altos o bajos Índices de Desarrollo Humano, o a la lejanía o cercanía con municipios de mayor tamaño como San Cristóbal o Tapachula. La segunda implicación –derivada de la anterior– es que en lugares donde confluyen establecimientos públicos y privados puede haber dinámicas de absorción a la demanda residual, mientras que en lugares donde sólo existe la oferta privada aislada, al no haber dinámicas de competencia se constituyen como ofertas que generan su propia demanda, quizá como parte de un discurso de apertura de oportunidades, o bien como medio para alcanzar otro tipo de fines más particulares.

Un aspecto de la oferta privada que regularmente causa preocupación o incertidumbre en la población en general es el nivel de calidad que ésta pueda tener. El aspecto de la calidad en las instituciones de educación superior es un asunto “ambiguo” y “resbaloso” que no se puede medir de manera homogénea en este nivel educativo. Existen bastas discusiones (Barnett, 1992; Coombs, 1992; Green, 1994; Pounder, 1999; Márquez, 2004; Buendía, 2007, 2014) que han atendido tales cuestiones, sin embargo no es nuestra intención unirnos a ellas, sino sólo dar una imagen de la calidad de la oferta privada en Chiapas a partir del índice de calidad elaborado por algunos especialistas⁵⁵ (Casillas, Ortega y Ortiz, 2015). Es preciso advertir que a pesar de ser un índice claro y concreto, hay aspectos que limitan nuestro análisis: en primer lugar, este índice de calidad fue elaborado sólo para el año 2010, y únicamente hace referencia a instituciones y no a establecimientos. No obstante,

⁵⁵ Para la construcción del índice los autores recuperan la noción de calidad elaborada por Ronald Barnett, la cual enfatiza la posibilidad de identificar y cuantificar aspectos del quehacer universitario en todos los niveles del sistema, con base en una metodología común generalmente asociada a la obtención de indicadores. En ese entendido, se contempla la información obtenida en la Estadística 911 de la SEP para definir 18 indicadores que permiten estimar las condiciones en que operan las IES; estos indicadores atienden las siguientes dimensiones: 1) *Acreditación institucional y curricular*, 2) *Investigación*, 3) *Vinculación*, 4) *Infraestructura*, 5) *Prestigio*, 6) *Internacionalización*, 7) *Profesorado*, 8) *Oferta académica*, 9) *Atención a alumnos*, 10) *Calidad de la información*. Algunos de dichos indicadores penalizan el desempeño de las instituciones, es decir, les restan puntos, en tanto otros los aportan. De este modo, una institución puede obtener, en este esquema, de -5 a 32 puntos, es decir, una amplitud de 38 puntos (Casillas, Ortega y Ortiz, 2015: 54-56).

consideramos que una “fotografía” –aunque sea de algunos años atrás– nos da elementos para pensar en el nivel de calidad actual de los establecimientos privados en el estado, sobre todo cuando la configuración de la oferta se ha mantenido más o menos estática, y cuando muchos establecimientos no metropolitanos son planteles descentralizados de instituciones que sí se contemplan en el índice; además porque la evolución histórica que hemos plasmado en este trabajo da cuenta de que el sector de instituciones y establecimientos que más ha crecido es el del tipo pequeño, sector que es poco probable que no presente niveles de calidad limitados o incluso nulos.

Tabla 24. IES privadas por nivel de calidad, Chiapas 2010

Nivel de Calidad	IES Privadas Pequeñas	IES Privadas Medianas	IES Privadas Grandes	IES Privadas Muy Grandes	Total IES Privadas
Nulo	45 (94%)	4 (67%)	--	--	49 (87%)
Bajo	2 (4%)	2 (33%)	2 (100%)	--	6 (11%)
Medio	1 (2%)	--	--	--	1 (2%)
Alto	--	--	--	--	--
Total	48 (100%)	6 (100%)	2 (100%)	--	56 (100%)

FUENTE: Elaboración a partir de la información del proyecto *El circuito de educación precaria en México. Una imagen del 2010*, elaborado por Miguel Casillas y Juan Carlos Ortega en la Universidad Veracruzana.

Así pues, en la Tabla 24 podemos observar que efectivamente no existe una sola institución privada que pueda considerarse de alto nivel de calidad, no al menos a partir de los indicadores que se contemplan en el índice. Este hecho es de suma importancia porque de esta manera advertimos que ni siquiera las instituciones que se posicionan en los segmentos altos del mercado privado cuentan con las condiciones necesarias para la óptima formación de los estudiantes. Por poner un ejemplo sobre las instituciones de tradición en el estado, tenemos que el IESCH-Universidad Salazar –que constituye la institución privada más grande de Chiapas– tiene un indicador global de calidad de 10 puntos, es decir, apenas sobre pasa el límite para ser considerada con calidad nula. De sus puntajes resaltan de manera

positiva aquellos referidos a las características de la infraestructura y a la contratación de algunos profesores de tiempo completo. No obstante, de manera negativa destaca el desfase de su oferta en relación a la demanda que tiene. Otra institución de este segmento es la UVG, que cuenta también con 10 puntos de calidad, y de ella destacan sus puntajes negativos en términos de personal docente (carece de profesores con doctorado, todos trabajan por hora), así como en términos del desfase de su oferta educativa en relación con su demanda. Los puntos positivos que presenta tienen que ver con su adscripción a esquemas de evaluación (COPAES), así como con las características de sus instalaciones.

Pero el caso de los niveles de calidad de las instituciones pequeñas y medianas es aún más drástico. Del total de instituciones de tamaño pequeño, un amplio 94% tiene una calidad institucional nula –o sea, prácticamente todas porque otro 4% tiene niveles bajos–; en el caso de Chiapas el indicador global de estas instituciones oscila entre los -5 puntos de varias instituciones (por ejemplo, el Centro de Estudios Universitarios del Sur y Sureste o el Instituto Latinoamericano de Estudios Profesionales de Chiapas) y los 9 puntos de la Universidad del Pacífico de Chiapas o el Centro Profesional Universitario. Por su parte, las instituciones medianas, las mismas que actualmente representan el grueso de las instituciones privadas en el estado, tienen en general un bajísimo nivel de calidad. Esta “fotografía” nos permite sostener que la gran mayoría de las instituciones y establecimientos que atendemos en nuestro análisis actual –pero sobre todo los establecimientos ubicados en las zonas no metropolitanas– no tienen las condiciones necesarias ni para operar ni para propiciar experiencias de formación óptimas a los estudiantes; tal como Ortega y Casillas (2013) lo han sostenido:

“Que la oferta de educación superior en zonas no metropolitanas esté dominada por opciones que no amparan una licenciatura, que a veces hasta inhiben su obtención, que ofrecen estudios tecnológicos de escasa pertinencia para sus comunidades o desde el sector privado esté concentrada en unas cuantas áreas de estudio, tiene serias consecuencias sobre los estudiantes y sus familias, pues en muchos sentidos el esfuerzo familiar y de los jóvenes no se ve correspondido con una educación efectiva, de calidad, integral y pertinente; el contenido de los aprendizajes es insuficiente tanto para el mercado como para los individuos, se ofrecen certificados carentes de valor, vacíos en las habilidades que amparan” (p. 93).

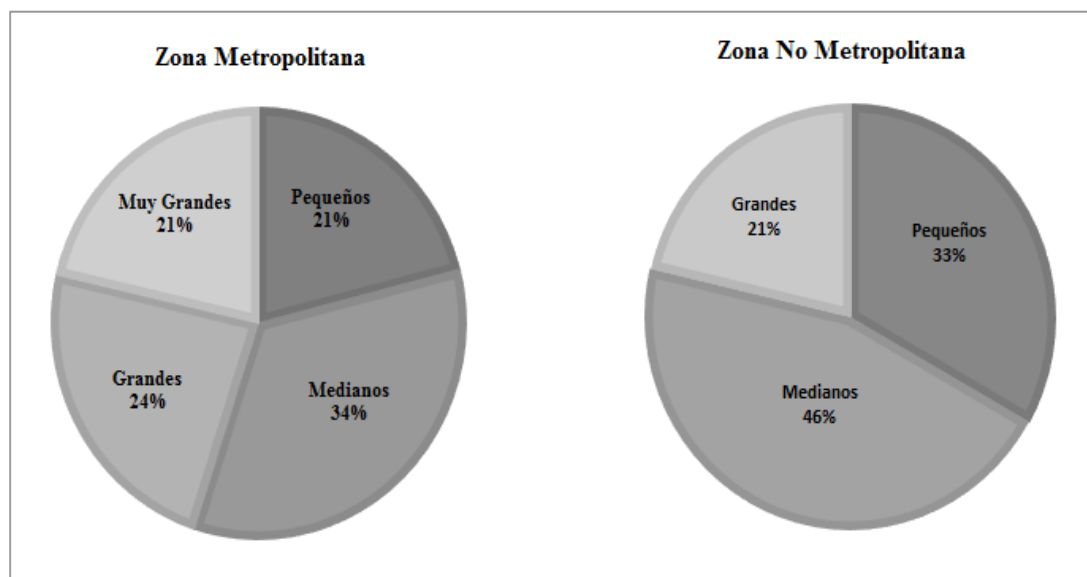
Una vez dado cuenta de las características generales de la oferta privada las zonas metropolitanas y fuera de ellas... ¿Cuáles son los patrones de concentración matricular en términos del tipo de institución y áreas de estudio? ¿Cuáles son los segmentos de la oferta privada que atienden el mayor número de estudiantes? ¿Cuáles son las disciplinas preferidas por los estudiantes de estas regiones?... En los siguientes Gráficos podemos apreciar cómo se configura actualmente la concentración matricular en Chiapas, por tipo de institución y área de conocimiento. Decidimos plasmar únicamente el momento actual dado que, como ha tenido un surgimiento relativamente reciente, la oferta privada en zonas no metropolitanas no presentaba una configuración compleja; es decir, en sus inicios sólo había un puñado de establecimientos privados con una oferta educativa limitada y que –vale decirlo– se orientaba de manera mayoritaria hacia las Ciencias Sociales y Administrativas. Hoy en día, esta configuración se ha modificado no sólo por la emergencia de más establecimientos sino también por su tamaño, así como por la expansión de otros campos disciplinares como la Educación y las Humanidades.

En primer lugar, la información obtenida advierte que de manera general son los establecimientos del segmento medio los que concentran mayor número de estudiantes; en ellos, independientemente de la región que se observe, se concentran entre 3 y 4 de cada 10 estudiantes de nivel superior. Sin embargo, al atender cada zona territorial de manera individual advertimos concentraciones diferenciadas: en el caso de la zona metropolitana de Chiapas, tenemos que –a pesar de que los estudiantes se concentren en mayor medida en los establecimientos de tipo Mediano– al ver de manera integrada la capacidad de concentración de los segmentos altos, es decir de los establecimientos Grande y Muy Grandes, un amplio 45% de la matrícula privada total se concentra en este tipo de establecimientos. Por su parte, los establecimientos Pequeños tienen el menor peso específico en la concentración matricular de la zona metropolitana; tan sólo 2 de cada 10 estudiantes que deciden cursar sus estudios universitarios en el sector privado eligen una institución pequeña.

En el caso de las zonas no metropolitanas, los establecimientos que concentran mayor número de estudiantes son los de los segmentos medio y bajo; en conjunto concentran un amplio 79% de la matrícula privada total. Por su parte, los establecimientos Grandes únicamente concentran a 2 de cada 10 estudiantes. Pero al atender una revisión comparada por zonas, lo que destaca es la participación de los establecimientos pequeños, la cual

presenta diferencias significativas y una lógica de funcionamiento distinta; en las zonas no metropolitanas, a pesar de que predominen, los establecimientos pequeños no se encuentran integrados en una sola zona geográfica ni tampoco en un contexto de competencia directa, sino que al ser originarios de las propias localidades están dispersos y desconectados en gran medida de las otras instituciones y establecimientos de educación superior. En estas zonas, los establecimientos pequeños juegan un papel importante en el acceso a la educación superior –tanto que concentran un tercio de la matrícula– ya que en muchos casos representan las únicas opciones para que ciertos sectores de la población puedan cursar una carrera y obtener un título profesional sin “morir en el intento”, o sea sin tener que hacer grandes inversiones por ejemplo en el traslado hacia ciudades importantes y conurbadas, en la renta de vivienda, etc. En las zonas metropolitanas la lógica es distinta; en este territorio, se puede notar que la competencia es un aspecto crucial para la configuración de la oferta institucional y su capacidad de cobertura; por ejemplo, vemos que al concentrar únicamente el 21% de la matrícula privada, los establecimientos pequeños no representan una opción directa para los aspirantes; al conformarse un mercado más heterogéneo y segmentado, los aspirantes tienen a la mano un menú más variado que les permite evaluar de mejor manera sus opciones.

Gráfico 9. Concentración de la matrícula privada por tipo de establecimiento y Zonas, Chiapas 2014



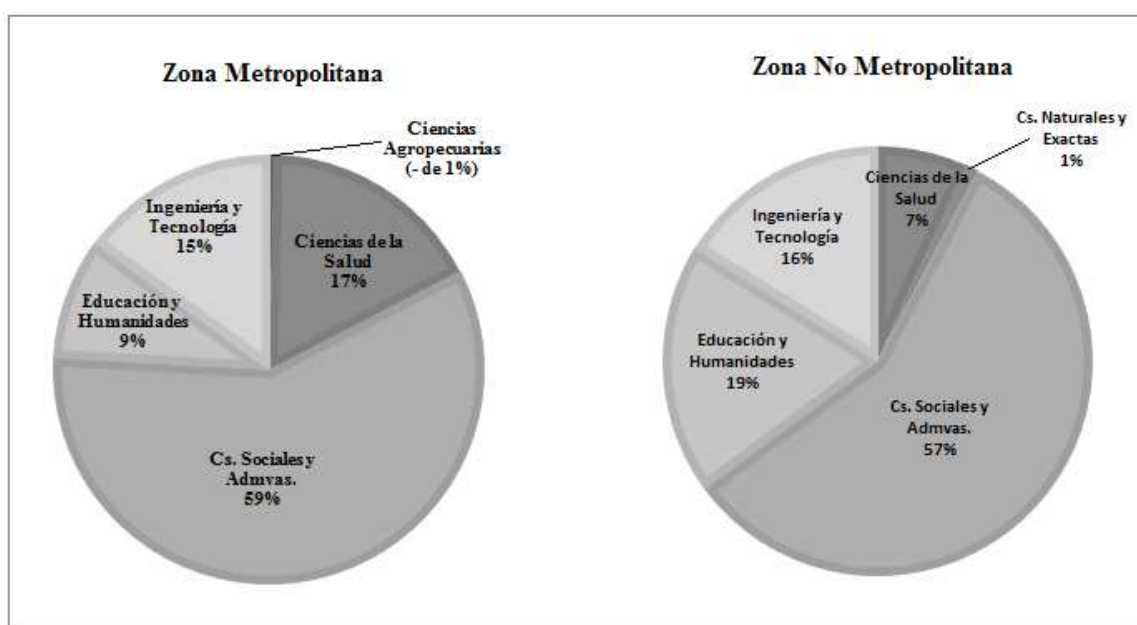
FUENTE: Elaboración propia a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2014

La información anterior es importante –sobre todo al atender la zona metropolitana– porque a partir de estos datos podemos sostener que la amplia área de oportunidad que representan los estudiantes no admitidos en las universidades públicas no está siendo aprovechada por aquellas instituciones pequeñas como se pudiera haber intuido. Esto da cuenta de que a pesar del “mote” no son las instituciones y establecimientos pequeños los que están absorbiendo la demanda residual, incluso aunque los costos de las colegiaturas sean relativamente bajos y los requisitos de ingreso no sean tan estrictos. También nos permite intuir que los aspirantes pueden tener una “mala percepción” sobre estas instituciones y que, a pesar de que algunos pertenezcan a estratos socioeconómicos bajos, ellos y sus familias deciden o esperar un tiempo para volver a intentar ingresar a las universidades públicas, o bien realizar un esfuerzo mayor para poder acceder a instituciones privadas de mayor tamaño y por consiguiente de otro nivel de prestigio, quizás amparados en esquemas de becas, ya sea becas crédito (características de las universidades grandes y de élite) o de rendimiento escolar, donde para obtener un descuento constante en las colegiaturas los estudiantes deben mantener promedios mayores a 90 o 95. Por otro lado, probablemente, estas instituciones estén representando más bien opciones viables para otros sectores de aspirantes tales como los trabajadores o personas de mayor edad, y no para los rechazados de las instituciones públicas, independientemente de sus características socioeconómicas de origen.

Con respecto a la concentración matricular por áreas del conocimiento podemos observar que también hay ligeras variaciones al contrastar las zonas metropolitanas y no metropolitanas (Gráfico 10). En ambas zonas destacan dos puntos, la prácticamente inexistente participación de las Ciencias Agropecuarias y Naturales y Exactas, y la amplia concentración de estudiantes en las Ciencias Sociales y Administrativas. No obstante, al configurarse de manera distinta –una zona como un mercado altamente segmentado y heterogéneo, y otra configurada como pequeñas configuraciones dispersas con baja o nula competencia– la oferta educativa y sus grados de concentración tienden a variar. En el caso de la zona metropolitana el campo de las Ciencias Sociales y Administrativas está dominado por los programas de Administración con sus distintas orientaciones, Contaduría y Derecho, mismos que concentra a 6 de cada 10 estudiantes (63%) de este campo de conocimiento. Por otro lado, vemos que las áreas de la Salud representan el segundo campo de estudio que

concentra mayor número de estudiantes (17%), seguido de Ingeniería y Tecnología (15%); en estas áreas de estudio resalta la predominancia de programas de Enfermería y Nutrición, y Sistemas Computacionales o Informática respectivamente.

Gráfico 10. Concentración de la matrícula privada por áreas de estudios y Zonas, Chiapas 2014

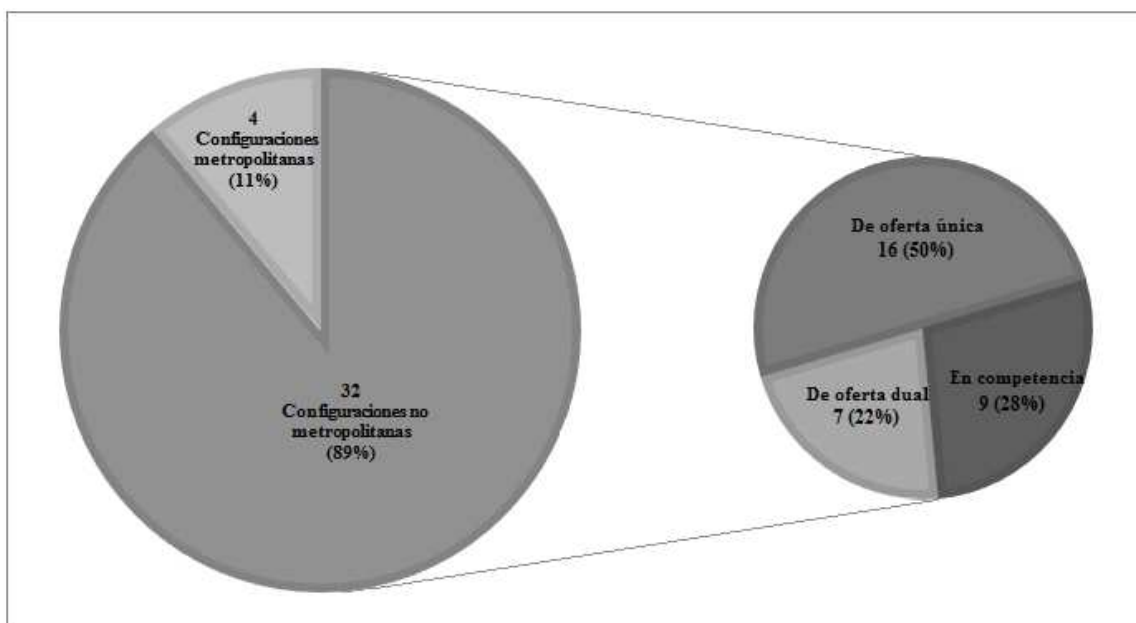


FUENTE: Elaboración propia a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2014

Por su parte, las zonas no metropolitanas también presentan una mayor oferta de programas de Ciencias Sociales y Administrativas, cuya concentración matricular se da mayoritariamente en los programas de Administración y Derecho; de hecho, estos dos programas están presentes en el menú privado de 85% de los municipios no metropolitanos. El área de Educación y Humanidades presenta una participación importante en la matrícula no metropolitana (19%), y las preferencias de los estudiantes se orientan mayoritariamente hacia programas como la Pedagogía o las Ciencias de la Educación con distintas orientaciones terminales. Por último, con menor concentración matricular encontramos las áreas de Ingeniería y Tecnología (16%) y Ciencias de la Salud (7%), ambas con una oferta educativa mínimamente diversificada; en el primer campo, destaca la oferta sólo de dos

programas, el de Informática y el de Sistemas Computacionales; en el segundo campo, destaca la casi absoluta concentración de estudiantes en la carrera de Enfermería (92%).

Gráfico 11. Configuraciones microsistémicas de la oferta de educación superior en Chiapas, 2014



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2000-2014.

En resumen, podemos concluir que la oferta privada de educación superior en el estado de Chiapas se constituye por dos tipos de *configuraciones microsistémicas* (metropolitanas y no metropolitanas) que tienen comportamientos diferenciados y que son definidas en gran medida por las características territoriales en donde operan. Tener en cuenta las características de estas configuraciones ayuda a entender el comportamiento específico de las instituciones; nos referimos a que los contextos específicos le dan sentido a las configuraciones particulares que la oferta educativa puede adoptar, así como al propio funcionamiento de casos institucionales específicos. Estas dos configuraciones microsistémicas tienen algunas características importantes: el caso del área metropolitana se conforma como un terreno integrado, de relativa diferenciación institucional; aquí la oferta de educación superior se conforma por las instituciones públicas y los establecimientos

privados que conforman un mercado heterogéneo y segmentado, y las interacciones entre ambos sectores son más dinámicas. El aspecto de relevancia que hay que señalar en esta forma microsistémica es que la configuración de la oferta está en función del alto grado de competencia institucional, misma que determina la vigencia de las instituciones y establecimientos, sobre todo los del sector privado.

Del otro lado, identificamos una configuración microsistémica no metropolitana que a su vez se fragmenta en pequeñas formas de oferta institucional en municipios específicos desconectados de los demás. De este tipo de configuración se derivan tres configuraciones de menor tamaño, que en un *continuum* de complejidad, diferenciación y competencia, definimos como: *a) de oferta en competencia*, que se refiere a las formas que toma la oferta en municipios con mayor población, y donde confluyen más de tres establecimientos privados con algún(os) establecimiento(s) público(s); *b) de oferta dual*, que se da en municipios de tamaño pequeño y donde existe una única opción privada y una única opción pública; y *c) de oferta única*, que hace referencia al tipo de oferta, ya sea pública o privada, que se ubica también en municipios de menor tamaño pero que se constituye como la única opción institucional para cursar estudios superiores.

Las formas que adopta la oferta privada en los distintos tipos de configuraciones también siguen patrones diferenciados; por ejemplo, en un contexto de *competencia* la oferta privada de mayor preferencia son los establecimientos Grandes y Muy Grandes, dejando en segundo plano las opciones institucionales pequeñas; aquí la oferta privada se orienta principalmente a las Ciencias Sociales y Administrativas, así como a la Ingeniería y Tecnología, aspecto que se refleja en las preferencias de los aspirantes. En un contexto de *competencia dual*, la oferta privada puede estar jugando el papel de “bien sustituto” que aprovecha la demanda residual que no logra ingresar a la opción pública. Por su parte, en un contexto de aislamiento, y cuando el sector privado se constituye como la *oferta única*, al no haber dinámicas de competencia los establecimientos privados de cualquier tamaño se constituyen como ofertas que generan su propia demanda –independientemente de sus niveles de calidad–, quizá como parte de un discurso de apertura de oportunidades o como mecanismo de consecución de otro tipo de objetivos. En este tipo de territorios destaca la oferta educativa poco diversificada, orientada principalmente a las Ciencias Sociales y Administrativas con programas de Administración de Empresas y Derecho, o al ámbito de la

Educación donde sobresalen los programas de Ciencias de la Educación con distintas orientaciones terminales como la docencia en educación superior o la psicología educativa.

En lo que sigue se presenta la reconstrucción de los casos de estudio que seleccionamos. Las cuatro instituciones privadas que analizaremos se ubican en una configuración microsistémica no metropolitana de *oferta única*, es decir, no compiten en el terreno local sino que son las únicas instituciones de educación superior en cada municipio. Como se señaló en el apartado metodológico, el análisis de los casos se lleva a cabo bajo la perspectiva conceptual de *comportamiento institucional*, y basándonos en las preguntas ¿Cuáles son las características de las instituciones privadas no metropolitanas? ¿Cómo es su comportamiento y a qué lógica responde? Para no perder de vista nuestro objetivo, el comportamiento institucional es entendido como el **conjunto de prácticas y hábitos, acciones y rutinas, desempeño y resultados que desarrollan los agentes (individuos, organizaciones y sociedades) dentro de un entorno estructurado bajo esquemas de reglas y normas específicas, y que configuran patrones de comportamiento observables y comparables** (Meyer y Rowan, 2001; Acosta, 2002; Scott, 2014). La exposición de cada caso de estudio se divide en tres apartados: a) origen institucional; b) perfil institucional; y c) desempeño institucional.

5.2 EL COMPORTAMIENTO INSTITUCIONAL EN PERSPECTIVA COMPARADA

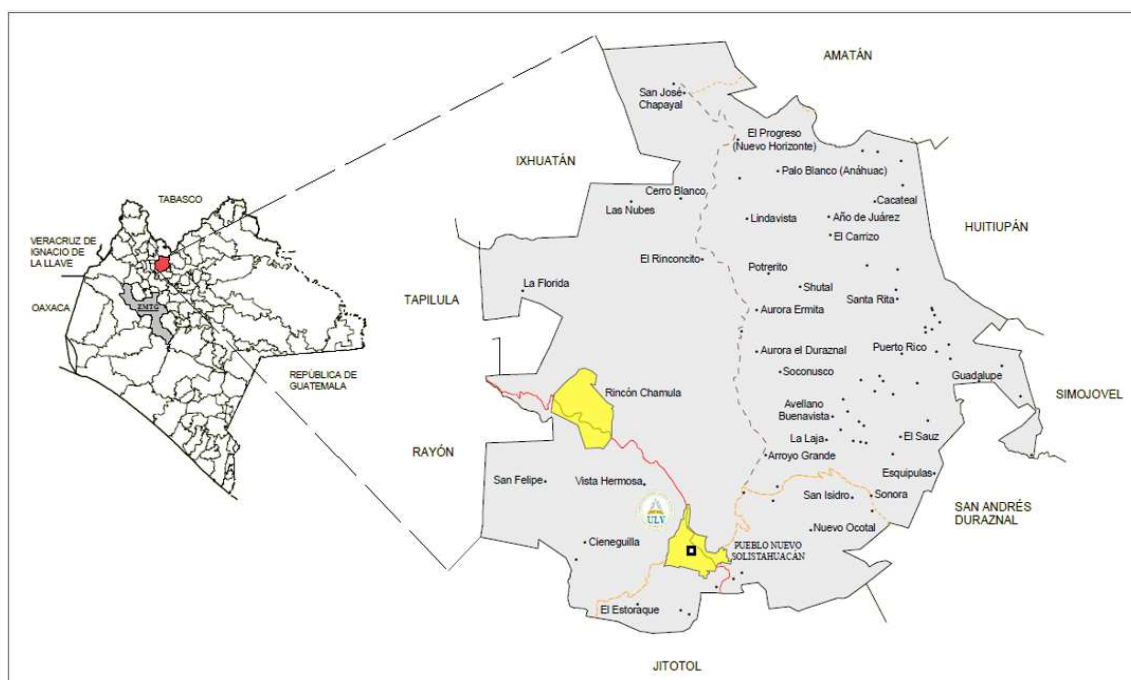
UNIVERSIDAD LINDA VISTA

El primer aspecto del origen de las universidades tiene que ver con las características del territorio donde surgen. El contexto social, político y cultural moldea el funcionamiento de los sistemas de educación superior y de las propias instituciones (Clark, 1983). La Universidad Linda Vista actualmente se ubica en el municipio de Pueblo Nuevo Solistahuacán, mismo que forma parte de la región socioeconómica De Los Bosques, y se encuentra ubicado al norte del estado de Chiapas. De acuerdo con información del CEIEG (2015), el municipio de Pueblo Nuevo tiene una población total de 31,075 habitantes (48% hombres y 52% mujeres), de los cuales el 41% habla alguna lengua indígena, 33% pertenecen a religiones que no son la católica –de las que destacan algunas corrientes protestantes o

evangélicas—, y otro 14% tiene entre 18 y 24 años de edad, grupo que corresponde a la edad de cursar estudios superiores.

El municipio de Pueblo Nuevo Solistahuacán está integrado por 83 localidades, de las cuales únicamente dos son consideradas urbanas: la cabecera y Rincón Chamula municipal (representada por la zona amarilla en el Mapa 2); las 81 localidades restantes son rurales, y presentan un bajo Índice de Desarrollo Humano. De acuerdo con información del CONEVAL (2013a), 6 de cada 10 habitantes (58%) viven en extrema pobreza, y el 85.5% de las localidades del municipio cuentan con un índice de marginación alto y muy alto donde el 18% de los hogares tienen jefatura femenina. En relación con su *status* educativo, tenemos que en el municipio existen un total de 168 instancias educativas, de las cuales 73 son escuelas preescolares, 75 primarias, 16 secundarias y únicamente 5 planteles de bachillerato dispersos en todo el territorio. Presenta también un alto nivel de rezago educativo y un índice de analfabetismo de 32%.

Mapa 2. Ubicación territorial de la Universidad Linda Vista, Pueblo Nuevo Solistahuacán Chiapas



FUENTE: Elaboración a partir de la información obtenida del Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica de Chiapas (CEIEG-Chiapas), 2015

Pero las características del municipio que hay que tomar en cuenta de manera más puntual para fines de nuestro análisis son la cercanía y conectividad con otros municipios, así como los tipos de empleo y actividades productivas que se dan en el territorio, lo que nos permite identificar los principales mercados laborales a los que los egresados podrían tener acceso. Sobre el primer punto, Pueblo Nuevo colinda con los municipios de Jitotol al sur, con Simojovel y Huitiupán al este, y al oeste con Tapilula e Ixhuatán. En estos municipios colindantes no existe –más que en Tapilula– ni un solo establecimiento de educación superior, ni público ni privado. Resalta también su cercanía con el estado de Tabasco, sobre todo con los municipios de Teapa y Tacotalpa, pero también con la capital. Para darnos una idea de qué tan lejos o cerca se encuentra el municipio de ciudades más grandes, tenemos que el traslado desde Villa Hermosa, Tabasco hacia Pueblo Nuevo dura aproximadamente 2 horas y media (en auto), mientras que el tiempo para llegar a la Zona Metropolitana de Tuxtla Gutiérrez oscila entre las 2 horas y 45 minutos y las 4 horas dependiendo si se viaja en vehículo particular o en transporte foráneo local.

Respecto al segundo punto, de acuerdo con el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas DENUÉ (2016) en el municipio existen 612 unidades económicas (UE)⁵⁶, de entre las cuales la gran mayoría son las relacionadas con el ámbito de Comercio al por Menor (331 unidades económicas), representadas principalmente por pequeños negocios de no más de 5 empleados, tales como tiendas de abarrotes y minisúper, carnicerías y verdulerías, y gasolineras. Destacan también las 51 UE's orientadas a la Industria Manufacturera (dominada también por industrias pequeñas de hasta cinco empleados, y en las que predominan las tortillerías, carpinterías y talleres de herrería); y las 57 UE's

⁵⁶ El INEGI clasifica las Unidades Económicas en 20 tipos: 1) Agricultura, cría y explotación de animales, aprovechamiento forestal, pesca y caza; 2) Minería; 3) Generación, transmisión y distribución de energía eléctrica, suministro de agua y de gas por ductos al consumidor final; 4) Construcción Industrias manufactureras; 5) Comercio al por mayor; 6) Comercio al por menor; 7) Transportes, correos y almacenamiento; 8) Información en medios masivos; 9) Servicios financieros y de seguros; 10) Servicios inmobiliarios y de alquiler de bienes muebles e intangibles; 11) Servicios profesionales, científicos y técnicos; 12) Servicios de apoyo a los negocios y manejo de desechos y servicios de remediación; 13) Corporativos; 14) Servicios de apoyo a los negocios y manejo de desechos y servicios de remediación; 15) Servicios educativos; 16) Servicios de salud y de asistencia social; 17) Servicios de esparcimiento culturales y deportivos, y otros servicios recreativos; 18) Servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas; 19) Otros servicios excepto actividades gubernamentales; 20) Actividades legislativas, gubernamentales, de impartición de justicia y de organismos internacionales y extraterritoriales. (DENUÉ-INEGI, 2016).

relacionadas con los Servicios de Alojamiento Temporal y Preparación de Alimentos y Bebidas; la mayoría de estas UE's son establecimientos de comida corrida, así como restaurantes y bares de todo tipo. Cabe decir que un amplio 96% de las UE's del municipio tienen las características que ya mencionamos: son de tamaño pequeño, cuentan con máximo 10 empleados, y muchas de ellas son negocios personales o familiares; de hecho, la propia Universidad Linda Vista y el Centro de Salud Municipal son las únicas dos UE's de tamaño medio en el municipio, con hasta 250 trabajadores y que representarían mercados laborales más amplios para los egresados o profesionistas. Por último, llama la atención la ausencia de las UE's dedicadas a los Servicios Profesionales Científicos y Técnicos (sólo dos unidades económicas de este tipo), mismos que estarían estrechamente relacionados con la formación profesional recibida en las instituciones de educación superior.

a) Origen institucional

La Universidad Linda Vista es una institución eclesiástica, vinculada de manera estrecha con la Iglesia Adventista del Séptimo Día (IASD), y cuyo surgimiento se remonta a los años 50 del siglo pasado; sin embargo, la creación de la institución forma parte de un proyecto educativo de mayor alcance contemplado desde los propios inicios de la Iglesia Adventista en México. Para poder comprender la evolución de esta institución es preciso hacer un recuento no sólo de su trayectoria como establecimiento de educación superior, sino también de los acontecimientos más generales suscitados en la comunidad adventista mexicana. La Iglesia Adventista⁵⁷ se establece en México en la última década del siglo XIX, específicamente en la ciudad de Guadalajara, Jalisco al occidente del país. Dentro del esquema de desarrollo de la IASD, se estableció un modelo educativo cuyas intenciones fueron las de *“fortalecer la fe de sus miembros, para así formar obreros que con conocimientos teológicos, formación doctrinal y espíritu misionero, apoyaran el crecimiento*

⁵⁷ La Iglesia Adventista del Séptimo Día es una denominación del tipo cristiano-protestante organizada en 1863 en los Estados Unidos. La Iglesia Adventista se caracteriza por la observancia del sábado, y por su énfasis en la segunda venida de Jesucristo, aceptando a la Biblia como única fuente de sus creencias. Como parte de su filosofía, también enfatizan en la alimentación, la salud y el vegetarianismo. Actualmente cuenta con más de 18 millones de miembros, tiene una presencia misionera en más de 200 países y territorios y se diversifica étnica y culturalmente. Según información del INEGI, la IASD en Chiapas adscribía hasta el año 2010 a un total de 255,885 miembros.

de la naciente comunidad Adventista en el país” (Gordillo, Mendoza y Gutiérrez, 2013: 17). El proyecto de desarrollo de la IASD tenía como eje central el servicio misionero, mismo que atendía tres distintas áreas, consideradas como los “pilares de la iglesia”: la predicación del evangelio, la atención y cuidado de la salud, y la enseñanza (Salazar, 1997; Gordillo, Mendoza y Gutiérrez, 2013).

Bajo este esquema, entre 1895 y 1910 se da un proceso de expansión territorial de la IASD que ya no se detendría, primero hacia el estado de San Luis Potosí, y después, hacia el Distrito Federal. Como resultado de este incipiente proceso de expansión, la enseñanza adventista estuvo asociada con el establecimiento de escuelas de educación básica; las primeras instituciones educativas de orientación adventista fueron jardines de niños y primarias en Guadalajara y San Luis Potosí, y primarias y secundarias en el Distrito Federal. El primer paso con miras hacia el desarrollo del nivel superior se dio en 1910, año en el que se apertura en la capital del país la primera escuela para la preparación de obreros y pastores nacionales; esta escuela tenía cupo únicamente para 20 o 30 estudiantes, y sus recursos humanos se limitaban al director de la escuela (el pastor G. W. Caviness), un elemento operativo/administrativo y dos profesores. No obstante, este proyecto duraría poco y se vería pausado dadas las condiciones sociales y políticas de la revolución mexicana (Salazar, 1997; Castañeda, 2007).

Fue hasta 1924, ya con cinco Misiones distribuidas a lo largo del territorio nacional⁵⁸, que el proyecto educativo de la escuela de formación de obreros y pastores se reestablecería, tomando la denominación de Colegio Adventista Mexicano. Este hecho significaría el crecimiento de la obra educativa de la IASD, mismo que tendría como resultado el establecimiento de una nueva institución en el municipio de Tehuantepec, Oaxaca en 1931. En el periodo que corre de 1932 a 1942, el Colegio central experimentó algunos cambios, por ejemplo, en 1932 cambió de nombre a Escuela Agrícola y de Salud, a la vez que experimentó cambios de sede, mudándose de la capital mexicana hacia Laredo, Texas, y

⁵⁸ La estructura de la Iglesia Adventista del Séptimo Día está definida en cinco niveles, y sigue una línea vertical: 1) *La Asociación general*, que a su vez se descentraliza en confederaciones o divisiones; 2) *Las Uniones*, que se componen por las misiones que integran un país; 3) *Las Asociaciones o Misiones*, que se componen por distritos territoriales; 4) *Los Distritos*, que integran varias congregaciones en un territorio específico; y 5) *Las iglesias locales*, conformadas por miembros individuales.

posteriormente hacia McAllen, también en la unión americana en 1936. Sin embargo, la institución educativa regresó al Distrito Federal en 1939, pero con una nueva denominación: Instituto Comercial Prosperidad. Con este regreso, la IASD iniciaría un segundo proceso de expansión territorial, esta vez apuntando hacia las regiones norte y sureste de México donde, después de llevar a cabo una fuerte campaña evangelizadora y un importante movimiento misional que derivaría en la conformación de una comunidad adventista más consistente, se establecen dos instituciones educativas más: una en Montemorelos, Nuevo León en 1942 con el nombre de Escuela Agrícola e Industrial Mexicana (misma que evolucionaría a Universidad de Montemorelos), y otra en el municipio de Teapa, Tabasco en 1947 con el nombre de Escuela Agrícola e Industrial del Sureste (Salazar, 1997; Gordillo, Mendoza y Gutiérrez, 2013).

Esta nueva institución ubicada en el estado de Tabasco sería el antecedente principal de la Universidad Linda Vista tal y como es actualmente. Ya con cierto grado de consolidación en la región sureste, sobre todo en Oaxaca, Tabasco y Veracruz, la Escuela Agrícola e Industrial del Sureste se constituía como un centro de atracción importante para las poblaciones de las localidades aledañas. Los cursos iniciales se impartieron en instalaciones modestas, apenas acondicionadas para albergar a algunos grupos de la comunidad adventista, y la oferta educativa se orientaba únicamente al nivel primaria. La mayoría de los estudiantes se caracterizaban por ser miembros de la IASD, y no había una distinción de edad, sino que en los cursos se matriculaban tanto niños como jóvenes, incluso mayores de 20 años. Dadas las características iniciales de la institución, el trabajo escolar se dividía en dos turnos: del primer al tercer grado se les atendía por la mañana, y de cuarto a sexto grado por la tarde. Los precios de las colegiaturas en aquel entonces oscilaban entre \$30 y \$50 pesos para alumnos externos que no vivían en las instalaciones, y \$80 pesos para los estudiantes internos (Gordillo, Mendoza y Gutiérrez, 2013: 26).

Después de 10 años de operación en el municipio de Teapa, la comunidad adventista decide emprender la búsqueda de un lugar acorde para el establecimiento de una institución escolar de mayores dimensiones. En esta búsqueda se contemplaron algunos aspectos que, de acuerdo con Salazar (1997), propiciaran las óptimas condiciones para la aplicación de la filosofía adventista, tales como: lugar amplio, clima agradable y la lejanía de la ciudad (pero con vías accesibles desde Tuxtla o Villahermosa), pero también se consideraron

características territoriales que hicieran propicio el trabajo agrícola y ganadero y la expansión de actividades industriales. De esta manera, en 1957 la Escuela Agrícola e Industrial del Sureste se trasladaba a la Finca Santa Cruz, en el municipio de Pueblo Nuevo Solistahuacán en el estado de Chiapas, y cambiaba su nombre a Colegio Linda Vista. El Colegio inició sus cursos en 1958, con una oferta educativa concentrada en la enseñanza básica (primaria y secundaria). Posteriormente en 1964 la oferta educativa se extiende al nivel medio superior; en sus inicios, los estudios de bachillerato impartidos por el Colegio Linda Vista se adscribieron al Sistema Estatal de educación media, obteniendo el reconocimiento oficial por parte de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas. Sin embargo, veinte años después (en 1984) optan por cambiarse al esquema del Sistema de Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) (Entrevista ULV, 2015).

Los primeros pasos del Colegio hacia la transformación en una institución de educación superior se dieron entre 1973 y 1995. A pesar de seguir constituida como un colegio de enseñanza básica y media, el Colegio Linda Vista comenzó a ofrecer la Licenciatura en Teología en 1973, como parte de un proyecto de extensión de la Universidad de Montemorelos. Dicho programa académico consistía en cursar el primer grado de la licenciatura en el campus de Pueblo Nuevo Solistahuacán, y a partir del segundo grado los estudiantes debían trasladarse a la ciudad de Montemorelos en Nuevo León a fin de concluir los estudios superiores. Este programa tenía por objetivo elevar el nivel de estudios de los profesores locales, así como también formar profesionalmente a algunos miembros de la comunidad adventista para que eventualmente se constituyeran como profesores del campus. No obstante, el programa se vería suspendido un par de años después y se retomaría hacia el año 1983; de ahí y hasta 1992 el programa operaría sin modificaciones ni contratiempos. Pronto, debido a la expansión de la Iglesia Adventista en el sur de México y a las crecientes necesidades que ello implicaba, se consideró extender a otras disciplinas la oferta de nivel licenciatura. De esta manera, a partir de 1992 se ofrecieron, una vez más por extensión de la Universidad de Montemorelos, las nuevas carreras de Contaduría Pública y Administración de Empresas, a las cuales se inscribirían un total de 26 estudiantes.

Ya para 1995 el Colegio Linda Vista había integrado a su oferta educativa 2 nuevos programas de licenciatura (Admón. De Sistemas Computacionales y Enfermería) y un programa de maestría (en Educación), todos ellos bajo el amparo de la Universidad de

Montemorelos. No obstante, entrando el año 2000 el Colegio tuvo que atender las nuevas disposiciones federales y estatales respecto al reconocimiento y validez de los estudios superiores que ofrecían. De acuerdo con Gordillo, Mendoza y Gutiérrez (2013) justo en esos años la educación superior en el país se encontraba en proceso de desarrollo y la Secretaría de Educación Pública emitió varios acuerdos secretariales (Acuerdos 243 y 279) para una mejor organización del sistema, mismos que el Colegio Linda Vista tendría que atender para regularizar el funcionamiento de los programas educativos que se venían impartiendo en convenio con la Universidad de Montemorelos. De esta manera, con la consecución del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE-SEP) de todas las carreras que impartía, y con el fortalecimiento de la infraestructura (construcción de la biblioteca y remodelación de edificios de aulas), en el año 2002 el Colegio fue declarado Universidad Linda Vista por el entonces gobernador del estado Pablo Salazar Mendiguchía⁵⁹.

A partir de ese entonces, la Universidad –constituida con la personalidad jurídica de Asociación Civil– se dio a la tarea de mejorar los servicios académicos, remodelar las instalaciones y construir nuevos espacios, así como también aperturar nuevos programas educativos. Por ejemplo, en el periodo 2005-2007 se abrieron los programas de licenciatura en Mercadotecnia y licenciatura en Educación Media y Superior, y también se crearon nuevas orientaciones terminales de la licenciatura en Ciencias de la Educación, tales como Ciencias Sociales, Psicología Educativa, Química y Biología, Lengua y Literatura, y Física y Matemáticas. Pero otro aspecto de suma importancia en la evolución de la institución fue la adhesión de otras instituciones de educación superior a la Universidad Linda Vista; en el año 2008 el Instituto Superior del Centro de Chiapas ubicado en la capital Tuxtla Gutiérrez –y que era administrado por la Asociación Centro de Chiapas de la IASD– pasó a formar parte de la Universidad Linda Vista bajo la denominación de ULV-Plantel Tuxtla, impartiendo las carreras de Pedagogía, Contaduría Pública, Cómputo, Ciencias de la Educación con terminal

⁵⁹ Es importante señalar que la institución siempre ha estado sujeta a algunas cuestiones de orden social que existen en la comunidad, en sus inicios como resultado de las diferencias religiosas, y posteriormente como parte de un conflicto por la tierra y el territorio. Por ejemplo, en el año 2003 la Universidad fue invadida por grupos indígenas que reclamaban la posesión de los terrenos propios de la institución. Para que no pasara a mayores las autoridades de la Universidad decidieron atender las exigencias de los grupos indígenas y cedieron los terrenos. En estos conflictos, las autoridades estatales y municipales tuvieron un papel más mediador que resolutivo (Entrevista ULV, 2015).

en Física y Matemáticas, y Enfermería. A su vez, como parte de un proyecto de expansión, el Instituto de Estudios Superiores Mérida, administrado por la Asociación del Mayab de la IASD, también se integró al sistema de la Universidad Linda Vista. Por varios años este Instituto había ofrecido únicamente las licenciaturas en Pedagogía y Sistemas Computacionales, pero con la adhesión a la ULV ahora imparten también las carreras de Nutrición y Enfermería (Gordillo, Mendoza y Gutiérrez, 2013).

Figura 2. Modelo educativo de la ULV



FUENTE: Carpeta institucional, ULV 2015.

De esta manera la Universidad Linda Vista actualmente forma parte de la red educativa de la IASD⁶⁰, y se constituye como la única oferta de nivel superior en el municipio

⁶⁰ La red educativa de la Iglesia Adventista del Séptimo Día está conformada por más de 8,000 instituciones de educación básica y media, distribuidas en 120 países; además cuenta con 112 universidades en todo el mundo. Tan sólo en México existen cinco instituciones de educación superior vinculadas al sistema en red de la IASD:

de Pueblo Nuevo Solistahuacán (que en nuestros términos denominamos configuración microsistémica de única oferta), y ha evolucionado de tal manera que actualmente cuenta con una oferta educativa que abarca todos los niveles educativos, desde el nivel preescolar hasta el posgrado. Como hemos relatado, su modelo educativo está fundamentado en los preceptos religiosos, filosóficos y misionales de la IASD, cuyo esquema “*se sustenta en las creencias y valores de la biblia, y está orientado hacia el desarrollo integral del espíritu, la mente y el cuerpo, con el fin de preparar al estudiante para esta vida y la venidera*” (ULV, 2014). Al igual que el modelo educativo, tanto los objetivos institucionales como la forma de operar de la universidad están articulados con dichos preceptos; de manera textual la misión institucional refiere que

“...bajo la conducción de la revelación divina, nuestra misión es la transformación de estudiantes en profesionistas con pensamiento crítico y visión global, líderes comprometidos con Dios, con la familia y el entorno, mediante el modelo educativo de vivencia cristiana y trabajo útil que trasciende las fronteras de nuestro mundo actual” (ULV, 2015: 25).

Inclusive su proyección a futuro se articula con la filosofía y desarrollo de la Iglesia Adventista:

“Para el año 2020, la Universidad Linda Vista se destacará por egresar líderes preparados para colaborar con la misión de la iglesia, competentes para contribuir con sustento científico, tecnológico y cultural en la solución de los problemas de la sociedad, profesionales orientados al desarrollo empresarial y el bienestar de su entorno mediante el servicio generoso” (ULV, página web).

La cultura adventista ha permeado en el funcionamiento de la institución desde sus inicios, y no sólo se evidencia en la misión institucional y su proyección a futuro sino también en sus objetivos específicos y sus valores institucionales. De acuerdo con documentos institucionales, el modelo educativo de la ULV “*promueve el desarrollo integral del espíritu, la mente, el cuerpo y las relaciones de la persona humana, que se logran mediante el servicio*

Universidad de Navojoa, en Sonora; la Universidad de Morelos, en Nuevo León; Universidad Linda Vista, aquí en Chiapas; Instituto Universitario del Sureste en Mérida; y una extensión de la Universidad de Morelos en Villahermosa, Tabasco. De acuerdo con nuestro entrevistado, “*este sistema responde a la misma filosofía, los mismos objetivos y la misma visión; de manera objetiva es formar obreros y formar trabajadores para el sostén de la Iglesia, obviamente contribuyendo al tejido social*” (Entrevista ULV, 2015).

por amor a su Creador, a sus semejantes y a la conservación de su entorno” (ULV, 2015: 24).

Objetivos institucionales:

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| a. El bien adorar | e. El bien convivir |
| b. El bien educar | f. El bien convivir |
| c. El bien aprender | g. El bien ser |
| d. El bien investigar | h. El bien amar |

Valores institucionales:

- | | |
|-------------------------------|---------------|
| a. Relación personal con Dios | e. Integridad |
| b. Fe | f. Liderazgo |
| c. Esperanza | g. Servicio |
| d. Compromiso | h. Equidad |

Estas consideraciones iniciales respecto al origen y la orientación filosófico-eclesiástica de la institución advierten que la oferta de servicios educativos no está articulada de manera directa con el discurso educativo en el sentido “esencial”, ni tampoco con la apertura de oportunidades de acceso a la educación superior en la región. Más bien es que a partir de una oferta educativa específica, la institución expresa y alcanza objetivos e intereses de índole más particular, en este caso, los que tienen que ver con la formación de cuadros, integración de adeptos y expansión de la doctrina religiosa. En tal sentido, Renate Mayntz (1980) sostiene que las organizaciones tienen objetivos y funciones que no necesariamente empatan de manera automática, sino que muchas veces las organizaciones orientan ciertas funciones a las que no aspiran directamente como objetivos. Esto quiere decir que en este caso la función social de la universidad –o sea a la apertura de oportunidades de acceso, generar canales de movilidad social o formar profesionistas y ciudadanos que eventualmente aporten al desarrollo social de las comunidades– se supedita a los objetivos expresos de índole eclesiástico, misional y espiritual de la institución.

Por otra parte, en términos de Burton Clark (1983) la institución ha forjado su identidad en base a una cultura permeada por creencias y aspectos simbólicos que desde sus

inicios han sido el motor de expansión de su influencia, así como también el fundamento de su forma de operar, de su estructura organizacional y de sus interacciones internas; *“las principales entidades sociales tienen siempre un aspecto simbólico, una cultura, así como una estructura social, ciertos relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen”* (Clark, 1983: 113). Como veremos a continuación las características de origen de la ULV orientan en gran medida su desempeño institucional y definen un perfil muy particular de institución de educación superior.

b) Perfil institucional

El proyecto de la Universidad Linda Vista surgió con la intención de expandir la influencia de la comunidad adventista en el sur del país. En poco tiempo el plantel inicial en ubicado en Teapa, Tabasco resultaría insuficiente para la creciente comunidad de miembros, sus necesidades y su desarrollo agrícola e industrial. Además, las condiciones del entorno propiciaban la rápida propagación de enfermedades infecciosas y limitaban el rendimiento laboral y escolar de la comunidad. Esto propició su traslado al municipio de Pueblo Nuevo Solistahuacán, en la región boscosa de Chiapas a un lugar más acorde para su funcionamiento y desarrollo; de acuerdo con Gordillo, Mendoza y Gutiérrez (2013: 34), la Unión Mexicana de la IASD aprobó el cambio de ubicación de la Escuela Agrícola e Industrial del Sureste con la condición de que fuera un territorio que propiciara la vida “sustentable” de la institución y la comunidad. Es decir, que propiciara la reducción de gastos administrativos, que los recursos materiales para el desarrollo de la institución estuvieran disponibles en la región (madera, piedras, cal, ladrillos, campos cultivables, etc.), y que los edificios fueran construidos de forma rústica. Pero una vez que se cumplieron con estos requerimientos ¿Cómo fue financiado el proyecto? ¿De dónde salió el financiamiento “semilla” que echó a andar la ULV?

Cuando la comunidad adventista que radicaba en Tabasco encontró el lugar propicio para su desarrollo, la Comisión Especial de la Unión Mexicana de la IASD autorizó un monto de hasta \$180,000 pesos mexicanos de aquellos tiempos, específicamente para la compra de la Finca Santa Cruz y el establecimiento del Colegio Lindavista. Este

financiamiento contemplaba una capacidad de hasta 250 alumnos y ofrecer la primaria completa y el primer año de secundaria. La otra parte del financiamiento inicial, el cual contemplaba la construcción de dormitorios y casas para maestros, fue aportado por distintos sectores de la IASD, a saber (Gordillo, Mendoza y Gutiérrez, 2013: 35-37):

- División Interamericana IASD/Extensión Misiones: \$54,852
- Fondos de reserva de la Unión Mexicana de la IASD: \$10,116
- Donaciones del Dr. Booth: \$93,750
- Apropiación de la propiedad de Teapa: \$50,000
- Apropiación Misión Sureste IASD: \$25,000
- Apropiación Misión del Sur IASD, fondos recolectados: año 1956: \$25,000/
año 1957: \$25,000
- Apropiación especial División Interamericana IASD: \$20,000

El financiamiento actual de la ULV tiene cinco vertientes; la principal son los pagos de colegiaturas e inscripciones de los estudiantes, las cuales oscilan entre los \$10,000 del nivel básico hasta los \$16,000 de la licenciatura en Enfermería (en modalidad de internado). A su vez, la institución tiene como fuentes de financiamiento los diezmos y las ofrendas de estudiantes y familias miembros de la IASD, aportaciones del organismo mundial (IASD), aportaciones de exalumnos y donativos de empresas como Sam's Club, BIMBO y City Club (Entrevista ULV, 2015). Los montos específicos que se reciben por medio de las últimas fuentes mencionadas no fue posible conocerlos.

La institución ha dejado de ser aquel viejo terreno virgen en el que sólo había un puñado de dormitorios y uno que otro espacio para la enseñanza. Hoy en día la institución se ubica en un terreno de casi 400 hectáreas con 24,200 mt² de infraestructura, donde todos los servicios funcionan de manera óptima; cuenta con servicios de agua potable, drenaje y alcantarillado, luz eléctrica y conexión *wi-fi* a internet. Dada su relativa lejanía de la ciudad, es poco el transporte público que pasa por las instalaciones, sin embargo, el campus cuenta con su propio servicio de taxis. A lo largo del campus se distribuyen edificios para educación básica, media y superior (con 5 módulos de aulas en óptimas condiciones destinadas al nivel superior), una biblioteca y laboratorios de física, química, nutrición, enfermería y cómputo un comedor estudiantil, un auditorio/capilla, baños por cada módulo de salones, un edificio

central de rectoría, otro de administrativos (en los cuáles se ubican los espacios para la gestión escolar, tales como la dirección, control escolar y la secretaría académica) y uno de marketing; dormitorios para estudiantes y profesores separados por sexo, algunas pequeñas cabañas para empleados no académicos y espacios de esparcimiento como cafetería, canchas deportivas y un minisúper. Asimismo tiene amplios espacios donde se lleva a cabo el cultivo de hortalizas, la ganadería y otras actividades como herrería, panadería y fábrica de muebles (Carpeta ULV, 2015; Entrevista ULV, 2015).

Estructura organizacional

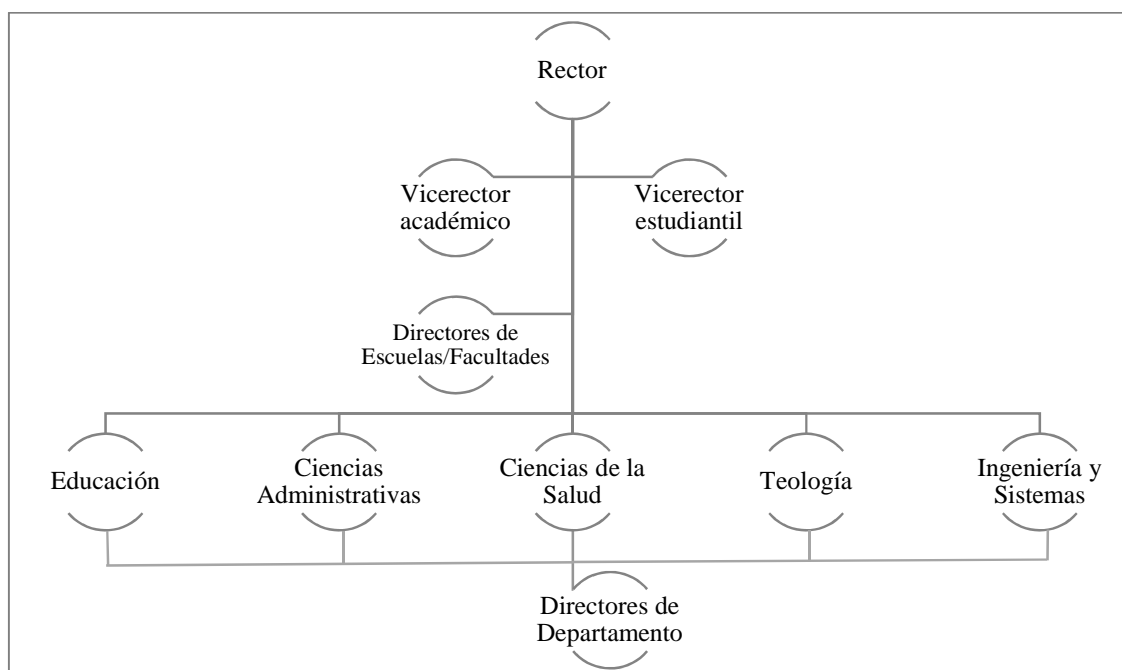
La Figura 2 muestra la manera en que está organizado el trabajo en la institución. En primer lugar, podemos apreciar que la organización es medianamente compleja: existen cuatro niveles de ejercicio de atribuciones que se estructuran de manera vertical: en el ámbito meramente directivo, hay un rector general que es la figura de autoridad y representante de la universidad, y dos vicerrectores que planean, coordinan y supervisan de manera general los aspectos académicos de la institución: el vicerrector académico se encarga de establecer las directrices y estrategias orientadas al desarrollo de programas y proyectos académicos de la universidad; por su parte, el vicerrector estudiantil es el encargado del desarrollo de políticas que fortalezcan los ambientes de aprendizaje y los esquemas formativos.

El siguiente nivel se refiere a las instancias operativas de la universidad y operan mediante relaciones horizontales: las direcciones de la Escuelas son las encargadas de ejecutar los planes y proyectos académicos desarrollados por las instancias directivas, así como también de coordinar las actividades específicas de cada área de conocimiento. Por último, en el escalón más bajo están las instancias administrativas; los departamentos se encargan de gestionar los procesos de control escolar, finanzas y contabilidad, mercadotecnia, adquisición de recursos, producción y servicios generales.

Consideramos que, a pesar de tener una estructura organizacional bien definida, la ULV tiene una complejidad de nivel medio dado que la comunidad es altamente homogénea y el número de recursos humanos no es tan denso (entre 150 y 200 contando profesores y personal administrativo y operativo); esto significa que la burocratización de la universidad es de bajo grado y sin intereses y objetivos asimétricos. Por supuesto, las instancias con mayor nivel de burocratización son los departamentos, sin embargo es una burocratización

acorde al tamaño y los objetivos de la institución, un tamaño que no vuelve lento el funcionamiento de la universidad. Otro punto importante –y que es relevante al momento de ejecutar políticas o resolver diversos asuntos– es que la mayoría del personal de la institución (a excepción de algunos profesores contratados por honorarios y un puñado de trabajadores operativos) vive dentro del campus⁶¹. Este esquema de internado se asemeja a un “circuito cerrado” que propicia una mayor fluidez de la comunicación, así como la rápida ejecución de estrategias y la resolución de los conflictos. Asimismo, es difícil que una comunidad tan homogénea tenga problemas de intereses fragmentados, sobre todo si al interior se coordina e integra a partir de fuerzas más bien de carácter simbólico y cultural. Esto significa que, en caso de promover cambios al interior de la institución, éstos se pueden llevar a cabo de manera ágil y consensuada.

Figura 3. Estructura organizacional de la ULV



FUENTE: Entrevista ULV, 2015

⁶¹ La modalidad educativa predominante en la ULV es el internado. Como parte de la formación eclesiástica, los estudiantes viven dentro de las instalaciones de la universidad y sólo en verano tienen la oportunidad de salir a ver a sus familias. Los trabajadores siguen el mismo esquema: viven y trabajan dentro del campus, y en su mayoría son miembros de la comunidad adventista. En el caso del campus Tuxtla el modelo educativo es convencional, no existe un internado y los profesores y estudiantes viven en sus propias casas.

Respecto al gobierno de la universidad, la ULV traslada el modelo general de la IASD a escala institucional, de hecho, al ser un sistema universitario global y en red, la máxima autoridad de la Iglesia Adventista funge como principal órgano decisional también a escala institucional/universidad. Así, a pesar de tener una estructura jerárquica vertical, el gobierno de la institución es democrático por representación, cuya máxima autoridad es una junta de gobierno. Esta junta se conforma principalmente por los directivos de la Iglesia Adventista: participan en ella los presidentes de las misiones (que son una integración de congregaciones de varios distritos territoriales), así como algunos ex alumnos del sistema educativo adventista y miembros de la iglesia que no tienen cargos directivos en ella. Este órgano tiene la atribución de decidir sobre los asuntos de contratación de personal, fijación de salarios y evaluación y aprobación del presupuesto (Entrevista ULV, 2015).

Ya a escala institucional y para la toma de decisiones internas a la universidad, existe una junta administrativa, conformada por el rector y los vicerrectores, los directores de las escuelas y los directores de departamentos. Esta junta administrativa tiene la atribución de gestionar el funcionamiento de la universidad. Por otro lado, existe un órgano colegiado de orden legislativo, encargado de diseñar, evaluar y aprobar la normatividad interna de la institución; aspectos como el ingreso, tránsito y egreso escolar, la seguridad en la institución, el uso de espacios, entre otros, son los que están a cargo del Consejo Universitario. Este Consejo se conforma por los directores de las Escuelas (Educación, Ciencias Administrativas, Ingeniería, Enfermería, Teología y Nutrición). Pero es de resaltar que, pese a la conformación de un gobierno colegiado, no existe participación de profesores y estudiantes en estos órganos decisionales, ni siquiera de carácter consultivo. El papel de estos dos actores en la institución se restringe a la docencia y el aprendizaje.

Oferta académica

Actualmente la ULV cuenta con una oferta académica amplia, que abarca desde educación básica hasta el posgrado, incluyendo cursos de idiomas, de música y cursos de verano. En el nivel superior cuenta con una oferta diversificada (cuatro áreas del conocimiento) y un total de 11 programas, los cuales se amplían a 20 si contamos las orientaciones terminales de las

licenciaturas en Ciencias de la Educación y Educación Media y Superior. Todas las carreras tienen una duración de cuatro años –a excepción de Ingeniería en Sistemas computacionales que dura un semestre más– y la modalidad principal es la Escolarizada, misma que puede ser cursada bajo el esquema de internado o como estudiante externo. La única licenciatura que tiene una modalidad mixta es la de Educación Media y Superior; en esta licenciatura, los estudiantes desarrollan el programa fuera de la institución y tienen cursos presenciales eventuales. Los costos de las colegiaturas en el pregrado oscilan entre los \$8,653 pesos y los \$16,008 mensuales. Esto significa que un semestre, por ejemplo de Enfermería, ronda los \$86,000 pesos y la carrera completa –sin costos adicionales de exámenes extraordinarios, trámites administrativos, etc.– asciende a casi \$690,000 pesos. No obstante, existen diversos esquemas de becas que reducen en mayor o menor medida el costo total de los programas⁶².

Tabla 25. Oferta académica de licenciatura Universidad Linda Vista, 2014

Programa	Duración	Modalidad	RVOE	Colegiatura mensual
Contaduría Pública y Finanzas	4 años Plan semestral	Escolarizada/ internado		\$15,467 interno \$8,653 externo
Administración de Empresas	4 años Plan semestral	Escolarizada/ internado	PSU- 15/2005	\$15,467 interno \$8,653 externo
Mercadotecnia	4 años Plan semestral	Escolarizada/ internado	PSU- 93/2006	\$15,467 interno \$8,653 externo
Nutrición	4 años Plan semestral	Escolarizada/ internado	PSU- 217/2010	\$15,899 interno \$9,085 externo
Enfermería	4 años Plan semestral	Escolarizada/ internado	PSU- 13/2005	\$16,008 interno \$9,194 externo
Teología	4 años Plan semestral	Escolarizada/ internado	PSU- 248/2010	\$15,359 interno \$8,545 externo

⁶² La ULV cuenta con alrededor de 10 esquemas de becas para estudiantes universitarios; las más relevantes son las de excelencia académica en las que se descuenta entre un 5% y 10% de la colegiatura; las de servicio, en las que el estudiante trabaja algunas horas dentro de la institución a cambio de una remuneración; la beca regional, que está dirigida a estudiantes provenientes de municipios cercanos a la institución; o las becas socio, que se dan a los estudiantes que son miembros de la Iglesia Adventista. Este hecho es importante ya que el otorgamiento de becas es uno de los requisitos establecidos en el Acuerdo 279 para poder obtener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios por parte de la autoridad estatal.

Ciencias de la Educación*	4 años Plan semestral	Escolarizada/ internado	RVOE por orientación	\$15,467 interno \$8,653 externo
Lic. En Educación Media y Superior*	4 años Plan semestral	Mixta/ internado	RVOE por orientación	\$15,467 interno \$8,653 externo
Ing. en Sistemas Computacionales	4.5 años Plan semestral	Escolarizada/ internado	PSU- 94/2006	\$15,683 interno \$8,869 interno
Ing. en Desarrollo de Software	4 años Plan semestral	Escolarizada/ internado		\$15,683 interno \$8,869 interno
Ing. en Interconectividad de Redes	4 años Plan semestral	Escolarizada/ internado		\$15,683 interno \$8,869 interno

(*) Cuenta con las siguientes orientaciones terminales: Ciencias Sociales, Química y Biología, Física y Matemáticas, Lengua y Literatura, y Psicología Educativa.

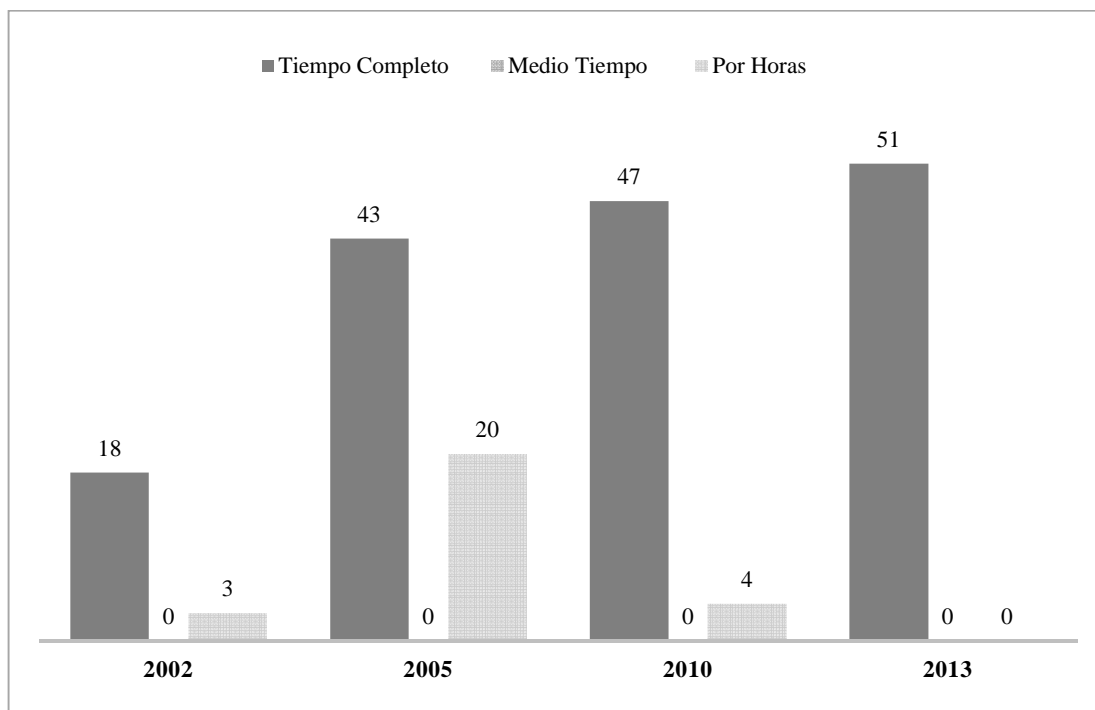
FUENTE: Información proporcionada por el área de marketing de la Universidad Linda Vista.

En el caso de los programas de posgrado, la oferta académica consiste en un total de cuatro maestrías, tres de ellas pertenecientes al área del conocimiento de Educación y Humanidades y una más del área de Ciencias Sociales y Administrativas: Maestría en Docencia y Gestión Educativa, Maestrías en Educación Especial, Maestría en Innovación Educativa y Maestría en Finanzas. Las maestrías de la Universidad Linda Vista tienen una duración de 2 años (4 semestres) y se imparten bajo el esquema de créditos. Esto quiere decir que los planes de estudio se dividen en tres áreas, una Básica, otra de Especialización y una más de Investigación; en total se deben de acreditar entre 87 y 94 créditos, dependiendo del programa de posgrado. Los costos de las maestrías oscilan entre los \$32,750 y los \$39,950 pesos mensuales, dependiendo si se es estudiante externo o bajo esquema de internado.

Personal docente

En el Gráfico 12 se puede observar la evolución del personal docente de la ULV desde que se constituyó como institución de educación superior. Sobre esto llaman la atención dos aspectos: en primer lugar, la planta docente presenta un periodo inicial de crecimiento importante y otro de estabilización; en los primeros dos años el personal docente creció un 200%, pero en los diez años subsecuentes ha permanecido prácticamente igual sin aumento ni disminución importante, contando en 2005 con un total de 53 profesores y pasando a 51 en 2014.

Gráfico 12. Personal docente Universidad Linda Vista, 2002-2013



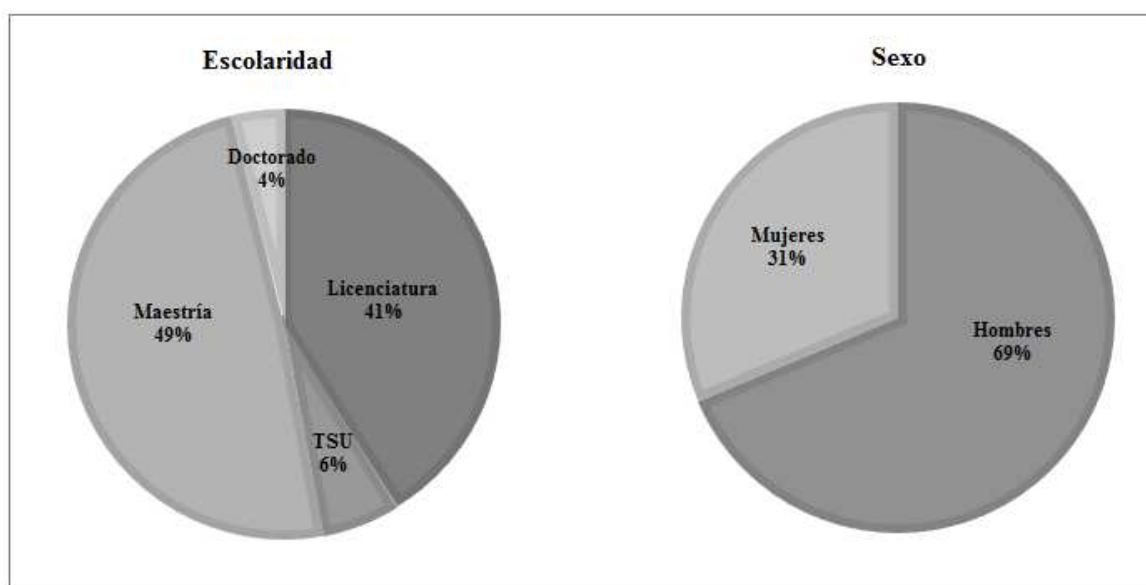
FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2002.-2013.

Por otra parte, el otro aspecto tiene que ver con el tipo de profesores en términos de contratación; podemos observar que históricamente han predominado aquellos profesores de tiempo completo, inclusive actualmente se constituyen como el único esquema de trabajo ofrecido por la institución. También resalta el hecho de que los profesores contratados por horas iniciaron siendo pocos, después crecieron y con el tiempo fueron disminuyendo hasta “desaparecer”; en los primeros años de operación de la Universidad, 1 de cada 10 profesores trabajaba bajo un esquema de horas clase (14%), después esa cifra pasó a (32%), eventualmente disminuyó a 8%, y hoy en día no existe ningún docente contratado por horas, no al menos en las bases estadísticas de la ANUIES. Esta información fue complementada con lo dicho por nuestro entrevistado:

“La contratación que tenemos nosotros es de docentes de tiempo completo y un contrato permanente, a menos que en el desempeño el docente demuestre algunos detalles no propios pues se terminaría el contrato con ellos, pero todos tienen un contrato de tiempo completo y permanente. Entonces, son muy escasos, aunque sí tenemos, son muy escasos los que contratamos por honorarios, son muy poquitos. Estos son los de asignatura, que no rebasan las 15 o 18 horas por semana; ellos son

docentes por honorarios pero la mayoría de nuestro personal es de base y de tiempo completo. Igual por el asunto de la filosofía que tenemos (...) Contamos alrededor de 60 profesores, más los que tenemos en la ciudad; obviamente en Tuxtla la cantidad de personal de tiempo completo es menor que acá, porque son menos programas y también por la facilidad de que hay bastantes profesionales en la ciudad; entonces hay la facilidad de contratar personal por honorarios, por horas” (Entrevista ULV, 2015).

Gráfico 13. Personal docente Universidad Linda Vista, según escolaridad y sexo 2013



FUENTE: Elaboración propia a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2014

Actualmente, la planta docente de la Universidad Linda Vista tiene las siguientes generalidades: en primer lugar, podemos apreciar que se conforma de manera mayoritaria por profesores hombres, ya que prácticamente 7 de cada 10 lo son (Gráfico 13). En términos de la escolaridad, el entrevistado señaló que para poder impartir clases los profesores deben tener mínimo la licenciatura terminada, señalando que el grueso de los profesores cuenta con ella (70%) y con maestría (25%), y unos pocos con estudios doctorales. No obstante, al contrastar la información con los datos de la ANUIES (2013), notamos una ligera asimetría: en el Anuario Estadístico del 2013, predominan los profesores con estudios de maestría (49%) seguidos de aquellos con licenciatura (41%); las cifras minoritarias corresponden a los profesores con título de Técnico Superior Universitario (6%) y Doctorado (4%).

La información anterior es de suma importancia porque la constitución del profesorado en la Universidad Linda Vista no sigue el patrón común del sector privado de la educación superior, el cual se ha caracterizado por la contratación de profesores por horas clase (Gil, 2004; Muñoz, 2004; Acosta, 2005). Pero este caso “atípico” también está relacionado con la filosofía de la institución y sus objetivos orientados a la conservación de la IASD:

“Todos los docentes en nuestras instituciones, y particularmente en la Universidad Linda Vista, una característica primordial que buscamos es que todos tienen que ser de la filiación religiosa; básicamente, ese es uno de los requisitos principales. Aparte de eso pues está su formación profesional, que también esperamos que hayan sido formados dentro de nuestro sistema educativo inicialmente, aun cuando hay programas para los cuales es posible que no tengamos esos programas en nuestras instituciones de educación superior. Entonces, tienen cabida aquellos que hayan sido formados en instituciones públicas o privadas, pero eso es una característica principal. Lo otro es el sentido de misión y compromiso, porque ya particularmente acá en Linda Vista, al estar alejados de la zona urbana, con los problemas de traslado y comunicación, pues a veces sí se requiere un poquito de sentido de misión, de compromiso, y también de abnegación” (Entrevista ULV, 2015).

Vinculación con la sociedad

Un último aspecto del perfil institucional de la ULV son sus mecanismos de vinculación con la sociedad, los cuales están orientados a tres aspectos: servicios comunitarios, vinculación con otros sectores sociales y dotación de recursos. De acuerdo con el entrevistado, la institución busca tener acciones hacia la comunidad, principalmente en aspectos de salud brindando atención médica y nutrimental; además lleva a cabo campañas de educación ambiental con el fin de que las comunidades aledañas preserven sus tierras y los recursos naturales. Por otra parte, la institución cuenta con un despacho contable y con una incubadora de negocios; en el primero se orienta a los habitantes de las regiones aledañas sobre tópicos de pago de impuestos y normatividad fiscal, y en la segunda se promueve la conformación de PYMES, a la vez que se asesora sobre su administración y gestión. En relación con la dotación de recursos, la ULV cuenta con convenios con tiendas de mayoreo y proveedores como Sam’s Club, City Club o BIMBO; en esas empresas la institución se hace de los insumos necesarios para la manutención de la comunidad, del esquema de internado y de la operación de la licenciatura en Nutrición (Entrevista ULV, 2015).

c) Desempeño institucional

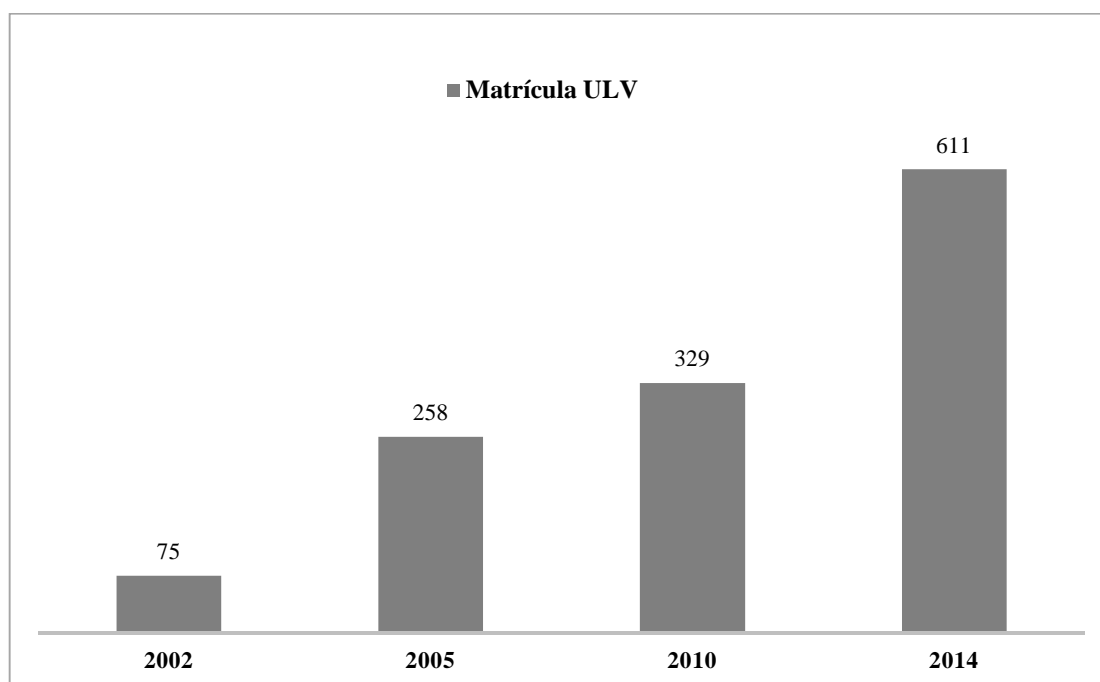
Para hacer observable la parte del comportamiento institucional que tiene que ver con el desempeño de las universidades, analizaremos cuáles han sido sus alcances en términos de cobertura y calidad. La intención es conocer cómo las instituciones, a partir de cierto origen y perfil institucional, generan resultados identificables. Para ello, daremos cuenta de la cobertura tomando en consideración la evolución de la matrícula desde los inicios de las instituciones, así como la expansión de sus establecimientos y la distribución territorial. Por su parte, la calidad la observaremos por medio de cinco aspectos: las características de los mecanismos de ingreso, el número de egresados y el índice de eficiencia terminal, el número de programas con RVOE, acreditaciones y certificaciones con evaluadores externos, y la membresía a organismos o asociaciones.

Evolución de la matrícula

La matrícula de la Universidad Linda Vista ha experimentado un crecimiento de más de siete veces en el tiempo que tiene de vida, pasando de 75 estudiantes iniciales en 2002 a 611 en 2014. El crecimiento de la matrícula ha seguido un ritmo sostenido, pero se pueden identificar dos periodos de fuerte incremento: uno, se dio en los primeros tres años de operación de la Universidad creciendo en un 244%, y otro, experimentado en el último quinquenio (2010-2014) con un crecimiento del 85%. En los primeros tres años el incremento estuvo asociado con la formalización de las licenciaturas en Enfermería, Administración de empresas y Contaduría, y Administración de Sistemas Computacionales. Asimismo, en el año 2003 se creó la licenciatura en Teología, misma que eventualmente representaría un área de preferencia y concentración matricular importante dada la orientación de la Universidad.

El segundo periodo de crecimiento se articula con la expansión experimentada por el conjunto de la educación superior privada local; para el caso de la ULV este crecimiento reciente tiene que ver con la apertura de nuevas carreras y orientaciones –tales como Nutrición, Ciencias de la Educación con sus respectivas orientaciones y más recientemente las ingenierías–, así como con la consolidación del bachillerato y sus eventuales niveles de egreso, los cuales representan una demanda cautiva para la universidad.

Gráfico 14. Matrícula Universidad Linda Vista, 2002-2014



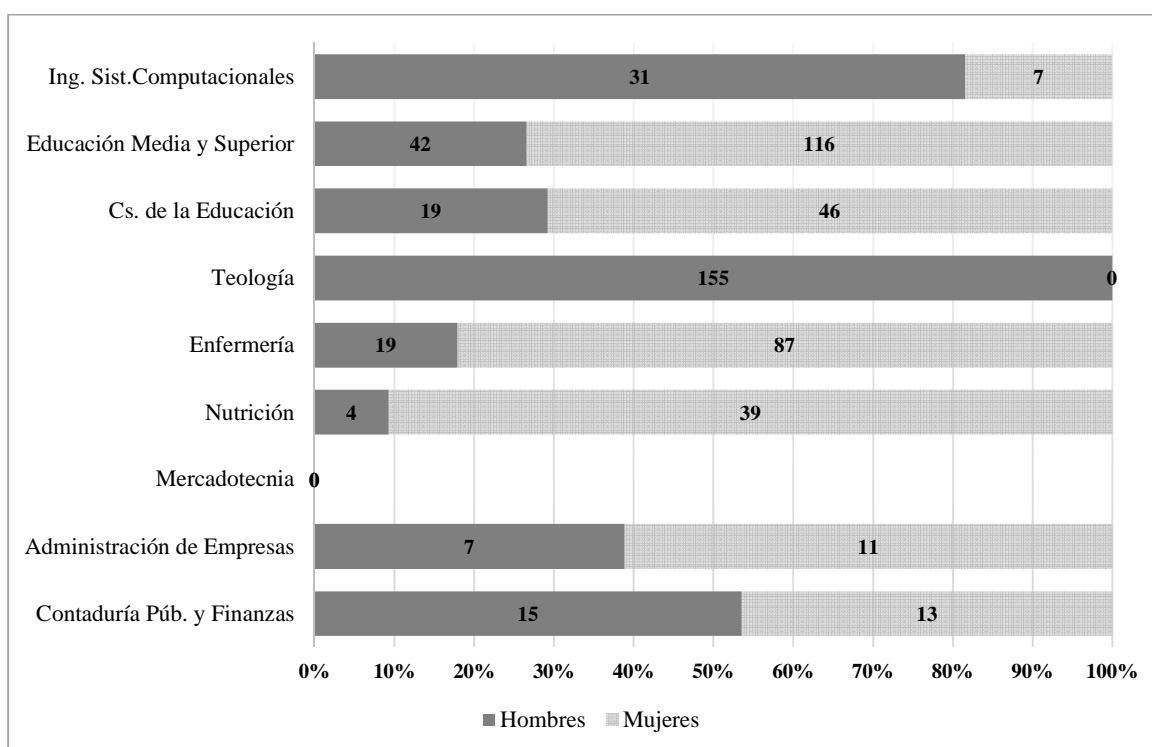
FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2005-2014.

Al llevar a cabo un ejercicio para visualizar el papel de la ULV en la cobertura de educación superior del estado de Chiapas, podemos advertir que actualmente su matrícula total no representa ni el 1% de la matrícula total de educación superior de la entidad, mientras que de la cobertura no metropolitana representa un mínimo 2.3%. Por otra parte, al poner en contraste únicamente el sector privado tenemos que la matrícula total de la ULV representa el 1.2% de la cobertura total, mientras que de la cobertura privada no metropolitana representa el 4%.

Hoy en día, la matrícula de la Universidad Linda Vista se distribuye casi de manera igualitaria por sexo, teniendo en sus filas a un total de 319 mujeres (52%) y 292 hombres (48%). La configuración por sexo se torna más particular al poner atención en la concentración de la matrícula por carreras. En el Gráfico 15 podemos observar que existen tres tipos de carreras, unas feminizadas, otras masculinizadas y otras equilibradas; las carreras que concentran mayor matrícula femenina son Nutrición (con 90% de participación femenina), Enfermería (82%), Educación Media y Superior (73%) y Ciencias de la Educación (70%). La presencia de los hombres predomina en Teología (con presencia

absoluta 100%) y en Ingeniería en Sistemas Computacionales (82%). Por su parte, las carreras con matrícula equilibrada corresponden a Administración de Empresas (con una relación 60%-40%) y Contaduría Pública y Finanzas (53%-47%). La única carrera que no presenta matriculados a pesar de ser ofertada es mercadotecnia.

Gráfico 15. Matrícula Universidad Linda Vista según sexo y carrera, 2014

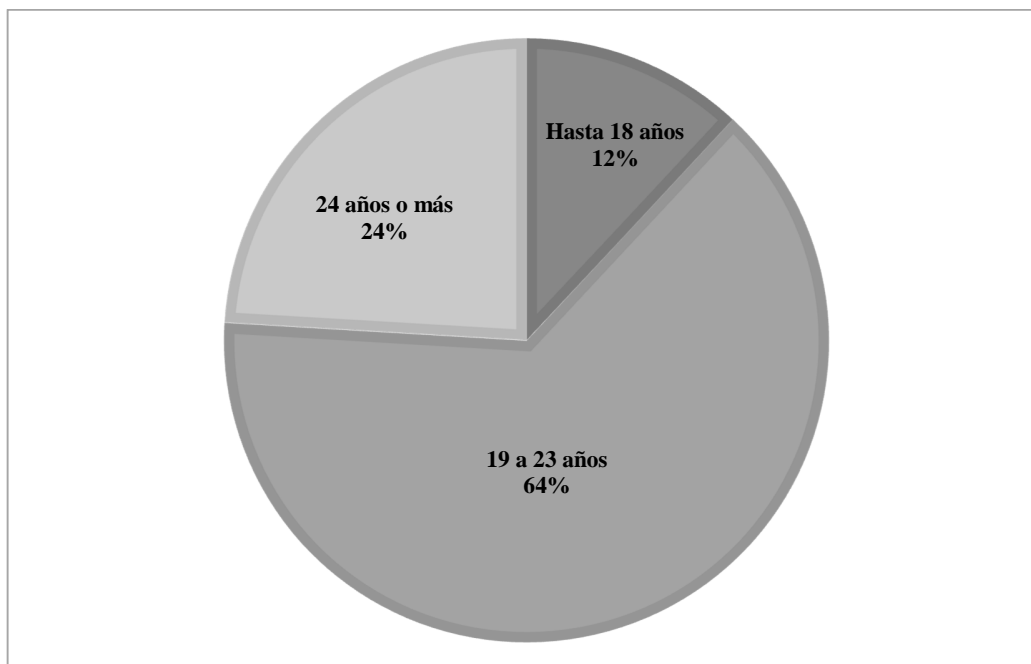


FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2014.

De acuerdo con la información obtenida, el grueso de la población estudiantil de la ULV se encuentra dentro del grupo de edad de 19 a 23 años, siendo que entre 6 y 7 estudiantes de cada 10 pertenecen a este grupo. Este dato es importante porque nos permite advertir que independientemente de la carrera que se curse, la mayoría de los estudiantes se encuentra dentro del grupo correspondiente en edad de cursar estudios universitarios. Otro aspecto relevante es que un cuarto de la matrícula total tiene 24 años o más; esta población tiene la particularidad de dividirse casi por la mitad entre hombres (51%) y Mujeres (49%); no obstante, la carrera que concentra la mayor población con esta edad es Teología, es decir, la

carrera que es absolutamente masculina. El grupo de edad que presenta una mayor participación es el de hasta 18 años, y se caracteriza por concentrarse principalmente en la carrera de Enfermería.

Gráfico 16. Matrícula Universidad Linda Vista según grupo de edad, 2014



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2014.

Como información complementaria sobre las características de los estudiantes de la ULV, el entrevistado señaló algunos aspectos adicionales:

“...la mayoría de nuestros jóvenes, tanto universitarios como del nivel medio y básico, pues son regionales, son de Chiapas; después de Chiapas provienen del estado de Tabasco, del estado de Veracruz, de la península, Campeche, Yucatán, Quintana Roo, Oaxaca; tenemos representación de alrededor de 23 estados de la república, pero la mayoría del alumnado pues es de la región. También tenemos algunos alumnos que proceden del extranjero: tenemos algunos de África, tenemos alumnos de Guatemala, de El Salvador (...) [respecto al] nivel socioeconómico, los jóvenes en su mayoría pues son de estrato bajo, y no tienen recursos. Por eso el concepto de la institución: el concepto filosófico es brindarles fuentes de empleo. Entonces varios de ellos trabajan y con ello aportan al sostén de sus estudios, junto con lo que los papás pueden hacer (...) alrededor de 250 estudiantes sostienen sus

estudios así. Entonces la gente que tenemos como estudiantes son de estrato socioeconómico bajo” (Entrevista ULV, 2015).

Como ya hemos indicado, la ULV forma parte de la red educativa de la IASD, cuya área de influencia se extiende por todo el mundo. Sin embargo, la expansión territorial de la ULV en particular es de alcance limitado, de hecho, pareciera que por su filosofía y esquema misional no es de su interés expandirse a otros municipios o regiones fuera de Pueblo Nuevo Solistahuacán o de Chiapas. Hay dos planteles que forman parte de la Universidad Linda Vista, uno en Tuxtla Gutiérrez con la misma denominación (ULV-Plantel Tuxtla) y otro en Mérida con el nombre de Instituto Universitario del Sureste (IUNIS) antes Instituto de Estudios Superiores Mérida. Aunque estos dos planteles sí forman parte de un proyecto de expansión de la filosofía adventista, no pueden ser considerados como un proyecto de dispersión territorial propio de la ULV, dado que ambos ya existían y operaban, y no fueron de nueva creación ni tampoco motivados por las autoridades de la Universidad.

Más bien, consideramos que, dado el reconocimiento y prestigio ganado por la ULV a través de los años en la región sur, la IASD decidió anexar a las otras instituciones como parte de una estrategia de captación de demanda escolar y adeptos religiosos aprovechando la trayectoria institucional de la ULV. Es decir, adoptar la misma denominación o expresar convenios con la ULV puede que les esté representando mayor número de ingresos a estas antiguas pero renovadas instituciones adventistas. Este hecho se refleja en la oferta académica de estos planteles, la cual –a pesar de conformarse por menos programas– es prácticamente idéntica a la de la Universidad Linda Vista central con excepción de la carrera en Pedagogía ofertada únicamente en la ULV-Plantel Tuxtla. Si bien esta información sobre la oferta educativa fue consultada en las páginas web de ambos establecimientos, llama la atención que al querer analizar más puntualmente otros aspectos, estos dos planteles no figuraron en ninguno de los Anuarios de la ANUIES, y por tanto no fue posible consultar ningún dato adicional respecto a ellas.

Ahora bien, con respecto a los mecanismos de ingreso la Universidad no estipula requerimientos estrictos, y el acceso regularmente no es competido. De acuerdo con la información de nuestro entrevistado y de la página web institucional, la manera de ingresar a la Universidad consta meramente de un proceso de inscripción donde el aspirante llena una

solicitud de ingreso y cumple con los documentos elementales requeridos (acta de nacimiento, certificado de bachillerato, comprobante de domicilio), así como también paga una cuota inicial de inscripción de \$100 pesos. A pesar de que no es un proceso de admisión muy riguroso, una particularidad que tiene la institución es solicitar a sus aspirantes Certificado de Bautismo y Cartas de recomendación diferenciadas;

“...dos cartas de recomendación para aspirantes no adventistas de personas que conozcan al alumno (pueden ser maestros o administrativos de la escuela de donde está egresando, presidencia municipal, representante de barrio; o maestros de clases extracurriculares). Para aspirantes adventistas sus cartas de recomendación deben ser del pastor de distrito y primer anciano de Iglesia. Para aspirantes de Teología: secretario de asociación, pastor de distrito, junta directiva de la Iglesia (con número de votos) (ULV, 2015: 181).

La única licenciatura que tiene un proceso de ingreso algo distinto es la de Teología; los aspirantes a esta licenciatura además de seguir el proceso de inscripción convencional tienen que presentar un examen de admisión, mismo que representa un factor de continuidad de los trámites de ingreso y eventualmente de rechazo. Este examen está basado en la filosofía de la IASD, y específicamente atiende cuatro áreas: las 28 creencias de la IASD, historia denominacional (historia sobre la evolución y herencia de la IASD), ortografía y diagnóstico vocacional. Por otra parte, también es la única licenciatura que exige a los estudiantes cursar los estudios bajo el esquema de internado al menos por los primeros cuatro semestres del programa (ULV, 2015: 185-187). De esta manera, una vez que los aspirantes cumplen con los requisitos iniciales, la solicitud de ingreso es enviada a las comisiones de Control Escolar y de Admisiones de Vicerrectoría Estudiantil a fin de hacer una evaluación y autorizar el ingreso. De acuerdo con nuestro entrevistado, dichas evaluaciones son prácticamente en tres aspectos:

“...no se ve tanto la cuestión económica del candidato a ser alumno, más bien ver que haya egresado bien del nivel bachillerato y que tenga los deseos de superarse, y que su filosofía esté acorde con la institución, con la filosofía institucional y que pueda vivir dentro de los márgenes de la normatividad institucional y estudiantil” (Entrevista ULV, 2015).

Egresados

La Tabla siguiente muestra el desempeño institucional de la ULV en términos del número de egresados que ha tenido en el tiempo. Una mirada general nos permite advertir que el número de egresos totales ha aumentado en más de cinco veces (553%) desde la primera generación de egresados en 2006, y que dicha cifra ha estado asociada al desempeño de las carreras de Enfermería y más recientemente Ciencias de la Educación; de hecho, aunque en general se observa un crecimiento estable y sostenido, en el año 2010 se experimenta una “explosión” relacionada con el primer periodo de egreso de la licenciatura en Ciencias de la Educación y sus respectivas orientaciones terminales.

Tabla 26. Egresos de licenciatura Universidad Linda Vista, 2006-2014

Programa	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Contaduría Pública y Finanzas	6	7	10	18	11	6	10	11	10
Administración de Empresas	3	5	5	6	6	7	3	12	6
Admón. Sistemas Computacionales*	--	3	5	5	5	2	3	--	--
Mercadotecnia	--	--	--	--	--	3	5	1	6
Nutrición	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Enfermería	4	5	7	11	17	17	27	20	24
Teología	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Ciencias de la Educación**	--	--	--	--	51	19	13	14	8
Lic. En Educación Media y Superior	--	--	--	--	--	--	--	24	25
Ing. en Sistemas Computacionales	--	--	--	--	--	--	2	4	6
TOTAL	13	20	27	40	90	54	63	86	85

(*) En el periodo 2007-2008 cambió a Ingeniería en Sistemas Computacionales.

(**) Cuenta con las siguientes orientaciones terminales: Ciencias Sociales, Química y Biología, Física y Matemáticas, Lengua y Literatura, y Psicología Educativa.

FUENTE: Elaboración a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2006-2014

Observamos también que las licenciaturas de Teología y Nutrición no registran ni un solo egreso, a pesar de que esta última está vigente desde el año 2003; la licenciatura de

Nutrición fue creada apenas en 2011, y es por ello que no ha tenido generaciones de egresados. No obstante, para dar una mirada más “fina” del desempeño institucional de la Universidad en términos de egreso, es preciso atender el número de egresados en relación con los primeros ingresos de la generación correspondiente⁶³, así como su índice de titulados. De acuerdo con la información de la ANUIES y aplicando la fórmula, la eficiencia terminal actual de la ULV es de 58.2%, sin embargo, si observamos desde sus inicios no ha seguido un ritmo estable sino que ha tenido altas y bajas, oscilando entre el 27% del 2006 y el 83% del 2010. Si sacamos un promedio, tenemos que la eficiencia terminal de la ULV en lo que tiene de vida es de 44%.

La información anterior es muy importante porque da cuenta de que tan sólo egresan 4 de cada 10 estudiantes que ingresan a la Universidad Linda Vista, a pesar de que la institución cuenta con un abanico más o menos amplio de programas educativos. Esto puede tener al menos dos razones, o existe un índice considerable de reprobación y por tanto de rezago escolar o de plano los estudiantes están desertando de la institución por algún motivo. Respecto al índice de titulados, si bien la evolución ha sido creciente, las cifras están lejos de empatar con el número de egresados por año. Por ejemplo, en el año 2010 –que es cuando hay un aumento en el número de egresados– tan sólo se titularon 54 egresados, o en 2014 se titularon 28 estudiantes habiendo registrado un total de 85 egresos. Esta cifra se reduce aún más dado que las cifras de titulados no corresponden a aquellos que se titularon una vez egresando del programa, sino que se contabilizan aquellos que recibieron el título en el año correspondiente independientemente del ciclo de egreso (ANUIES, 2014); es decir, los estudiantes pudieron haber egresado varios años atrás y haber hecho el trámite del título posteriormente, sin pertenecer a la generación de egreso de ese año.

⁶³ La *eficiencia terminal* es un cálculo que permite medir que tan eficiente es el sistema; es decir, qué tantos resultados/productos existen a partir del número de insumos. En palabras de la educación superior, esto significa que mientras más alto sea el porcentaje mayor será el número de profesionistas que ingresan a los mercados laborales, y esto supone, en menor o mayor medida, un cumplimiento de las metas institucionales. La eficiencia terminal se mide de la siguiente manera: $Eficiencia\ Terminal = (Egreso\ (año) / Ingreso\ (año)) * 100$.

Prácticas de aseguramiento de la calidad

Por último, la Universidad Linda Vista no es miembro de ningún organismo o asociación externa más allá de la IASD, de hecho, las evaluaciones institucionales son realizadas por una comisión especial de la Iglesia adventista (Entrevista ULV, 2015). Este hecho nos permite advertir que no porque la institución no se acredite con los grupos evaluadores y acreditadores convencionales (CIEES, COPAES, FIMPES) quiere decir que no llevan a cabo prácticas de aseguramiento de la calidad, sea cual sea su concepción sobre ésta. Un aspecto inicial que da cuenta de que para la institución no es marginal el asunto no sólo de la calidad sino de la legalidad es el número de programas que tiene reconocidos y validados por la autoridad. Actualmente, la totalidad de la oferta educativa de nivel superior de la ULV cuenta con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios, todos ellos adquiridos a través de la instancia local; sobre la decisión de optar por RVOES estatales, el entrevistado comentó:

“Bueno, los RVOES de los programas los hemos obtenido acá en Chiapas por la cuestión de la cercanía, pero sí nos hemos encontrado con algunos detalles respecto al manejo con el estado que no es tan rápido, y entonces hemos explorado la posibilidad de buscar RVOES federales. Y con respecto a la universidad pública, no hemos explorado esa posibilidad de trabajar con alguna institución pública (...) algunos detalles [respecto al manejo del RVOE estatal] son que los procesos se hacen lentos porque la autoridad tiene que atender a una gran cantidad de instituciones, y entonces eso hace que los procesos sean lentos, desde el mismo otorgamiento de un RVOE, el registro de alumnos y expedición de títulos, entonces tenemos títulos que nos llevan hasta un año para poder obtenerlo” (Entrevista ULV, 2015).

Lo anterior nos permite ver que para la institución es importante atender los requerimientos de la autoridad estatal, quizás no porque represente un indicador de calidad como tal –que de hecho la misma página web oficial del RVOE sostiene que no es un instrumento de evaluación de la calidad– sino porque les representa el mecanismo mediante el cual sus egresados pueden vincularse de manera más fluida con el mercado de trabajo; es decir, se nota un “compromiso” de la institución con la comunidad estudiantil respecto al otorgamiento de títulos. En la medida que asegure a sus estudiantes la obtención de un título universitario válido, la institución ganará legitimidad y eventualmente será más demandada, sobre todo en un contexto donde no hay más instituciones de educación superior alrededor.

Por su parte, en las evaluaciones institucionales y prácticas de aseguramiento de la calidad que lleva a cabo la ULV existe una dinámica endógena. Esto significa que el principal supervisor de la operación de la Universidad, así como de la calidad de los programas que oferta es la IASD; a través de una comisión internacional adventista la ULV es objeto de evaluaciones, mismas que contemplan 12 áreas que se resumen en las temáticas de “*filosofía, los servicios, la cuestión de la docencia, la cuestión de la planta física, las instalaciones, la testificación, el servicio, y también la formación espiritual y teológica*” (Entrevista ULV, 2015). Las acreditaciones derivadas de dichas evaluaciones pueden tener una vigencia de dos tres o hasta cinco años; cuando la comisión internacional emite un dictamen sobre la calidad de la institución, deja un documento con una serie de recomendaciones, las cuales representan guías de trabajo para afrontar los retos que la comisión consideró que deben mejorarse.

Respecto a otro tipo de evaluaciones y acreditaciones, existe una práctica dispersa, de “chispazos”. Por ejemplo, algunas carreras o facultades se encuentran acreditadas por grupos disciplinares como la Asociación Mexicana de Escuelas de Medicina A.C para el caso de la licenciatura en enfermería, y como la Federación de Escuelas y Facultades de Contaduría y Administración en el caso de la Facultad de Ciencias Administrativas. Al preguntarle al entrevistado sobre las evaluaciones que llevan a cabo los CIEES, COPAES o FIMPES, señaló que se ha evaluado la posibilidad de incursionar en dichas prácticas, ya que éstas tienen beneficios adicionales que tienen que ver con las acreditaciones propias de la IASD:

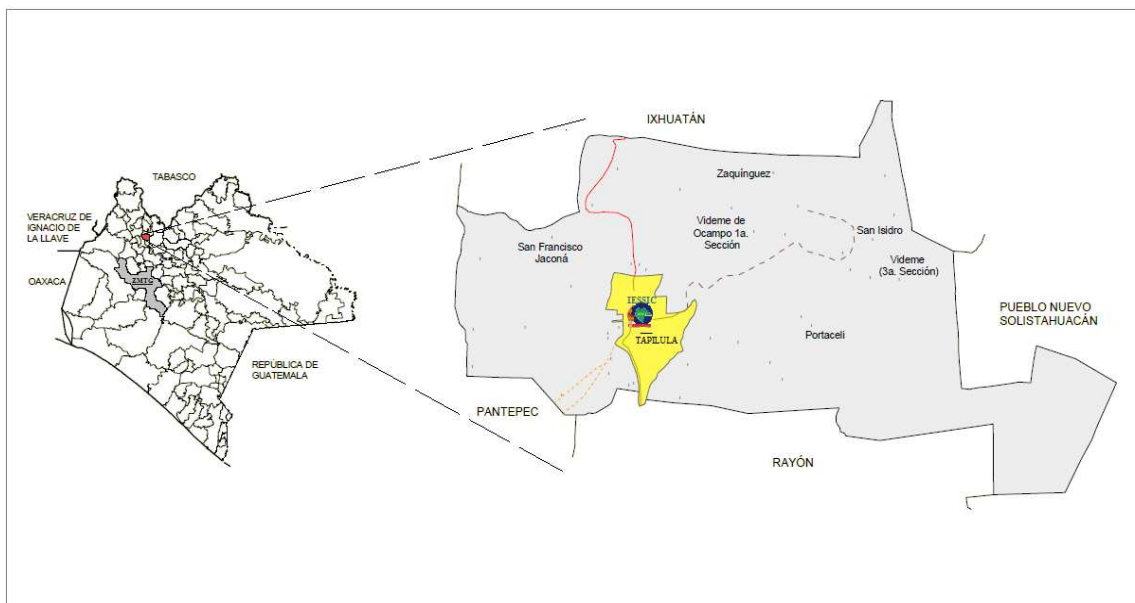
“También tenemos ese reto, y cuando una institución es acreditada dentro de la nación por estos comités, cuando viene la comisión internacional propia, ya no se revisan ciertas áreas, ciertas áreas que esa comisión acreditadora nacional o los comités propios de programas ya evaluaron, sino que la comisión que viene solamente evalúa aquellas áreas que son propias de nuestra filosofía, como la parte espiritual, la parte moral, la parte teológica, filosófica y misional” (Entrevista ULV, 2015).

INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

El Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz (IESSIC) es una institución de educación superior integrada a un sistema universitario en red de origen local denominado Sistema Educativo Azteca Tuxtla (SEUAT), que cuenta con planteles distribuidos en cinco municipios del estado de Chiapas (Tuxtla Gutiérrez, Yajalón, Reforma, Tapachula y Tapilula) todos ellos con un Índice de Desarrollo Humano muy alto con excepción de Tapilula y Yajalón, cuyos IDH son bajo y medio respectivamente. Para fines de nuestro análisis, únicamente tomamos como objeto a estudiar el plantel IESSIC-Tapilula dadas las características de dicho municipio, así como del propio plantel en términos de matrícula. Así pues, el plantel del IESSIC que analizamos se encuentra en el municipio de Tapilula, ubicado al norte del estado de Chiapas y forma parte de la región socioeconómica de Los Bosques, caracterizada por integrar principalmente a municipios con desarrollo humano bajo. Tapilula tiene una población total de 12,887 habitantes (47% hombres y 53% mujeres), de los cuales el 8% habla alguna lengua indígena, un amplio 83% pertenecen a la religión católica, y únicamente el 13% tiene entre 18 y 24 años de edad, grupo de edad que corresponde al periodo de cursar estudios superiores (CEIEG, 2015).

El municipio de Tapilula está integrado por 47 localidades, de las cuales únicamente la cabecera municipal se considera urbana; las 46 localidades restantes son rurales, y presentan un bajo Índice de Desarrollo Humano. De acuerdo con información del CONEVAL (2013b), el 90.2% de la población vive en condiciones de pobreza, de los cuales 3 de cada 10 (28%) presentan condiciones de pobreza extrema, y prácticamente el municipio entero tiene un índice de marginación alto, ya que el 71% de las localidades reportaron esta característica, mientras que el 29% restante no está determinado. En relación con sus características educativas, advertimos que en el municipio existen 65 escuelas: 28 de educación preescolar, 28 primarias, cuatro secundarias, tres planteles de bachillerato, una escuela de educación para el trabajo y una primaria indígena. Asimismo, el 30% de población de Tapilula presenta un alto nivel de rezago educativo, a la vez que un 17.8% de la población de más de 15 años presenta condiciones de analfabetismo (CONEVAL, 2013b).

Mapa 3. Ubicación territorial del Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz, Tapilula Chiapas



FUENTE: Elaboración a partir de la información obtenida del Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica de Chiapas (CEIEG-Chiapas), 2015

Respecto a la ubicación territorial del municipio, tenemos que Tapilula colinda al sur con el municipio de Rayón, con Pueblo Nuevo Solistahuacán al este, al oeste con Tapalapa y Pantepec, y al norte con Ixhuatán y Chapultenango. En todos estos municipios no existe una sola oferta de educación superior más que la de Pueblo Nuevo (Universidad Linda Vista), sin embargo, los costos de las colegiaturas de esa institución son relativamente altos para las características económicas generales de la región, por lo cual el IESSIC se posiciona como la oferta más viable y accesible para que la población de este conjunto de municipios curse sus estudios superiores, Además, Tapilula se ubica a una distancia de entre 40 minutos y 2 horas de dichos municipios. No obstante, este plantel del IESSIC se encuentra realmente alejado de la zona metropolitana de Tuxtla Gutiérrez, así como de Villahermosa, Tabasco a pesar de que existan conexiones viales viables; en el caso de Tuxtla se hacen 3 horas y 30 minutos en automóvil particular, tiempo que aumenta al considerar el traslado en transporte público. Por su parte, Villahermosa se localiza a 2 horas, pero al igual que la capital, el tiempo de traslado se hace mayor al moverse en transporte foráneo.

De acuerdo con el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas del INEGI (2016), los posibles mercados laborales a los cuales podrían tener acceso los

egresados del municipio se configuran en 654 Unidades Económicas, de las cuales la mayoría se relacionan con las actividades de Comercio al por Menor (294 unidades económicas). La gran mayoría de estas UE's están caracterizadas por ser negocios pequeños de no más de 5 empleados (98%), y están orientadas a la venta de abarrotes, artículos textiles, calzado y papelerías (83% de las unidades económicas del municipio). Por otro lado, destacan las 91 UE's relacionadas con los Servicios, así como las 61 asociadas al ámbito de la Industria Manufacturera; de las primeras, la mayoría son negocios de reparación como talleres automotrices y de mantenimiento de artículos para el hogar, así como autolavados y estéticas, y cuentan con hasta cinco empleados (88%). De las segundas, destacan en mayor medida las carpinterías y talleres de herrería, y en menor medida las tortillerías y panaderías; todos los negocios industriales del municipio tienen entre 1 y 5 empleados. De esta manera, las instancias laborales del municipio representan opciones acotadas para los futuros egresados de una institución de educación superior, sobre todo al contrastar las características de los trabajos con los estudios realizados. De hecho, las unidades económicas que pudieran representar espacios más acordes para los profesionistas son muy pocas, ya que, por un lado, tan sólo 4 UE's pertenecen al ámbito de los Servicios Profesionales y Científicos, quedando como posibles opciones los servicios de salud, educativos y financieros que, de cualquier modo, se limitan a la existencia de unos cuantos laboratorios de análisis clínicos, el centro de salud municipal, las escuelas de educación básica y dos o tres negocios de microcréditos.

a) Origen institucional

El origen del IESSIC está íntimamente asociado a los procesos de expansión de la primera década del sector privado en la entidad. El plantel central surge en Tuxtla Gutiérrez en el año 2000, justo cuando la oferta privada comenzaba a acelerarse; en esos momentos existían en todo Chiapas un total de 26 instituciones privadas de educación superior, y sólo en la capital había 13 IES. En cierto sentido, la configuración de la oferta privada era aún limitada y realmente no representaba una competencia tan “voraz”, lo que permitía a nuevas universidades incorporarse sin mayores complicaciones, sobre todo considerando que esas 13 instituciones ya presentaban una mínima segmentación entre tamaños y características: pequeñas, medianas o de élite y consolidadas. El proyecto de universidad surge como

iniciativa de un grupo empresarial denominado Sistema Educativo Universitario Azteca Tuxtla (SEUAT), conformado como una sociedad civil con fines no lucrativos, y orientada hacia la apertura de oportunidades educativas a costos accesibles:

“...la institución se funda en Tuxtla, y desde entonces siempre ha tratado de brindar un servicio que no le salga tan elevado en costo a los alumnos (...) la escuela siempre se ha destacado por ser una de las instituciones que brinda descuentos en las colegiaturas, y eso nos ha caracterizado en la zona, en Tuxtla Gutiérrez (Entrevista IESSIC, 2015).

La institución operó cinco años sin mayores modificaciones en el centro de la capital del estado, instalada en un edificio rentado. Sin embargo, dado el incremento de la demanda y el crecimiento de la matrícula, se tomó la decisión de expandirse a otros municipios de Chiapas y hacerse de instalaciones propias en la capital (Entrevista IESSIC, 2015). La reconstrucción de la información parece indicar que esta expansión estuvo asociada a dos procesos paralelos: uno, relacionado con la creación y distribución de nuevos planteles educativos, y otro, relacionado con la anexión de otras instituciones ya existentes al SEUAT. La creación de nuevos planteles se dio primero hacia el municipio de Yajalón en la región Tuliá Tseltal Chol al este del estado, después hacia Tapilula en la región de Los Bosques en el año 2009, y posteriormente hacia el norte en el municipio de Reforma, en el periodo 2010-2012. Por otro lado, se integraron al Sistema Educativo Universitario Azteca dos instituciones ubicadas en el municipio de Tapachula: el Instituto Tecnológico de Estudios de Chiapas ITECH (con un plantel también en Tuxtla Gutiérrez) y el Instituto de Estudios Superiores Aduanales IESA; el primero de nivel medio superior y con orientación tecnológica, y el segundo de nivel superior con orientación hacia el área de tramitación aduanal y desarrollo portuario.

De acuerdo con información de la ANUIES (2001), la oferta educativa inicial del IESSIC en Tuxtla Gutiérrez se limitaba a la licenciatura en Informática Administrativa y la licenciatura en Economía, concentrando en total una matrícula inicial de 147 estudiantes. Dos años más tarde, se integró a la oferta la Ingeniería en Sistemas Computacionales con una matrícula de 171 estudiantes. La posterior expansión hacia otros territorios del estado estuvo acompañada de un proceso de diversificación de los programas; si bien, los planteles emergentes comenzaron a operar con un menú de programas acotado (por ejemplo, en

Yajalón sólo se ofertó Ingeniería en Sistemas Computacionales o en Reforma las licenciaturas en Enfermería y Trabajo Social), el IESSIC de Tuxtla Gutiérrez amplió de manera importante su oferta educativa, pasando de sus dos carreras iniciales en el año 2000 a 15 actualmente, además de una oferta de posgrado que se integra por 10 programas de maestría. No obstante, es “amplia” oferta de nivel superior se adscribe únicamente a dos áreas del conocimiento, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Administrativas; es decir, su oferta está diferenciada pero carece de diversificación.

El plantel IESSIC-Tapilula se creó en el año 2009, siguiendo la misma lógica de la apertura de oportunidades educativas a bajo costo. La elección del municipio fue resultado de un estudio de mercado llevado a cabo por la empresa SEUAT, mismo que “al haber dado resultados positivos” derivó en las posteriores gestiones con las autoridades estatales y municipales. De acuerdo con el entrevistado, la instalación de este plantel estuvo exenta de conflictos sociales y políticos, y al contrario, tanto las autoridades como la comunidad apoyaron la primera fase de operación. Este hecho parece estar asociado a las propias condiciones sociales del municipio —es decir bajo nivel económico, bajo desarrollo humano y social, y pocas instancias educativas—, ya que el hecho de contar con una institución de educación superior parece impactar en la percepción de la comunidad, sobre todo en términos de crecimiento y desarrollo del municipio (Entrevista IESSIC, 2015). Quizá este plantel haya estado o esté operando sin ningún tipo de conflicto, sobre todo por el papel que juega a nivel municipal, sin embargo, es importante señalar que el SEUAT como tal no ha estado exento de inconformidades y reclamos sociales. Por ejemplo, una nota periodística del diario local Diario del Sur, con fecha del 22 de noviembre de 2013 (Zúñiga, 2013), da cuenta de los problemas en los trámites de titulación que los egresados de los planteles de Tapachula han tenido que pasar. En ese entonces, un grupo de estudiantes/egresados acudieron a las autoridades estatales con el reclamo de que tenían entre dos y medio y tres años esperando sus títulos de licenciatura siendo que ya habían consumado todos los pagos. En respuesta a ello, la autoridad estatal se “deslindó” del problema argumentando que *“el problema no es de la Secretaría, el problema es del director y en control escolar, es interno de la escuela, al parecer no hay trámites atrasados, porque ellos no han hecho ningún trámite por parte de la escuela para que se elabore el título”* (Zúñiga, 2013). Esto evidencia que la institución no emergió lejos del conflicto sino que su operación ha impactado de una u otra manera a las

comunidades donde se ha instalado, quizá no en términos de la instalación del plantel en sí misma, pero sí en términos de su funcionamiento y del compromiso con los estudiantes sobre lo que ofrecen.

Los principios directivos y rectores del IESSIC-Tapilula se transfieren de manera idéntica del plantel central. La misión institucional que orienta el funcionamiento de las instituciones pertenecientes al SEUAT está dirigida principalmente a la formación de recursos humanos: *“la misión de la institución es formar profesionistas con actitud emprendedora que les permita incorporarse y desarrollarse con éxito en el campo laboral”*. Por su parte, la proyección de la institución y los valores que sustenta (compromiso con la sociedad, honestidad, amor y disciplina) se articula con la promoción de la educación como medio para el desarrollo de Chiapas: *“Nuestra visión a futuro es promover educación de calidad para coadyuvar con el desarrollo de nuestro estado”* (Entrevista IESSIC, 2015). Al preguntarle a nuestro informante sobre las acciones específicas que llevan a cabo para la consecución de tales objetivos, respondió:

“...sobre todo trabajar mucho con los docentes, comenzando primero con la parte administrativa: capacitaciones, concientizaciones con los maestros, dado que tenemos un lugar que económicamente es bajo; entonces la escuela se ha adecuando a las necesidades de este lugar, brindándoles lo que son descuentos a los muchachos en colegiaturas y que pueden mantener durante su carrera, siempre y cuando mantengan un promedio que se establece. Y también con los maestros para que seamos una escuela de prestigio, siempre le inculcamos a ellos, que pues ellos transmitan, y así podamos cumplir con la misión” (Entrevista IESSIC, 2015).

La información anterior, da para pensar en el peso que tienen la historia de la institución y sus preceptos directivos (meramente conceptuales/discursivos) en la manera en que funciona la institución, en términos académicos, sociales y administrativos. Consideramos que el origen institucional del IESSIC-Tapilula no tiene un peso importante en la manera de operar de la institución, ni en términos directivos ni en términos ideológicos, y no es más que la intención del SEUAT de expandirse a otros municipios, llevando a cabo estudios de mercado que den cuenta de la viabilidad social y comercial para la instalación de nuevos planteles educativos. Lamentablemente, no fue posible acceder a la información sobre dichos estudios de mercado, como para conocer qué tipo de aspectos se contemplaron para la creación de este plantel e incluso de los otros planteles no metropolitanos, sobre todo

dadas las características de las regiones donde se instalaron. Por otra parte, habría que ver si la constitución inicial de la empresa SEUAT tiene una historia más profunda o si simplemente deriva de las intenciones de algunos empresarios por incursionar en el terreno educativo, algo similar a lo que pasó en el plantel Tuxtla del Tec de Monterrey, mismo que fuera la primera oferta privada de educación superior de la entidad.

Como veremos en las siguientes líneas, todo parece indicar a que es así; es decir, el perfil institucional del IESSIC así como su desempeño apuntan a que, a pesar del discurso de las oportunidades educativas y del planteamiento de una misión y principios institucionales, es una institución de educación superior orientada al mercado, que compete y que intenta aprovechar las oportunidades que ciertas características territoriales le representan, y no es una institución que realmente se rija por principios institucionales de más tradición o vinculados a una ideología específica. De esta manera, la conformación en red del SEUAT tiene las características que señalan Germán Álvarez (2011) y Roberto Rodríguez (2008b) sobre las redes locales, sobre todo aquellas que tienen que ver con el objetivo de concentración matricular mediante procesos de regionalización y acercamiento de la oferta a la demanda.

b) Perfil institucional

El proyecto de creación de planteles no metropolitanos por parte del SEUAT responde a la intención de expandir su área de influencia a nivel local. Como parte de tales intenciones se han creado cinco planteles descentralizados desde 2005; de acuerdo con nuestro entrevistado, dicha expansión fue producto del crecimiento de la demanda por la institución (plantel central). Esto parece indicar que al ver el incremento de la matrícula corroboraron que el terreno educativo representaba un área de oportunidad que podría aprovecharse de menor manera. Sin embargo, no nos fue posible conocer cómo se dio el proceso de expansión en términos de financiamiento; podemos intuir que la inversión inicial se deriva de aportaciones de los socios o dueño(s) del grupo SEUAT, pero sin poder visualizar el monto específico que significó la emergencia y operación de la institución. Al preguntarle al respecto al entrevistado, éste sostuvo que la institución –es decir tanto el SEUAT como el IESSIC-Tapilula– no tiene otras fuentes de financiamiento que no sean las derivadas del pago de las

colegiaturas de los estudiantes. Si hacemos caso a esto, entonces hacerse de instalaciones (ya sea construyéndolas o rentándolas), acondicionarlas con equipo (sea básico o especializado dependiendo de las carreras que se impartan), contratar al personal académico y administrativo, pagar los trámites con las autoridades (por ejemplo los RVOES) y pagar servicios de luz, agua, gas, etc., se solventan con el pago de colegiaturas que no pasan de \$2,500 pesos mensuales.

En el caso del plantel Tapilula, la cifra ascendería a unos \$260,000 pesos o menos al mes por concepto de colegiaturas (con una matrícula de 116 en 2015) más lo que se derive por otros conceptos de trámites, tales como de titulación, servicio social, etc. En ese sentido, habría que pensar si efectivamente el funcionamiento del plantel es autosostenible; es decir, que la operación cotidiana de la institución no dependa de otros ingresos económicos más allá de los que ella misma genera a partir de la captación de estudiantes. O bien es posible que el total de los ingresos que generan las colegiaturas de toda la red SEUAT se concentren y luego se asigne un monto específico a cada plantel no metropolitano. En fin, este es un aspecto del perfil institucional en el que no fue posible profundizar, por un lado, por la prácticamente inexistente información documental, y por otro, por la poca apertura o desconocimiento del tema de nuestro entrevistado.

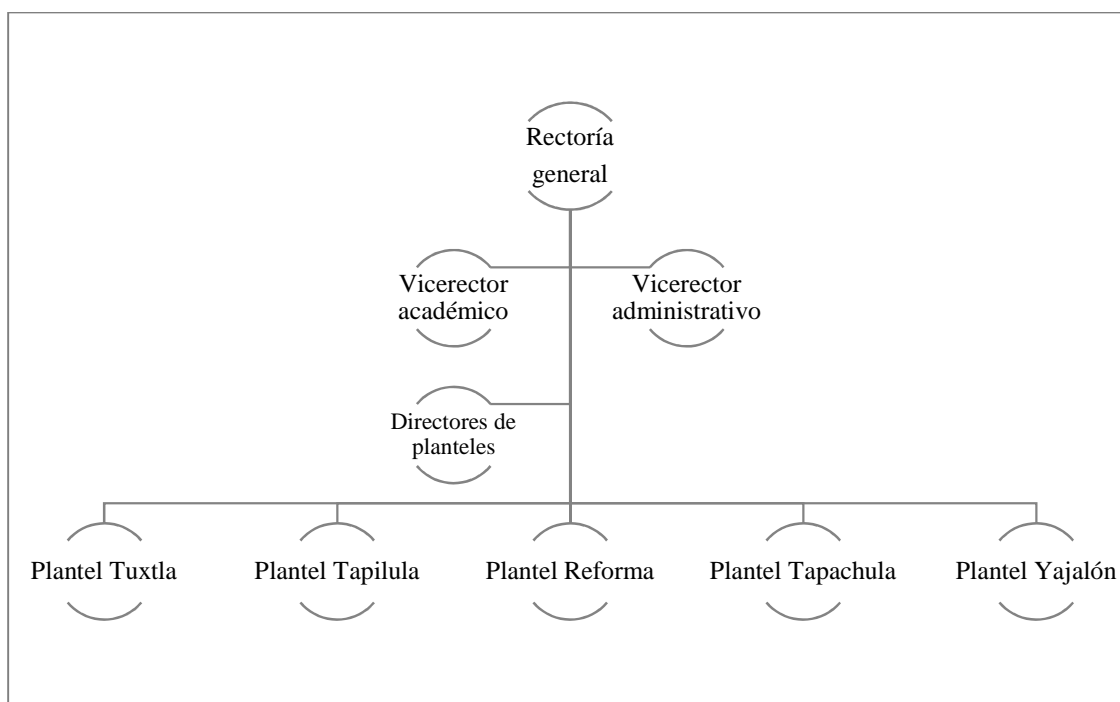
Al ser Tapilula un municipio muy pequeño, el plantel IESSIC prácticamente se ubica cerca de cualquier punto; por ejemplo, del centro del municipio al plantel se hacen entre 5 y 10 minutos. Por tal razón, hay buena concurrencia de medios de transporte, siendo el más común para los habitantes que asisten al plantel universitario el mototaxi; sin embargo, también están los taxis convencionales o el transporte foráneo para aquellos que provienen de regiones aledañas o incluso de Tabasco. Los cursos del IESSIC-Tapilula se imparten en una infraestructura de pequeño-mediano tamaño, que cuenta con servicios básicos de agua potable, drenaje y alcantarillado, y luz eléctrica. Los recursos para el aprendizaje del plantel se conforman por dos módulos de aulas con entre 8 y diez salones destinados a la impartición de clases que consideramos en condiciones suficientes; tiene un laboratorio básico para la práctica de enfermería, y una pequeña sala de cómputo. Respecto a los espacios para la gestión escolar, el plantel cuenta con unas oficinas que integran la Dirección, la Administración y Control Escolar. Por otro lado, es importante señalar que las instalaciones carecen de biblioteca, así como de espacios para esparcimiento, dígame de tipo deportivo o

cultural. Así pues, el IESSIC-Tapilula es un plantel de educación superior básico, que cuenta con los recursos elementales para la impartición de clases. En este plantel, las experiencias formativas y educativas de los estudiantes se limitan a la enseñanza-aprendizaje en una relación meramente de profesor-alumno, con pocos o nulos accesos a información por medio de recursos bibliográficos o a través de las TIC's.

Estructura organizacional

En las Figuras 3 y 4 se puede observar la estructura organizacional, tanto del SEUAT en general, como del IESSIC-Tapilula en particular. En principio, podemos apreciar que a escala sistémica la organización de la institución no tiene una complejidad mayor; se configura verticalmente sólo en tres sectores, mismos que siguen una línea jerárquica bien definida y con funciones específicas. En la parte superior del organigrama se ubica la Rectoría general, seguido de los vicerrectores (cuyo orden horizontal contempla un vicerrector administrativo y uno académico) y por último los directores de los planteles, que a la vez se ordenan de manera horizontal.

Figura 4. Estructura organizacional SEUAT



FUENTE: Entrevista IESSIC, 2015

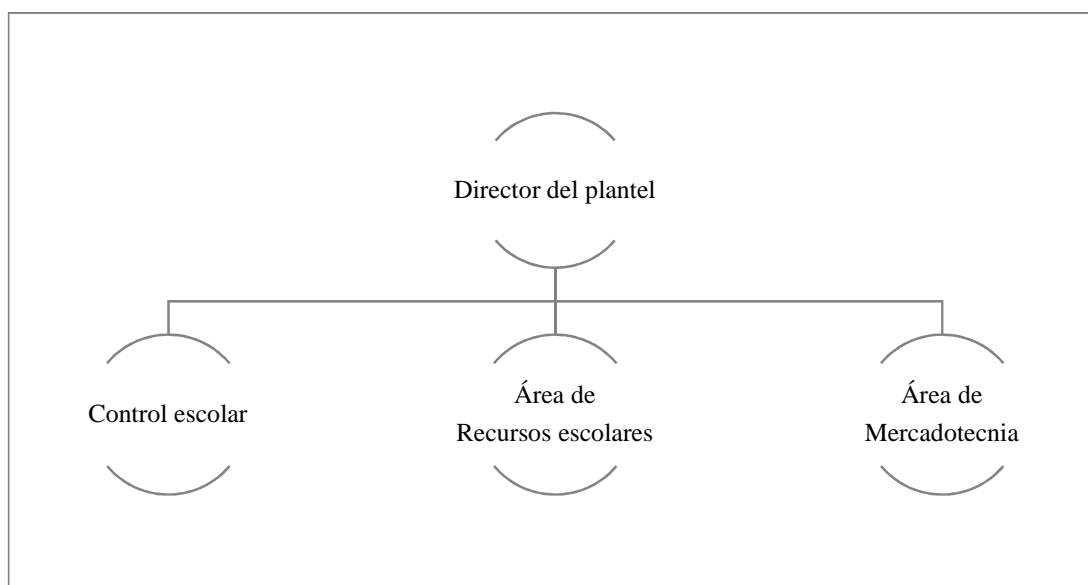
De acuerdo con la información obtenida en el trabajo de campo, en Rectoría general se toman las decisiones más importantes y se promueven todos los cambios mayores; al no ser una organización tan compleja, las más de las decisiones que tienen que ver con la apertura de nuevos planteles, la oferta de nuevos programas y modalidades, y en general la coordinación y supervisión del sistema. Las vicerrectorías no tienen funciones decisionales sino de gestión; la vicerrectoría académica es la encargada de gestionar y administrar todos los asuntos relacionados con control escolar, matrícula, titulaciones, etc., mientras que la vicerrectoría administrativa atiende los asuntos de la contabilidad institucional, la dotación de recursos materiales y los trámites con las autoridades (RVOES), así como la contratación del personal, sobre todo del plantel central.

Por su parte, el siguiente nivel de la estructura institucional general corresponde a las direcciones de los planteles descentralizados. Este nivel tiene funciones meramente operativas que tienen que ver con el funcionamiento cotidiano de los planteles, tales como la organización de las actividades (horarios de los cursos), administración de los expedientes de los estudiantes inscritos, promoción de la universidad en los territorios donde se ubica y alrededores, y –en algunos casos– la contratación de los profesores. No estamos seguros de si todos los planteles no metropolitanos del SEUAT se organicen de manera idéntica individualmente, pero en lo que respecta al IESSIC-Tapilula, su estructura organizacional es muy simple y el número de recursos humanos no de gran densidad (entre 10 y 20 contando únicamente al personal administrativo y operativo). En la Figura 4 se aprecia que el director del plantel representa la autoridad, que además coordina a las instancias del nivel inferior para la consecución de las tareas diarias del plantel. Sin embargo, en propias palabras del entrevistado como director del plantel, dicha figura de autoridad no es decisional a gran escala, sino que las decisiones y acciones que lleva a cabo se limitan a aspectos técnicos, estético y de administración. Al preguntarle a nuestro entrevistado sobre quiénes promueven los cambios en la institución y sobre cuáles cambios ha promovido él en su periodo directivo, respondió:

“Si son cambios mayores, los decide la rectoría general; si son cambios no tan difíciles, no tan complicados pues los decide aquí su servidor. [Sobre los cambios en el plantel] Pues, estamos hablando de cuestiones, por ejemplo, lo que son adecuaciones de los salones... qué será, si la iluminación está muy baja, poner más lámparas, cortinas... sobre todo darle mayor comodidad a los estudiantes. Sí, son

cambios que como le comento no son muy difíciles. [También] a raíz de la experiencia que he ido ganando ya dejan a mi cargo la contratación de profesores” (Entrevista IESSIC, 2015).

Figura 5. Estructura organizacional IESSIC-Tapilula



FUENTE: Entrevista IESSIC, 2015

Al dar cuenta de la manera en que se organizan tanto el SEUAT como el plantel Tapilula, proseguimos a analizar las características del gobierno institucional. En principio y como ya se comentó, existe una línea de mando vertical donde la única figura con autoridad para emprender acciones y promover cambios es el rector general (que probablemente es el dueño de la empresa). Esta verticalidad jerárquica tiene la ventaja de tener resultados eficaces en el corto plazo ya que no hay que lidiar con la conciliación de intereses fragmentados u objetivos asimétricos al interior de la institución. Esto significa que al ser una organización de menor complejidad donde los niveles inferiores tienen funciones de gestión u operativas específicas, los actores como el personal administrativo, los profesores o incluso los estudiantes, no tienen el peso específico para poder incidir en la toma de decisiones de la institución. Esto se refleja en el hecho de que en ningún plantel existen órganos colegiados de decisión y deliberación, inclusive los directores de los planteles tienen una capacidad de intervención limitada que se restringe a cuestiones operativas del día a día. Es posible que en

algún momento los directores de los planteles adopten una postura consultiva, en la medida que la rectoría general lo requiera; es decir, probablemente al proyectar un cambio importante la autoridad recurre a las experiencias de los directores de los planteles con el fin de dotarse de información y poder tomar mejores decisiones, sobre todo en temas de apertura de establecimientos u oferta de nuevos programas educativos.

Si partimos de que el grado de gobernabilidad de una institución está en función de su capacidad para atender las demandas sociales, internas o externas, podemos decir que la institución tiene un alto grado de gobernabilidad. Esto es resultado de dos aspectos importantes: por un lado y como ya se señaló, la línea de autoridad verticalmente definida y sin injerencia de otros actores que no son el rector general, permite la pronta intervención y la rápida resolución de contingencias. Esto está orientado principalmente a las demandas externas de la institución, sobre todo aquellas que están asociadas con las dinámicas de mercado y competencia. Esto significa que la toma de decisiones vertical permite que la institución se adapte de mejor manera a los cambios y exigencias del mercado educativo, y eventualmente permite mantenerse vigente (Rodríguez y Ordorika, 2011; de Vries, 2013). Por otro lado, la eficacia en la atención y resolución de problemas tiene que ver con que las demandas (internas) hacia la institución tienen características particulares; es decir, las demandas sociales de esta institución no son las mismas que tienen comúnmente las instituciones de educación superior públicas.

Al constituirse como una institución de tamaño pequeño, los actores internos, dígase estudiantes, profesores o trabajadores administrativos tienen poca capacidad para conformar grupos de interés con objetivos colectivos, y por tanto sus actividades y demandas no tenderán hacia la politización. Por ejemplo, las demandas estudiantiles se limitarán a requerimientos que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje en el aula, así como con los trámites administrativos de inscripción, reinscripción, expedición de títulos y cédulas profesionales; los profesores, dado que todos son trabajadores por horas clase, se limitarán a pugnar por las condiciones de trabajo en términos de recursos para el aprendizaje y materiales de enseñanza, mientras que el personal administrativo orientará sus demandas hacia el pago del salario puntual, así como a prestaciones laborales básicas.

Oferta académica

El IESSIC-Tapilula comenzó a operar en 2009-2010 con una oferta de tres programas educativos, mismos que fueron reconocidos por la autoridad estatal en el año 2010: Trabajo Social, Informática Administrativa e Ingeniería en Sistemas computacionales. Al parecer, estas licenciaturas son los programas “de cajón” que oferta el SEUAT en los planteles de reciente creación, y una vez que comienzan a tener demanda, se emprende la diversificación de las carreras. Así pues, actualmente la oferta educativa del plantel Tapilula se conforma por un total de ocho programas, todos con Reconocimiento de Validez Oficial por parte de la autoridad estatal, y un programa de maestría. No obstante esta cantidad de programas, la oferta del IESSIC-Tapilula tiene un grado de diversificación medio ya que se orientan hacia tres áreas del conocimiento, el de Ciencias de la Salud, el de Ciencias Sociales y Humanidades, y el de Ingeniería y Tecnología.

Tabla 27. Oferta académica de licenciatura IESSIC-Tapilula, 2014

Programa	Duración	Modalidad	RVOE	Colegiatura mensual
Trabajo Social	2 años 8 meses Plan cuatrimestral	Semiescolarizada	PSU-235/2010	\$1,800
Enfermería	4 años Plan semestral	Semiescolarizada	PSU-228/2012	\$2,200
Contaduría Pública	2 años 8 meses Plan cuatrimestral	Semiescolarizada	PSU-77/2014	\$1,200
Informática Administrativa	3 años Plan cuatrimestral	Semiescolarizada	PSU-234/2010	\$1,200
Ingeniería en Sistemas Computacionales	2 años 8 meses Plan cuatrimestral	Semiescolarizada	PSU-233/2010	\$1,200
Desarrollo y Cuidado Infantil	2 años 8 meses Plan cuatrimestral	Semiescolarizada	PSU-128/2011	\$1,750
Administración de Empresas	2 años 8 meses Plan cuatrimestral	Semiescolarizada	PSU-77/2012	\$1,200
Derecho	2 años 8 meses Plan cuatrimestral	Semiescolarizada	PSU-76/2012	\$1,200

FUENTE: Información proporcionada en la visita al plantel, así como por consulta telefónica. La información sobre los RVOES se consultó en la página web www.sirvoes.sep.gob.mx.

La duración de los programas tiene ligeras variaciones dependiendo de la carrera cursada, pero predominan aquellas con duración de 2 años y 8 meses en un esquema cuatrimestral (ocho cuatrimestres). La única licenciatura con duración de 4 años y bajo un esquema semestral es Enfermería⁶⁴. Llama la atención que todos los programas se cursan bajo la modalidad Semiescolarizada, asistiendo a clases únicamente los sábados o los domingos en un horario de 8:00 am a 5:00 pm. Esto es importante por dos razones: la primera, tiene que ver específicamente con el programa de Enfermería; el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta carrera no sólo contempla aspectos teóricos y metodológicos sino también –y que es lo más importante– implica el aprendizaje práctico. Es para pensar si la manera en que está organizada la licenciatura permite a los estudiantes tener experiencias formativas completas que articulen de manera óptima los conocimientos teóricos y prácticos que un profesionalista de área de la salud requiere.

En segundo lugar, al revisar los planes de estudio, nos percatamos de que la carga de materias es más o menos densa en todas las carreras, con entre 7 y 9 materias por cuatrimestre. Esto sugiere que, a pesar de que sean programas semiescolarizados, es necesario un acompañamiento importante por parte de los profesores, sobre todo si consideramos las características de la región, donde los recursos bibliográficos y tecnológicos son muy escasos, o bien las propias características de los estudiantes –por ejemplo que trabajan 6 días a la semana–. Habría que pensar si en la práctica este tipo de modalidad tiene efectos no deseados (al menos para los estudiantes), porque al parecer se deja al estudiante ser en un proceso de autoaprendizaje pero sin tener al alcance los recursos para serlo de manera productiva.

Respecto a los costos de las licenciaturas, el IESSIC-Tapilula maneja colegiaturas diferenciadas dependiendo de la carrera a cursar; sobre esto el entrevistado comentó:

⁶⁴ Llama la atención que en el documento oficial del RVOE, la licenciatura en enfermería estipula no sólo un esquema semestral sino también una modalidad escolarizada. En nuestro trabajo de campo nos dimos cuenta que en la práctica no es así, de hecho, el plantel sólo está abierto entre semana para actividades administrativas. Esto es un ejemplo claro de que cuando no existe una supervisión por parte de las autoridades más allá de la evaluación de los requisitos iniciales de creación de programas y planteles, las instituciones pueden ajustar sus esquemas de operación sobre la marcha sin que eso signifique mayor problema, no al menos para la institución ni para las propias autoridades. Sin embargo, en términos de las experiencias formativas de los estudiantes y los conocimientos obtenidos, un ajuste como este es de suma importancia, sobre todo en este tipo de carreras orientadas a la atención de la salud.

“...Depende de la licenciatura que el alumno elija; hay costos desde 600 hasta 1,800 pesos por mes. Va a depender del programa que el alumno elija, ya que de acuerdo al programa pues es el trabajo. Por ejemplo, en el caso de enfermería es el que está un poquito más elevado. Más sin embargo sobre esos costos se manejan descuentos; de acuerdo a la necesidad de los alumnos manejamos descuentos del 20, 30, 40 y hasta el 50 por ciento. Le comento, eso depende del programa que elija y del estatus social o el nivel económico del alumno” (Entrevista IESSIC, 2015).

Una consulta telefónica posterior al trabajo de campo (4 meses después) advirtió que las colegiaturas habían subido sus precios: para el caso de la licenciatura en Enfermería –que es la más costosa– la mensualidad pasó de \$1,800 a \$2,200 pesos mensuales; las colegiaturas de las carreras de Desarrollo y Cuidado Infantil y Trabajo Social actualmente es de \$1,750 y \$1,800 respectivamente; para el caso de las carreras en Administración, Contaduría, Derecho, Informática Administrativa e Ingeniería en Sistemas Computacionales el pago mensual es de \$1,200. De igual forma, a partir de esta consulta se nos informó que se crearon dos nuevas carreras en el plantel (aún sin matrícula y al parecer sin RVOE): Ingeniería Civil e Ingeniería en Producción Ganadera, ambas con un costo de \$2,250 pesos mensuales.

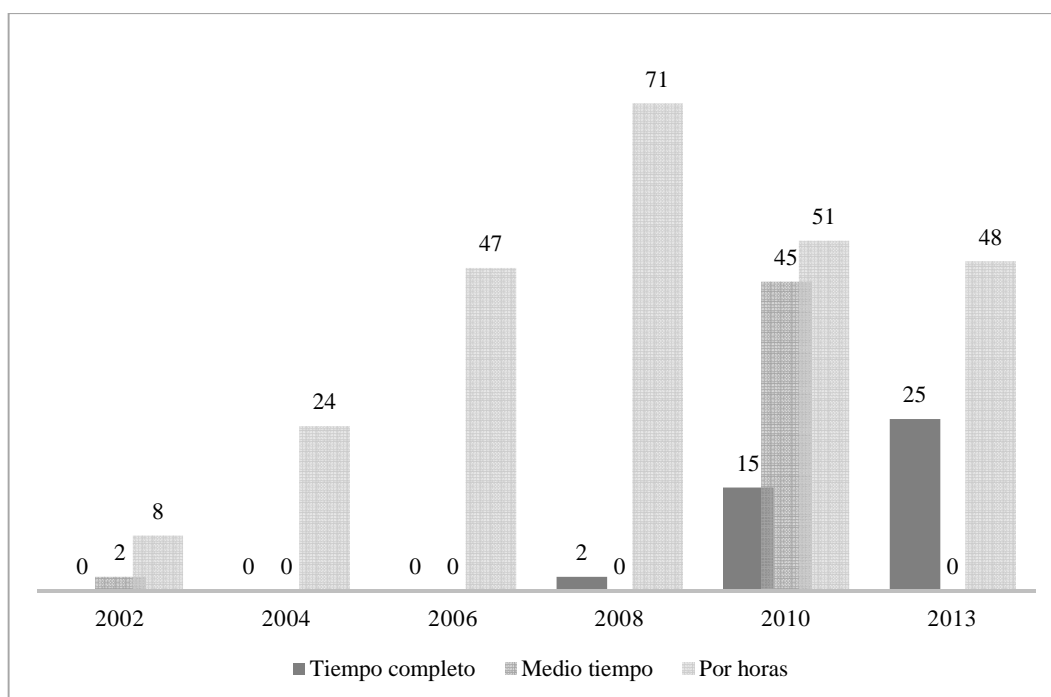
Por otro lado, es importante señalar que el plantel maneja diversas formas de descuentos que no son necesariamente becas: en el primer cuatrimestre se hace un 20% de descuento en la colegiatura al público en general, pero si se es miembro de algún sindicato, madre soltera o profesan alguna religión (no importa cuál, sólo se debe comprobar con documento oficial) el descuento es de 25%. Dicho descuento se mantiene con un promedio de calificaciones de 8.5, y si el estudiante mantiene 10 de promedio el descuento asciende al 50%. Si no se cumple con tales aspectos, sólo se hace el descuento inicial y la colegiatura mensual se tiene que pagar completa.

Personal docente

Al observar la evolución de la planta docente del SEUAT, se puede advertir un crecimiento sostenido desde el primer año de operación de la institución, así como también es posible observar que históricamente ha predominado el profesorado que labora bajo un esquema de horas clase, con porcentajes de entre 45% y el 100% dependiendo del periodo. Sin embargo, en los últimos seis años se puede observar una dinámica de crecimiento interesante: en primer

lugar, se da el crecimiento de mayor impacto en la planta académica justo en el periodo de la “expansión espontánea” del sector privado en la entidad (Gráfico 17). Particularmente en la institución, este crecimiento puede estar asociado tanto a la creación de nuevos planteles no metropolitanos como a la apertura de nuevos programas educativos. Probablemente –y a la espera de corroborarlo con información oficial–, las características generales de sexo y escolaridad de la planta docente de la red SEUAT se reflejen en las características particulares del profesorado del IESSIC-Tapilula. Lo que sí es sabido gracias al trabajo de campo es que en el plantel no existe ningún otro tipo de esquema laboral más que el de horas clase (Entrevista IESSIC, 2015).

Gráfico 17. Personal docente SEUAT, 2002-2013

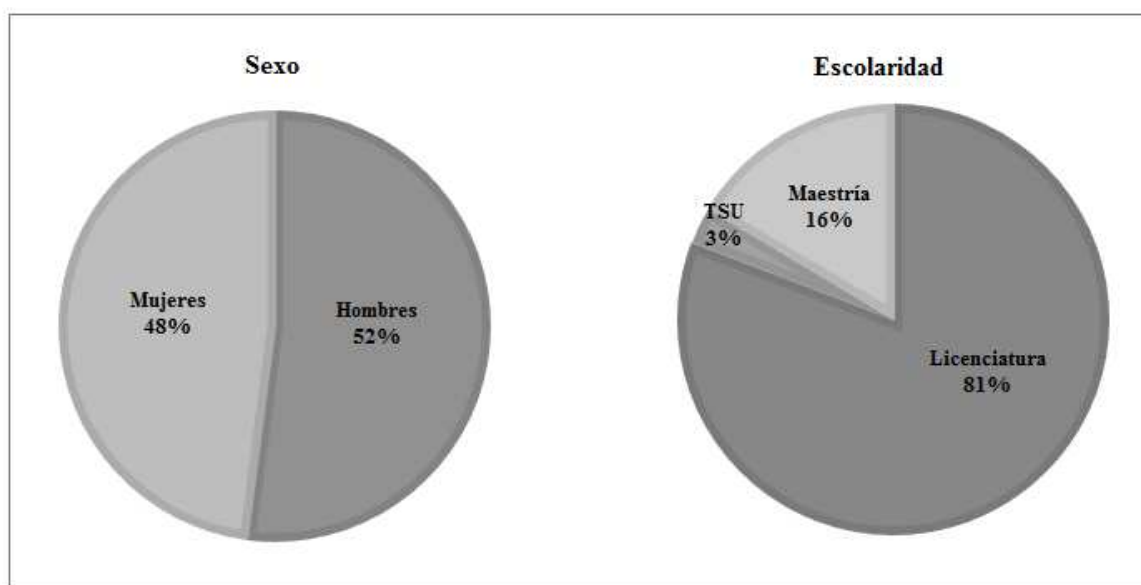


FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2002.-2013.

Por otro lado, hay una dinámica interesante que tiene que ver con el crecimiento de profesores de tiempo completo y la disminución de los profesores por horas clase. Vemos que en esos seis años los profesores de tiempo completo tuvieron un crecimiento de más de 10 veces, mientras los docentes de asignatura decrecieron un tercio del total del 2008. En

nuestra opinión, esta dinámica puede estar asociada a dos aspectos: por un lado, es probable que la expansión hacia zonas no metropolitanas implique la contratación de profesores foráneos, a los cuales el pago por horas clase no les resulta atractivo –por aquello de la inversión en el traslado, sólo algunas vez por semana, etc.–, y para retenerlos, la institución les ofrece un contrato de tiempo completo que les represente mayor estabilidad y seguridad laboral. Por otro lado, puede que tenga que ver con la apertura de carreras de Ciencias de la Salud y la dotación de docentes para su impartición. Este tipo de carreras necesitan de docentes que están vinculados al área práctica y tengan experiencia laboral; muchas veces es más difícil rotar o sustituir al profesorado de estas áreas que de otras como las administrativas, y al igual que con los profesores foráneos, es probable que la institución los retenga mediante contratos de trabajo más estables.

Gráfico 18. Personal docente SEUAT, según sexo y escolaridad 2013



FUENTE: Elaboración propia a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2013

En el Gráfico 18 se pueden apreciar algunas características actuales del personal docente del SEUAT. Sobre este aspecto, es importante señalar que las fuentes oficiales (Anuarios ANUIES) no cuentan con la información específica del plantel Tapilula. Por tal razón, exponemos aquí las cifras totales de la red SEUAT con la finalidad de dar una idea

sobre la constitución del profesorado en esta institución. De esta manera, como características generales tenemos que prácticamente la planta docente se “parte” a la mitad entre hombres y mujeres, con una proporción de 52% y 48% respectivamente. La escolaridad promedio de los profesores es la licenciatura, ya que 8 de cada 10 tiene este nivel de estudios; existen proporciones minoritarias de profesores que cuentan con el grado de Maestría (16%) o con una carrera de Técnico Superior Universitario (3%). Al preguntarle a nuestro entrevistado sobre las generalidades de los profesores del plantel Tapilula, señaló:

“Tenemos profesores que son del municipio, algunos que son de otros municipios; pues siempre inician, cuando inician a trabajar, pues por lo general todo mundo tiene nada más terminada su licenciatura. Entonces una de las condiciones para ser parte de SEUAT es que a la brevedad posible deben de comenzar una maestría, esto con la finalidad de brindar un excelente servicio a los alumnos. Y entre la mayoría, pues están ya personas que tienen la licenciatura, incluso algunos están estudiando su doctorado. Estas son algunas de las exigencias por parte de la institución” (Entrevista IESSIC, 2015).

Vinculación con la sociedad

El último aspecto observable del perfil institucional es el relacionado con el tipo de vinculación que el IESSIC-Tapilula tiene con la comunidad donde se ubica. Sobre esto, el entrevistado señaló:

“Yo considero que es una muy buena relación [con la comunidad], porque aparte de que apoyamos a los muchachos también hasta donde podemos, a veces la sociedad nos pide algún apoyo de realizar algún evento de necesitar las instalaciones, pues también se les brinda sin pedir nada a cambio, solamente es con el fin de apoyar a la zona” (Entrevista IESSIC, 2015).

A pesar de esta participación de la institución en la comunidad, en sus acciones de vinculación se encuentran ausentes otro tipo de actividades de mayor alcance e impacto comunitario, por ejemplo campañas de salud, promoción de actividades culturales u algún tipo de asesoría informática o de negocios, todas ellas relacionadas con los planes de estudio que imparte el plantel. De hecho, habría que ver en qué instancias los estudiantes llevan a cabo el servicio social, mismo que por denominación se orienta a la colaboración en trabajos y espacios de interés social. Por otro lado, respecto a la vinculación con otros sectores sociales, el IESSIC-Tapilula ha establecido convenios con empresas locales y sindicatos –

sobre todo de maestros—. En el primer caso, con la finalidad de dar capacitación a los trabajadores, y en el segundo, orientado a elevar el nivel de escolaridad de los profesores:

“Pues algunas de las vinculaciones que se han tenido son de establecer convenios. Por ejemplo con algunas instituciones que manejan personal, con la intención pues de capacitar y llevar a otro nivel de estudios a sus trabajadores; por ejemplo, las empresas privadas, algunos sindicatos de maestros que pues tienen una licenciatura ya que la escuela tiene la intención de iniciar maestrías. Sí, hasta ahorita la intención es de tener buenas relaciones para que en su momento también de esa manera se beneficien estas instituciones” (Entrevista, IESSIC, 2015).

c) Desempeño institucional

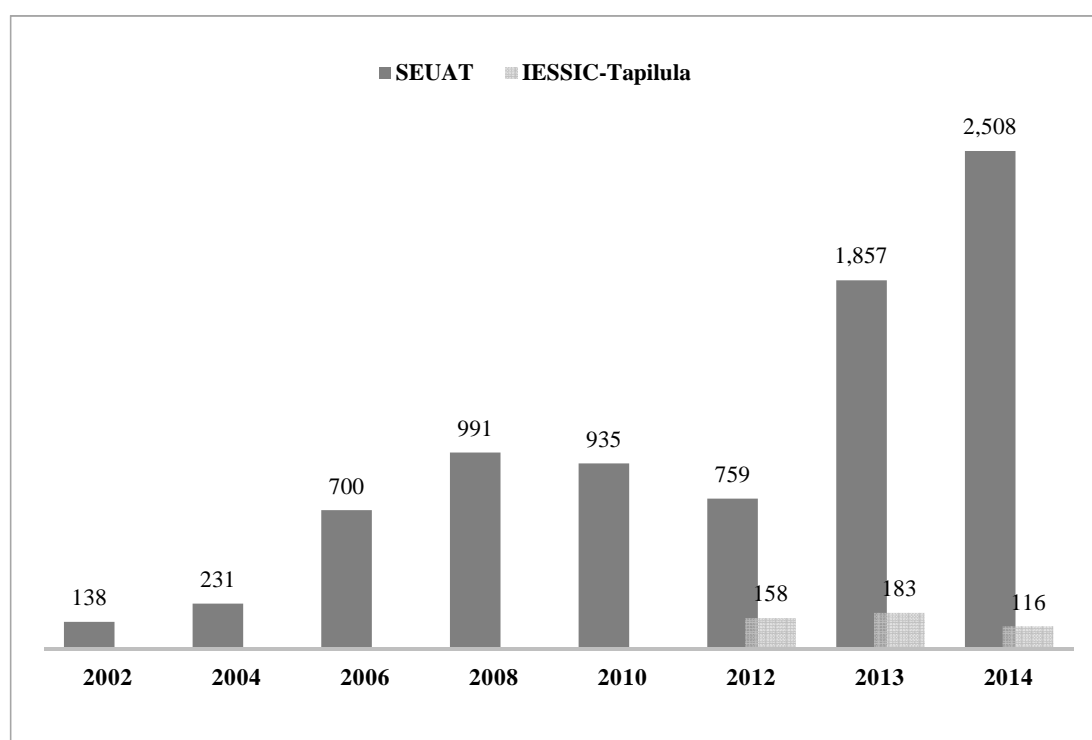
El primer aspecto que analizaremos relacionado con el desempeño institucional del Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz, es el que tiene que ver con sus resultados en términos de cobertura. Para dar cuenta de ello, y dada la reciente creación del plantel Tapilula, daremos cuenta de la evolución de la matrícula tanto del SEUAT en general como de este plantel no metropolitano.

Evolución de la matrícula

De acuerdo con la información disponible en ANUIES, la matrícula total de la red SEUAT ha crecido 17 veces en el tiempo que tiene de operación, pasando de una matrícula inicial de 135 estudiantes a 2,508 en el año 2014. No obstante este crecimiento, la trayectoria no se ha caracterizado por un crecimiento sostenido, sino que ha sufrido altas y bajas en ciertos periodos; en el Gráfico 17 podemos apreciar como a un periodo inicial de cuatro años (2002-2006) de crecimiento, le sigue otro de la misma temporalidad (2008-2012) pero esta vez caracterizado por el decrecimiento de la matrícula (-23%). En los años más recientes (2012-2014) se observa el crecimiento más importante en la historia de la red; vemos como en tan sólo dos años la matrícula total del SEUAT se incrementó en un 230%, es decir más de tres veces. Hoy en día, la matrícula total de la red universitaria SEUAT representa el 2.7% de la matrícula de educación superior estatal. En términos propios del sector privado, el SEUAT concentra al 6% del total de la matrícula privada del estado, y sus planteles no metropolitanos concentran al 3% de la matrícula privada no metropolitana.

Una vez más, las dinámicas de crecimiento importante están articuladas con la expansión reciente experimentada por todo el sector privado de la educación superior. En este caso, el crecimiento puede estar asociado a una “incipiente consolidación” de la institución como una oferta atractiva para los egresados del bachillerato, así como también para los no admitidos en las instituciones públicas locales, a la vez que expande su influencia territorial con la creación de planteles no metropolitanos, y con la apertura de nuevos programas educativos.

Gráfico 19. Matrícula SEUAT/IESSIC-Tapilula, 2002-2014

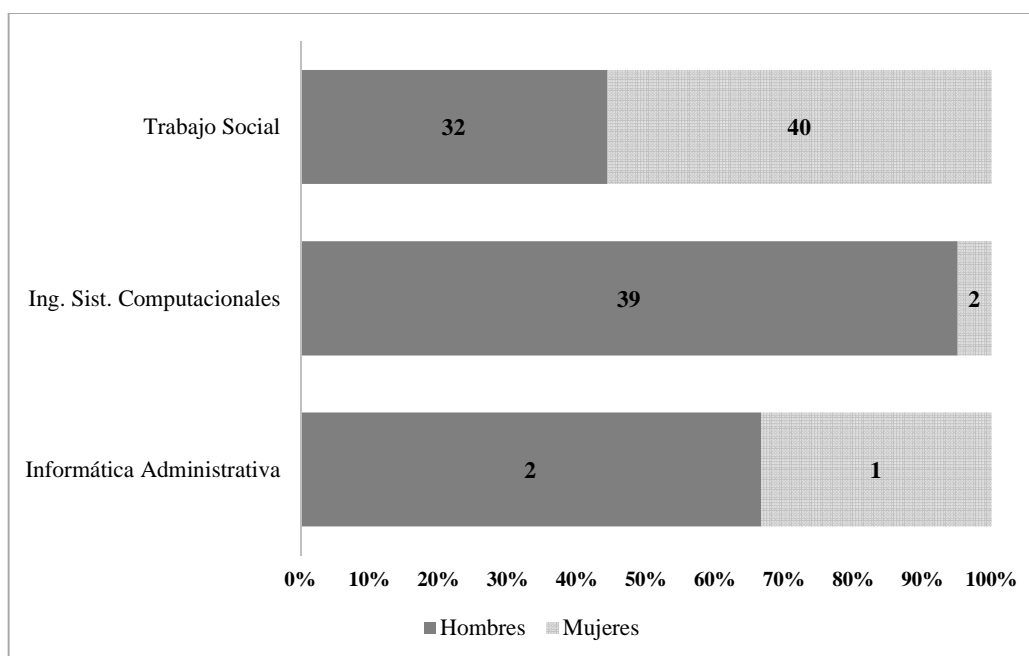


FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2002.-2013.

Por su parte, la evolución de la matrícula del IESSIC-Tapilula no ha experimentado cambios importantes en el tiempo que tiene de vida. Esto tiene que ver con la relativa juventud de la propia institución. En el Gráfico 19 se puede apreciar que la matrícula se ha mantenido relativamente estable, y que dicha matrícula ha representado entre el 4% y el 21% de la matrícula total del SEUAT. Sin embargo, cuando uno mira más de cerca hay

información que es preciso destacar; de acuerdo con el siguiente Gráfico, notamos que la licenciatura en Trabajo Social es la que mayor concentración de estudiantes tiene (62%), teniendo además una participación importante de las mujeres (55%). El programa de Ingeniería en Sistemas Computacionales representa el 35% de la matrícula total del plantel y está ampliamente masculinizada, en una relación de 95% hombres – 5% mujeres. Por su parte, la licenciatura en Informática Administrativa cuenta con una poca significativa matrícula de 3 estudiantes, lo que representa el 2% del total, y en términos relativos se divide en 66% hombres y 33% mujeres.

Gráfico 20. Matrícula IESSIC-Tapilula según sexo y carrera, 2014

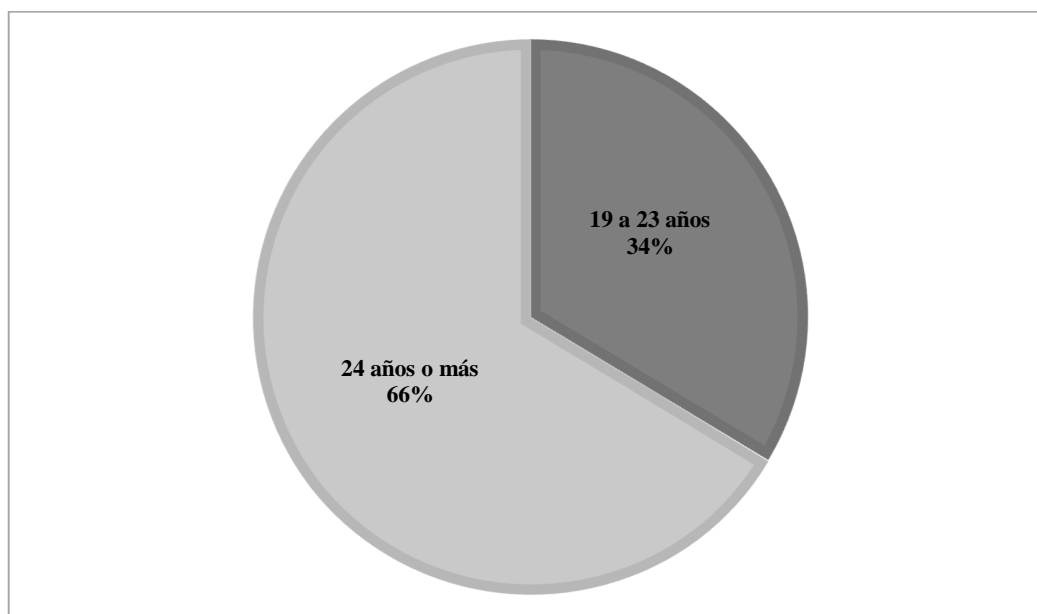


FUENTE: Elaboración a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2014.

Pero hay un aspecto que es importante señalar: ¿Qué pasa con las otras carreras que se supone oferta el plantel? ¿Están ofertadas pero no operan?... Aquí encontramos una importante asimetría con la información de las fuentes oficiales (ANUIES) y lo que encontramos en el trabajo de campo; resulta que en el plantel efectivamente se encuentran operando otras carreras, por lo menos las de Enfermería y Contaduría Pública, sin embargo, no nos fue posible acceder a la información institucional que diera cuenta del número de

estudiantes inscritos en las otras carreras que no contempla ANUIES. La verdad es que no tenemos idea de por qué existan estas asimetrías de información, pero definitivamente representan una limitante importante para nuestro análisis. Estas dos carreras que mencionamos (Enfermería y Contaduría Pública) son –en nuestra opinión– la oferta más importante del plantel Tapilula, y la falta de información al respecto le resta alcance al presente análisis. Por lo pronto, sólo nos queda esperar la actualización de la información, y en lo que sigue, continuaremos la descripción y análisis a partir de la información que nos fue posible conseguir.

Gráfico 21. Matrícula IESSIC-Tapilula según grupo de edad, 2014



FUENTE: Elaboración a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2014.

Así pues, la información disponible respecto a la edad de los estudiantes inscritos en el IESSIC-Tapilula (Gráfico 21), advierte una presencia mayoritaria de estudiantes con 24 años o más, ya que entre 6 y 7 de cada 10 pertenecen a este grupo de edad. El porcentaje restante lo concentran los estudiantes de entre 19 y 23 años de edad (34%), mismos que se encuentran en la edad acorde a cursar los estudios superiores. Por su parte, resalta la ausencia de estudiantes de hasta 18 años. Esta información es importante ya que la predominancia de los estudiantes de mayor edad se articula con el tipo de programas que se ofertan en la

institución. Es decir, al parecer los esquemas semiescolarizados del plantel están siendo aprovechados o por individuos de más edad que trabajan o por adultos que han querido retomar sus estudios.

Esta información sobre la matrícula del IESSIC puede ser complementada con lo que nuestro entrevistado comentó sobre las características de los estudiantes inscritos en la institución:

“son estudiantes de nivel socioeconómico medio, y la mayoría son del mismo municipio y municipios circunvecinos. Tenemos también estudiantes que de alguna manera para sostener sus estudios trabajan y estudian, y de acuerdo a la modalidad de los costos que manejamos se adecúa a sus necesidades, tomando en cuenta también que hay personas que tienen un mejor nivel económico pues viajan a Villahermosa, lo que es Tabasco, o se van a la capital, incluso se van a otros estados. Pero pues sí consideramos que la demanda es buena porque la mayoría de los jóvenes prestan un servicio a CONAFE, que es una institución que les da una beca después de brindar uno o dos años de servicio. Yo le aseguro que la demanda de acuerdo a la zona es buena” (Entrevista IESSIC, 2015).

Una estrategia institucional orientada a la captación de la demanda es la que tiene que ver con las campañas de difusión en los bachilleratos de la región, sobre todo a los grupos que se encuentran cerca de concluir sus estudios de nivel medio. De igual forma, se realizan visitas a empresas –principalmente a aquellas con las que se tienen convenios–para dar a conocer el tipo de oferta académica que la institución tiene. Una vez que estas acciones “surten efecto”, y los aspirantes acuden a las instalaciones con el fin de llevar a cabo su inscripción, el proceso de ingreso es muy rápido y los requisitos los mínimos necesarios, tales como el certificado de preparatoria, CURP, carta de buena conducta, acta de nacimiento y certificado médico. En palabras de nuestro entrevistado:

“Cuando alguno de ellos [los aspirantes] se interesa, pues vienen, traen la serie de requisitos que les pedimos, que son los documentos del último grado de estudios, acta de nacimiento... y automáticamente se inscriben. Por lo general no hacemos ningún examen de admisión, ya que cuando iniciamos el primer día de clases les hacemos un examen diagnóstico para saber cómo están, y partir de ahí partimos para iniciar con lo que es su preparación profesional. Pero sí, sobre todo en el caso de instituciones privadas, en el caso de la nuestra, no es en sí tanta traba para iniciar, es un poquito más directo” (Entrevista IESSIC, 2015).

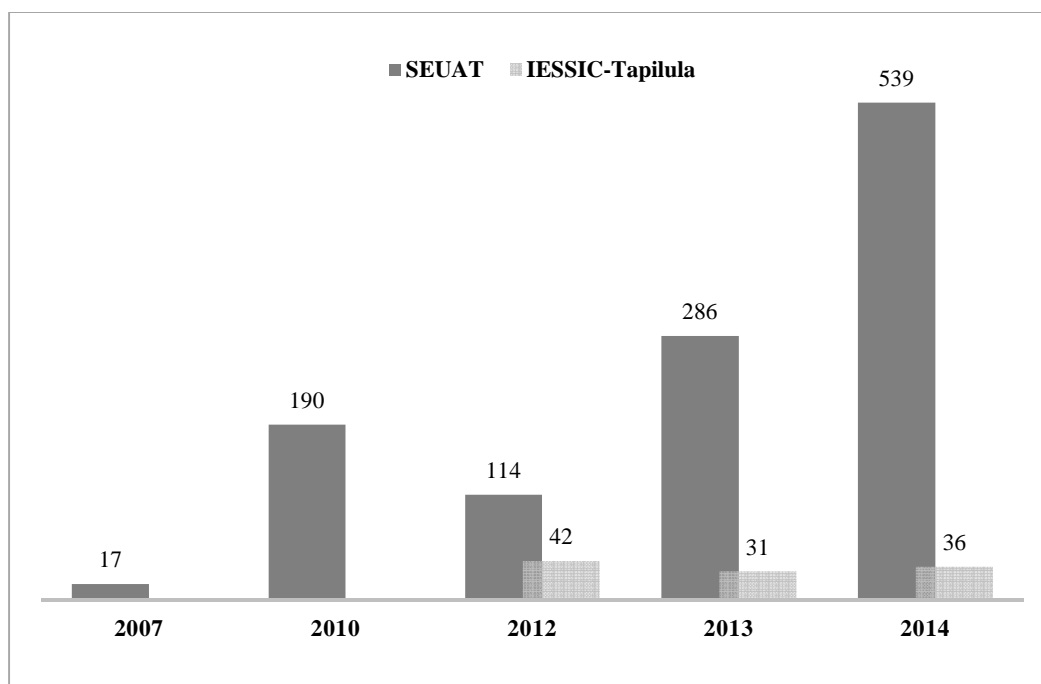
Es bien sabido que la gran mayoría de instituciones privadas pequeñas no son excluyentes y cuentan con mecanismos de ingreso poco estrictos, que sólo contemplan los requerimientos generales (documentales) que comprueben la conclusión del nivel previo a los estudios superiores y el pago de inscripción y colegiatura correspondiente. Sin determinar que esto sea una estrategia institucional/mercantil para concentrar mayor matrícula, sí es posible sostener que el acceso abierto representa un factor decisional (entre otros más como los costos de las colegiaturas, cercanía, etc.) para los aspirantes/estudiantes, sobre todo para aquellos con pocas dotaciones culturales. Para este tipo de estudiantes se vuelve demasiado difícil poder acceder a instituciones con mecanismos de ingreso más estrictos basados en esquemas meritocráticos y exámenes de ingreso –por ejemplo a las instituciones públicas o algunas privadas de mayor tamaño y prestigio–, y si a eso le sumamos las “complicaciones” territoriales de traslado o las condiciones socioeconómicas poco optimistas de algunos individuos, las instituciones privadas como esta se posicionan en el “top” de sus opciones educativas, a pesar de que desconozcan la calidad de la institución en términos de las experiencias formativas, escolares y de dotación cultural que experimentarían una vez inscritos en ella. En este caso pasa justamente eso, ya que el plantel IESSIC-Tapilula, se constituye como el único establecimiento de educación superior en varios kilómetros a la redonda.

Egresados

Una mirada general sobre el desempeño institucional del SEUAT y en particular del IESSIC-Tapilula visto desde el número de egresados que han tenido en el tiempo se puede advertir en el Gráfico 22. A la escala red, podemos observar que la evolución del número de egresados generalmente ha ido creciendo en con el tiempo; si contrastamos las cifras actuales con las del primer periodo en el que hubo egresados, tenemos que el número de profesionistas formados por el SEUAT ha tenido un crecimiento de 30 veces, esto significa en promedio 74 egresados por año en el periodo que corre entre 2007 y 2014. Si hacemos un ejercicio de contraste con los primeros ingresos para visualizar los grados de eficiencia terminal alcanzados por la red universitaria, tenemos que su índice de eficiencia terminal actual es de 85%, es decir, 8 de cada 10 que se inscriben al SEUAT concluyen sus estudios universitarios.

Por supuesto, esta cifra varía en la medida que nos enfoquemos a las carreras específicas, ya que no todas tienen la misma duración.

Gráfico 22. Egresos de licenciatura SEUAT/IESSIC-Tapilula, 2007-2014



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2012-2014

Por su parte y de acuerdo con las fuentes oficiales, el IESSIC-Tapilula ha tenido relativamente pocos egresados en el tiempo que tiene de operación. La cantidad de egresados de este plantel no metropolitano ha representado entre el 6% y 37% de los egresos totales del SEUAT, disminuyendo en la medida que ha ampliado su oferta y la red se ha expandido. En la Tabla 28 podemos apreciar que en términos generales su nivel de egresos ha disminuido en un 14% tomando en cuenta los datos disponibles. La carrera que más egresados ha tenido es Informática Administrativa (48 egresados), seguido de Ingeniería en Sistemas Computacionales (33 egresados) y Trabajo social (28 egresados). Dadas las limitaciones en la obtención de la información, no fue posible rastrear los primeros ingresos que corresponden a los periodos de egreso que analizamos para llevar a cabo el cálculo de la eficiencia terminal del plantel.

Tabla 28. Egresos de licenciatura IESSIC-Tapilula, 2012-2014

Programa	2012	2013	2014
Informática Administrativa	15	15	18
Ing. en Sistemas Computacionales	16	8	9
Trabajo Social	11	8	9
TOTAL	42	31	36

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2012-2014

Tabla 29. Titulados de licenciatura IESSIC-Tapilula, 2012-2014

Programa	2012	2013	2014
Informática Administrativa	--	4	--
Ing. en Sistemas Computacionales	--	4	--
Trabajo Social	--	--	2
TOTAL	--	8	2

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2012-2014

Lo que sí fue posible observar fue el número de titulados, dato que a final de cuentas complementa el análisis sobre el desempeño institucional del plantel. Así pues, en los ya casi 6 años que tiene de funcionamiento este plantel no metropolitano del SEUAT, tan sólo ha podido titular a 10 egresados, ocho en 2013 de las carreras en Informática administrativa e Ingeniería en Sistemas Computacionales, y 2 de Trabajo Social en 2014. Esta información sugiere que la institución tiene complicaciones administrativas en para el otorgamiento eficaz de títulos y expedición de cédulas, tal como lo apuntaba la nota periodística que referimos en apartados atrás. Complicaciones institucionales de este tipo perjudican en mayor medida a los estudiantes que, en busca de sus expectativas profesionales, confían en una institución sin

que ésta sea capaz de responder de buena manera a ello, y al final, si pensamos en que el título es el que ampara la formación recibida por los estudiantes, haber cursado una carrera no les asegura la entrada al mercado laboral. Insistimos, esta es la única información disponible en fuentes oficiales, y habría que ver qué sucede con los estudiantes/egresados de las carreras que están en operación pero de las que la ANUIES no tiene información.

Prácticas de aseguramiento de la calidad

Respecto al desempeño institucional del IESSIC-Tapilula en términos de aseguramiento de la calidad, tenemos que ni el plantel, ni el propio SEUAT forman parte de ningún organismo o asociación externo (FIMPES o ANUIES). Tampoco están adscritos a procesos de certificación o acreditación de ningún tipo; únicamente –sostiene el entrevistado– atienden las supervisiones que hace la Secretaría de Educación de Chiapas. En ese sentido, el SEUAT y sus planteles no metropolitanos se limitan a hacerse y mantener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios; al preguntarle sobre los lineamientos, exigencias y vigencia de la obtención de los RVOE's, nuestro entrevistado comentó:

“Los RVOE's siempre y cuando se les haga buen uso, no hay ningún problema; pero si se le da mal uso, por ejemplo que no cumple con los estatutos que ellos establecen para trabajar con los RVOE's, con los programas de estudio, inmediatamente son levantados de la institución, y la institución queda sancionada. Entonces ya va a depender del uso que le de la institución; si le da un buen uso no hay ningún problema, está de por vida siempre y cuando, le comento, no se salga de los lineamientos que marcan ellos (...) [y sobre los lineamientos y exigencias] Pues, la Secretaría nos exige sobre todo cumplir con los tiempos de la entrega de lo que son los resultados académicos, los pagos de derechos que se hacen cada año, el buen uso de los RVOE's, que no sea más allá de lo que establecen ellos, ha sucedido que en algunas instituciones empiezan a lucrar de manera exagerada, hablándose de instituciones particulares. Eso lleva a que el alumno, que es el que recibe el servicio, pues empiece a dar quejas, eso implica que la institución se está saliendo de lo establecido, es sancionada automáticamente y se le levantan los RVOE's” (Entrevista IESSIC, 2015).

Actualmente, el SEUAT cuenta con un total de 69 RVOE's de nivel licenciatura, todos ellos obtenidos con la autoridad estatal, y que se encuentran distribuidos de la siguiente manera en el territorio chiapaneco: Tuxtla Gutiérrez, 21 RVOE's; Tapachula, 17 RVOE's; Reforma, 10 RVOE's; Tapilula, 9 RVOE's; y Yajalón, 12 RVOE's. Hay que destacar que

esta cifra no corresponde a los programas netos, es decir, muchos de los programas se repiten y estructuralmente el plan de estudios es idéntico. Lo que pasa es que se obtuvo un RVOE distinto para poder operar en territorios específicos. De esta manera –como ya se había dado cuenta– los 69 RVOE’s contemplan una oferta educativa de 18 carreras de pregrado. A su vez, el SEUAT cuenta con un total de 21 Reconocimientos en posgrado, 20 de nivel maestría y 1 de doctorado, y contemplan una oferta educativa de 11 programas. Al preguntarle a nuestro informante sobre la decisión de optar por el Reconocimiento con las autoridades locales, señaló:

“Bueno, [se optó por el reconocimiento estatal] debido a que el estado está más cerca. Entonces, los RVOE’s por lo general siempre se han tramitado a nivel estado. Sin embargo, se ha discutido la intención de hacerlos federales (...) porque en cuestión de trámites de cédulas y títulos es más rápido; por esa situación se ha tenido la intención de cambiarlos. Pero debido al avance que ya se tiene con los RVOES estatales, pues también posiblemente en un poco más de tiempo se irán tomando en cuenta hacia los federales” (Entrevista IESSIC, 2015).

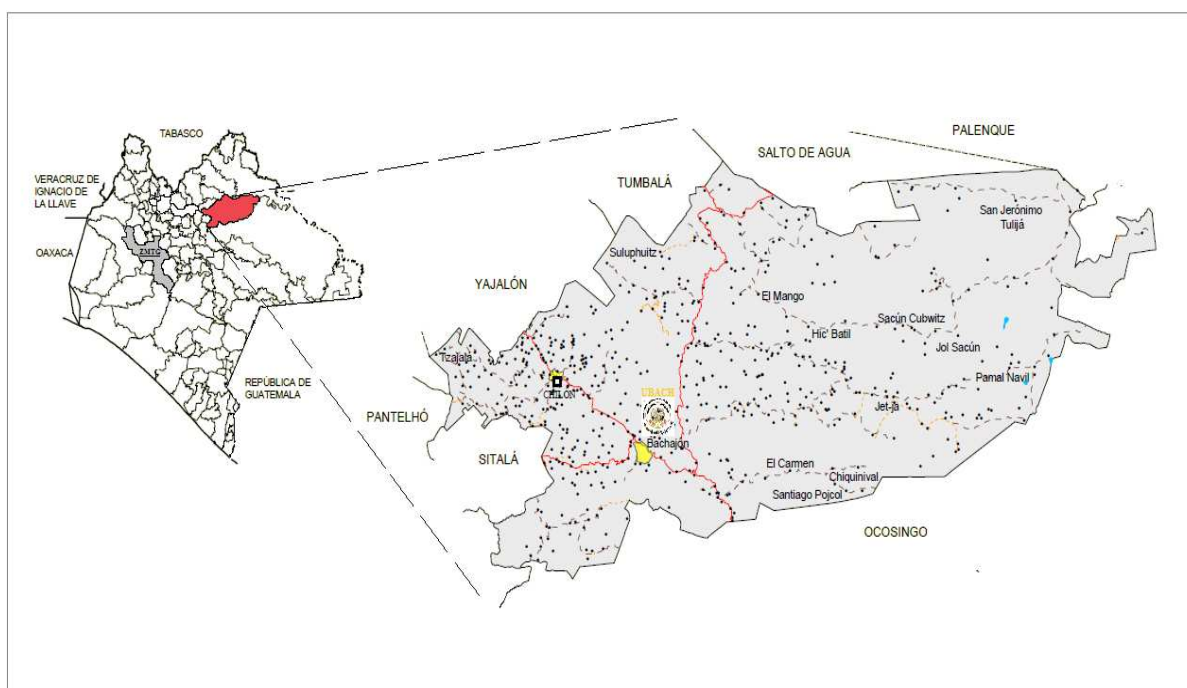
Al parecer, para la institución la obtención de los RVOE’s representa un trámite que los dota en mayor o menor medida de calidad institucional. Por alguna razón, se “compran” a sí mismos la idea de que hacerse de los RVOE’s es resultado de un proceso estricto de evaluación. Sin embargo, es sabido que en realidad es un trámite que hay que cumplir para poder operar, sin que represente evaluaciones rigurosas de ningún tipo. Por otro lado, al igual que en el caso de la Universidad Linda Vista, todo parece indicar que la obtención de los Reconocimientos es un mecanismo que permite a la institución tener demanda y crecer, pues saben lo que los títulos universitarios representan para los estudiantes. En ese entendido, los RVOE’s son vistos desde dos ópticas, por un lado, como el instrumento que permite a la institución operar en la legalidad, y por otro, como el mecanismo que permite atraer demanda con la promesa de que todo egresado tendrá un título universitario que le permita insertarse de forma rápida en el mercado laboral.

UNIVERSIDAD DE BACHAJÓN

La Universidad de Bachajón (UBACH) forma parte de un sistema escolar de orientación indígena-socialista con alcance a nivel nacional, que integra tanto escuelas de educación básica (desde el nivel preescolar hasta la secundaria) como planteles de bachillerato y

educación superior. La UBACH se ubica en el municipio de Chilón, Chiapas, localizado en la región Tulijá Tseltal Chol al noreste del estado. La UBACH es la única institución de educación superior del municipio, y junto con un plantel del SEUAT en Yajalón constituyen la única oferta de estudios superiores en toda la región. Este municipio se caracteriza por su bajo Índice de Desarrollo Humano, y su población total asciende a 111,554 habitantes (49% hombres y 51% mujeres). Es de suma importancia destacar que dicha población es mayoritariamente rural (84%), a la vez que 8 de cada 10 habitantes hablan alguna lengua indígena (81%). Asimismo, resalta el hecho de que la población católica y la no católica presentan porcentajes similares, de 47% y 45% respectivamente, mientras que un poco significativo 13% de los habitantes tiene entre 18 y 24 años de edad, grupo de edad correspondiente al periodo de cursar estudios superiores.

Mapa 4. Ubicación territorial de la Universidad de Bachajón, Chilón Chiapas



FUENTE: Elaboración a partir de la información obtenida del Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica de Chiapas (CEIEG-Chiapas), 2015

El municipio de Chilón se integra por un total de 618 localidades, de las cuales un amplio 99.6% (616 localidades) son rurales. Únicamente la cabecera municipal y la localidad

de Bachajón (zonas amarillas del Mapa 4), que es donde se ubican las instalaciones de la UBACH, son de ámbito urbano y concentran la mayor población del municipio con 7,368 habitantes de Chilón cabecera municipal y 5,063 habitantes de Bachajón, cifras que representan respectivamente el 6% y 4% de la población total del municipio. De acuerdo con la información del CONEVAL (2013c), las condiciones del municipio son realmente drásticas y poco optimistas, ya que prácticamente todas las localidades viven en condiciones sociales y económicas muy precarias (69% de las localidades presenta un grado de marginación muy alto, mientras que el 31% restante presenta un grado de marginación alto). En ese sentido, estamos hablando que 7 de cada 10 habitantes viven en condiciones de pobreza extrema, y los otros 3 ya sea en condiciones de pobreza moderada o en vulnerabilidad por ingresos y carencia social.

En relación con las características educativas del municipio, tenemos que la población del Chilón muestra también considerables grados de rezago educativo y analfabetismo, a pesar de que en el municipio exista una oferta educativa importante. En el municipio existen un total de 917 escuelas de nivel básico y medio superior, de las cuales 375 son de nivel preescolar, 465 primarias, 52 secundarias y 25 bachilleratos. De igual forma se pueden encontrar tres escuelas de formación para el trabajo y 359 primarias de orientación indígena. Esta relativa amplitud de la oferta educativa no ha sido suficiente para contrarrestar de manera contundente las malas condiciones educativas de la población, ya que, por ejemplo, el rezago educativo afecta a un 43% de los habitantes, siendo el grado promedio de escolaridad (de la población de más de 15 años de edad) de 4.7 años. Por su parte, un tercio de la población (33%) se encuentra en condiciones de analfabetismo, mientras que un 54% no concluyó la primaria.

El municipio de Chilón se ubica justo en el centro de un buen número de municipios; tal como se puede apreciar en el Mapa 4, Chilón colinda con siete municipios: al sur con Ocosingo y al este con Palenque; al norte con los municipios de Salto de Agua y Tumbalá; al noroeste con Yajalón y al oeste con Pantelhó y Sitalá. No obstante esta cercanía territorial, la conectividad del municipio es limitada dadas las pocas opciones viales de la región. Por tal razón, a pesar de colindar con varios municipios, trasladarse entre uno y otro realmente implica mucho tiempo para la mayoría de los casos. Por ejemplo, los municipios a los que se hace menos tiempo en llegar son Yajalón y Sitalá, con recorridos de entre 30 minutos y una

hora. Para trasladarse hacia Ocosingo implica un recorrido de alrededor de 1 hora y 30 minutos; pero para conectar con Palenque o Pantelhó los traslado pueden ser de hasta 3 horas o más. Estos tiempos de traslado se hacen mayores si nos enfocamos en otras ciudades de mayor tamaño: el tiempo de recorrido total de la capital Tuxtla Gutiérrez hacia Chilón es de entre 4 y 5 horas dependiendo de cómo se viaje, si en automóvil particular o en transporte foráneo. De San Cristóbal de las Casas se hace un recorrido promedio de 4 horas, mientras que de Villahermosa, Tabasco a Chilón el viaje puede durar de 4 hasta 6 horas o más.

Uno de los aspectos que hemos venido destacando sobre las características de los municipios donde se ubican las instituciones de educación superior que seleccionamos, es el que tiene que ver con la configuración de sus Unidades Económicas, mismas que en cierto sentido representarían los mercados laborales disponibles para los egresados de las instituciones. En el caso de Chilón, el tamaño del municipio se ve reflejado en la cantidad de Unidades Económicas; de acuerdo con el DENUE –INEGI (2016), existen en Chilón un total de 1,014 UE's, de las cuales más de la mitad (53%) están relacionadas con el ámbito del comercio al por menor. Este grupo de UE's se integra principalmente por aquellos negocios de pequeño tamaño tales como Tiendas de abarrotes y Minisúper (5 de cada 10 UE's) o Tiendas de Ropa, Calzado y Novedades (20% de las UE's de comercio al por menor), a la vez que prácticamente todas (532 Unidades) se caracterizan por tener cinco empleados o menos. Otro conjunto importante de Unidades Económicas se concentra en el ámbito de los Servicios de alojamiento temporal y preparación de alimentos y bebidas (119 Unidades); de ellas destacan los Negocios de comida y Restaurantes de todo tipo (75% de las UE's de este ámbito), seguido de Cantinas y Bares (21%). Al igual que las UE's de comercio al por menor, estos negocios se caracterizan por tener un personal de hasta cinco empleados (117 Unidades).

En relación a las Unidades Económicas orientados a la Industria, encontramos que únicamente 68 UE's del municipio se adscriben a este ámbito. Las industrias ubicadas en Chilón son de tamaño pequeño y sus recursos humanos no sobrepasan los 10 trabajadores; como ejemplo de ellas tenemos un 40% que se divide por la mitad entre negocios de Tortillería y Talleres de herrería. Por su parte, las Unidades Económicas que podrían estar más orientadas a los futuros egresados del nivel superior –tales como los Servicios profesionales, científicos y técnicos, así como las instancias educativas y de atención a la

salud– representan un 6% de las UE´s totales del municipio. Las más de ellas son las orientadas a los Servicios educativos (33 Unidades), mismas que en promedio concentran hasta 50 empleados. En segundo lugar están las UE´s del ámbito de la Salud, tales como los centros de salud municipales, laboratorios de análisis clínicos y consultorios médicos y dentales independientes. Las UE´s de este ámbito ascienden a 25, y se caracterizan por tener una planta de trabajadores de 50 o menos integrantes. Por último, el ámbito de los Servicios profesionales, científicos y técnicos únicamente concentra a 6 Unidades Económicas, donde la gran mayoría se caracterizan por no tener más de 5 empleados en sus filas. Específicamente, estas UE´s son: dos fotoestudios, dos empresas de consultoría y asesoría (una empresarial y otra de desarrollo sustentable), un despacho jurídico y una notaría (DENUE-INEGI, 2016).

a) Origen institucional

La Universidad de Bachajón surge a mediados de la década del 2000, sin embargo su origen institucional está vinculado a la historia de un movimiento educativo de lucha democrática de orientación indígena-socialista que emergió desde principios de los años setenta. A partir de ese entonces el movimiento Frente de Escuelas Democráticas Febrero 25 (FEDEF-25) emprendería el desarrollo de una red escolar de alcances nacionales. Para poder comprender el surgimiento y orientación de la Universidad de Bachajón en el estado de Chiapas es importante hacer un recuento no sólo de su trayectoria como establecimiento de educación superior, sino también de las particularidades históricas del Movimiento FEDEF-25.

El Frente de Escuelas Democráticas Febrero 25 surge a inicios de los años 70 como una propuesta social e independiente de apertura de oportunidades educativas. El movimiento surgió inicialmente sin denominación y estuvo asociado a las demandas del movimiento estudiantil del 1968, teniendo como principal protesta “la función del Estado mexicano como protector de la clase capitalista”. Inicialmente, el movimiento emergió en el Estado de México y estuvo integrado por estudiantes y profesores de escuelas populares y normales, así como también por grupos de estudiantes de la UNAM tanto de las Facultades como de los bachilleratos, y comenzaron a operar con el objetivo central de satisfacer las necesidades educativas de las comunidades marginadas por el gobierno mexicano (Entrevista 2 UBACH,

2016). El modelo educativo que implementaron los integrantes del FEDES-25 estuvo permeado por las ideas de pensadores como Carlos Marx, Federico Engels y Lenin, entre otros, y adoptaron un método de estudios que, según el entrevistado, no correspondía al método que dominaba los contenidos de la educación en el país en esos momentos:

“...pues para bien o para mal, tuvimos acercamiento con el materialismo histórico y como método de estudio creo que nos permite ver al conocimiento desde otro punto de vista no oficial. Nosotros llamamos oficial al pensamiento que, o la corriente filosófica que domina los contenidos de la educación en México. Desde José Vasconcelos que es el ideólogo de la educación mexicana, se basa en lo que es el liberalismo social y bueno, de alguna manera los que estudiamos esas cosas, sabemos que el liberalismo social no solamente se queda en la filosofía general, sino se aplica ya en las cuestiones político-sociales, de desarrollo del sistema político-social y, a nuestro criterio, esta corriente del pensamiento perjudica a las clases pobres, ente ellos a los indígenas (Entrevista 2 UBACH, 2016).

De acuerdo con nuestro entrevistado, las acciones del FEDEF-25 estuvieron sustentadas en el marco normativo oficial de la educación en México, particularmente en el artículo 3° y la Ley Federal de Educación, sosteniendo que cuando las comunidades requieran algún servicio educativo, ellas mismas –con la facilitación de las autoridades locales– pueden iniciar procesos educativos propios, donde en vinculación con la sociedad se posibilite el otorgamiento de predios, edificios y lugares y recursos en general que permitan el desarrollo de la educación. Es a partir de estas consideraciones que el Movimiento comenzó a expandirse en varios estados de la república –sobre todo en el centro y sur– formando grupos y escuelas al margen de las autoridades, es decir, sin reconocimiento por parte del gobierno. A pesar de no ser reconocidos por las autoridades, el proceso de expansión del FEDEF-25 fue de tal envergadura que para 1988 se impartían estudios desde nivel preescolar hasta el bachillerato, y se conformaba una organización de más de 5,000 integrantes que contemplaban profesores, estudiantes y padres de familia.

La expansión de la influencia del FEDEF-25 generó una mayor vinculación con las comunidades donde se ofrecían servicios educativos, y con ello el Movimiento no sólo se limitó a la impartición de clases sino que se conformó como un medio práctico para que las comunidades hicieran demandas y exigencias al gobierno. Sobre esto, el entrevistado comentó:

“Al mismo tiempo que luchamos por brindar el servicio educativo luchamos al lado de los habitantes de las comunidades por sus servicios públicos más elementales, organizando comités de gestión, círculos de estudio, asesorías legales, para proyectos, etc. (...) Por ello, sabemos que se arriesga y hemos estado detenidos muchas veces por invadir un predio, por hacer una manifestación o ponernos a ciertos aspectos que agreden a las comunidades, y encabezamos la lucha social, nos encarcelan o nos apalean, sin embargo habrá que seguirlo haciendo, de esta manera se va extendiendo el trabajo educativo, no es difícil y creemos que el problema va a persistir aunque ellos nos digan que somos agitadores profesionales, pues no, ellos son los agitadores al promover la pobreza y al no otorgar la educación a las comunidades, ellos son los que están ocasionando el llamado terrorismo de estado y pues tenemos que actuar nosotros como maestros” (Entrevista 2 UBACH, 2016).

Actualmente el FEDEF-25 se constituye como una asociación formalmente organizada con una división del trabajo que se estructura por regiones territoriales, áreas y tareas específicas, y que tiene como principal autoridad a una Asamblea General conformada por padres de familia, profesores (los cuales en su mayoría fueron o son miembros del magisterio con plaza o sin plaza) y estudiantes de cada escuela y zona territorial. En términos educativos, hoy en día el Movimiento se constituye como una red escolar que ofrece servicios desde guardería hasta nivel superior (licenciatura), nivel al cual decidieron incursionar a principios del siglo XXI, primero con un proyecto de universidad general –que nunca se consolidó ni fue reconocido por la autoridad– y una Escuela Normal en el Estado de México, después con el proyecto de Universidad Indígena a partir de la conformación de la Asociación Civil Grupo Cultural Lázaro Cárdenas del Río, protocolizada en el municipio de Contepec, Michoacán en el año 2004, e integrada por miembros del Movimiento.

De acuerdo con la página web, este proyecto se orienta a atender el “problema real” del atraso educativo del país, y que contempla la importancia de luchar junto a las comunidades y pueblos marginados en construcción alternativas de educación propias. A su vez, “promueve el rescate de las tradiciones, costumbres y todo rasgo cultural propio de la raíz misma, por lo que se hace necesario profundizar en el estudio de la cultura indígena desde sus orígenes prehispánicos”. De esta manera, sólo en el nivel superior, el proyecto del FEDEF-25 tiene presencia en diez estados del país (Estado de México, Chiapas, Sonora, Durango, Sinaloa, San Luis Potosí, Michoacán, Morelos y Oaxaca) y cuenta con 20 planteles universitarios, todos ellos ubicados en zonas no metropolitanas y en comunidades marginadas.

La Universidad de Bachajón se creó en el años 2006 en el municipio de Oxchuc, Chiapas –un pueblo con alrededor del 90% de población indígena y hablantes de lengua Tseltal– siendo la segunda institución en constituirse como parte del proyecto de universidad indígena y la primera en obtener el Reconocimiento de Validez Oficial por parte de las autoridades locales. Dado que el proceso de creación de la UBACH se dio de manera inversa –es decir, primero se comenzó a operar y después se hicieron las gestiones administrativas– la primera etapa de funcionamiento de la institución se dio al margen de las autoridades, operando sin reconocimiento de estudios durante dos años, siendo hasta el año 2008 que registraron sus programas ante el gobierno estatal. De acuerdo con el entrevistado, esto no fue un obstáculo para que la UBACH fuera aceptada por la comunidad, ya que en el momento que se creó matriculó a casi 2,000 estudiantes (Entrevista 1 UBACH, 2016).

Los conflictos derivados de su establecimiento fueron más bien producto de la mala percepción de las autoridades municipales, al grado de que éstas mandaron a golpear a profesores y alumnos de la emergente universidad. Esto propició que la institución se trasladará al poblado de Abasolo en el municipio de Ocosingo, sin embargo, también ahí hubo conflicto pero ahora con la sociedad, donde grupos de ciudadanos protestaron con las autoridades municipales por el establecimiento de la universidad y eventualmente truncaron el proyecto. Al final, se decidió trasladar la institución a la localidad de Bachajón en el municipio de Chilón a finales del año 2006, lugar donde tuvo una mejor aceptación ya que el presidente municipal apoyó las gestiones de creación, a la vez que dos de los principales comisariado ejidales de la localidad donaron predios para el establecimiento de las instalaciones, y la población en general respaldó el proyecto.

La Universidad comenzó a operar con una oferta educativa inicial de cuatro licenciaturas: Sociología, Desarrollo Sustentable, Derecho y Matemáticas⁶⁵; todas ellas adscritas al modelo educativo indígena-socialista, y diseñadas curricularmente por los profesores miembros del FEDEF-25. Las modalidades eran escolarizada y semiescolarizada y atendían en conjunto a más de 1,500 estudiantes, todos ellos provenientes de regiones de habla indígena cercanas al municipio de Chilón. Las instalaciones se caracterizaban por ser

⁶⁵ Estas son las cuatro carreras que al final fueron reconocidas por la Secretaría de Educación de Chiapas. Sin embargo, en los casi tres años que la institución operó sin RVOES se ofertaba la carrera de Pedagogía y Ciencias de la Educación, de la cual incluso hay egresados según nuestro entrevistado.

muy elementales y se conformaban por 10 aulas, una dirección o un área administrativa y 4 módulos sanitarios, todos con techos de lámina y paredes de madera. El entrevistado señala que uno de los conflictos más importantes que tuvieron en el momento en que comenzó a operar la institución fue que la organización no tenía la capacidad para resolver óptimamente algunas de las eventualidades que surgían; por ejemplo, la excesiva demanda inesperada (ya que pensaron iniciar con una matrícula de 30 o 40 estudiantes) y la dotación de docentes para atenderla, una eventual deserción de estudiantes y la complicada obtención de los RVOES dadas las características de la infraestructura del establecimiento (Entrevista 1 UBACH, 2016).

De esta manera, los motivos principales de la creación de la universidad se articulan con los objetivos generales del FEDEF-25 orientados a la promoción de la educación en comunidades marginadas y “olvidadas” por el gobierno; y al preguntar sobre los motivos de incursionar en el terreno de la educación superior, el entrevistado señaló concretamente que la intención fue darle continuidad al proyecto educativo de Movimiento para conformar un sistema que integrara desde los niveles preescolares hasta el nivel licenciatura (Entrevista 1 UBACH, 2016). En ese mismo sentido, la Universidad Bachajón se adscribe tanto a la filosofía como a la misión del Movimiento FEDEF-25, tanto en términos de la orientación socialista del modelo educativo como en cuestión de la preservación de la cultura indígena prehispánica. Nuestro entrevistado comentó *in extenso*:

“...la visión y el objetivo que tenemos en general es la formación de profesionistas, nosotros le llamamos, con visión social; si bien se sabe, como a ustedes les he comentado con anterioridad, en su mayoría nuestras escuelas están ubicadas en comunidades indígenas, precisamente porque son las comunidades indígenas que por más de 500 años han sido rezagadas, golpeadas, ¿y por qué no decirlo?, también olvidadas. Y bueno, conocemos que en estas comunidades, la gente que tiene la oportunidad de salir a estudiar a otras escuelas de nivel superior, fuera del estado o en el mismo estado, pues regresan con todas las intenciones de ejercer su profesión pero no con la visión de ayudar a sus comunidades. Por ejemplo, un abogado que tiene que asesorar a sus vecinos, familiares y por algunos problemas agrarios que tengan, se les cobran cuestiones excesivas, y en el caso de nosotros, creemos que nuestros profesionistas egresados de este proyecto, tienen que regresar a las comunidades a aportar un poco de lo que las comunidades les han aportado, en comunión, como le decimos nosotros. Los sociólogos, pues tienen que realizar estudios en las comunidades para poder dar opciones para resolver ciertas problemáticas, conflictos, y algunas cosas que se dan en las comunidades; nuestros abogados, como te comentaba ... forma de manera legal, tratar de solucionar estos

problemas sin afectar a la comunidad, y mucho menos, como decimos nosotros, sangrar a nuestras comunidades. Esa es la visión prácticamente desde el punto de vista, como también hemos comentado, y rescatando la visión, la cosmovisión, de la cultura indígena; obviamente nos referimos a la cultura indígena prehispánica” (Entrevista 1 UBACH, 2016).

A partir de este breve recuento sobre el origen de la Universidad de Bachajón, podemos advertir que su historia institucional tiene un peso específico demasiado importante en su funcionamiento y conducción, y no únicamente orientada por prácticas de oferta y demanda de servicios educativos. A pesar de ser una institución relativamente nueva, tiene raíces simbólicas más arraigadas que si bien se encuentran asociadas a la apertura de oportunidades educativas de todos los niveles, también se asocian a un proyecto político de más largo alcance que ha tenido el objetivo histórico no sólo la lucha por la educación sino por la búsqueda de la democracia en todos los sentidos, así como por la preservación de la cultura y la “cosmovisión” indígena de los antepasados. En lo que sigue, nos enfocaremos a analizar el perfil institucional de la Universidad así como también daremos cuenta de las características de su desempeño.

a) Perfil institucional

Como hemos apuntado en el apartado anterior, la Universidad de Bachajón responde a las intenciones de expansión del Frente de Escuelas Democráticas Febrero 25. Forma parte de un proyecto educativo de larga tradición que ha logrado constituirse como una red escolar de escala nacional. En particular, la UBACH se adscribe a un proyecto de universidad indígena que busca preservar la cultura de los antepasados, así como formar profesionistas que, con los conocimientos adquiridos, sirvan a las comunidades e impulsen el desarrollo de las regiones donde se encuentran ubicados los planteles. La UBACH se ha mantenido vigente y en funcionamiento desde el año 2006, y durante todo ese tiempo se ha visto respaldada por diferentes actores, siendo los más importantes los profesores, las familias de los estudiantes y el propio Frente de Escuelas Democráticas. Ese respaldo no sólo es un apoyo moral, sino también económico y material: los terrenos donde se ubica la institución fueron donados, las familias que apoyaron el proyecto frente a las autoridades han hecho aportaciones y han donado materiales para la construcción de la escuela, y varios profesores han emigrado de

distintas regiones del país –no sólo de Chiapas– para atender la docencia en esta zona tan alejada de la ciudad.

El financiamiento inicial de la Universidad Bachajón fue producto de este tipo de apoyos; por supuesto, la parte más importante provino de las aportaciones del FEDEF-25, mismas que se derivan de las ganancias de los miembros por realizar trabajos comunitarios, sin embargo, otra parte considerable fue aportada por los miembros que en ese momento tenían una plaza de profesores en alguna escuela estatal, es decir, derivada de los sueldos que los miembros del FEDEF-25 recibían de forma independiente a su participación en el Movimiento. No obstante, la inversión inicial en cifras concretas no fue posible conocerla. De acuerdo con el entrevistado, hoy en día se puede decir que la UBACH es más o menos independiente financieramente, ya que genera sus propios recursos económicos para su operación a partir de distintas acciones (que generan montos muy variables), pero siendo la principal fuente de financiamiento el cobro de colegiaturas:

“[La principal fuente de financiamiento son] las colegiaturas, si se le pudiera llamar así, por parte de nuestros alumnos, que es por la cantidad de 350 pesos mensuales que ellos aportan, insisto, de manera mensual. Esto nos permite únicamente cubrir en cierta medida los gastos de los maestros como viáticos y alimentación, hasta ahí nada más. Para gastos de construcción, mantenimiento y equipamiento de la misma escuela, es por medio de actividades que nosotros realizamos con los estudiantes: kermeses, rifas, colectas, o estar tocando puertas en dependencias gubernamentales y no gubernamentales, muchas veces con buenos resultados, otras pues sin ninguno de ellos” (Entrevista 1 UBACH, 2016).

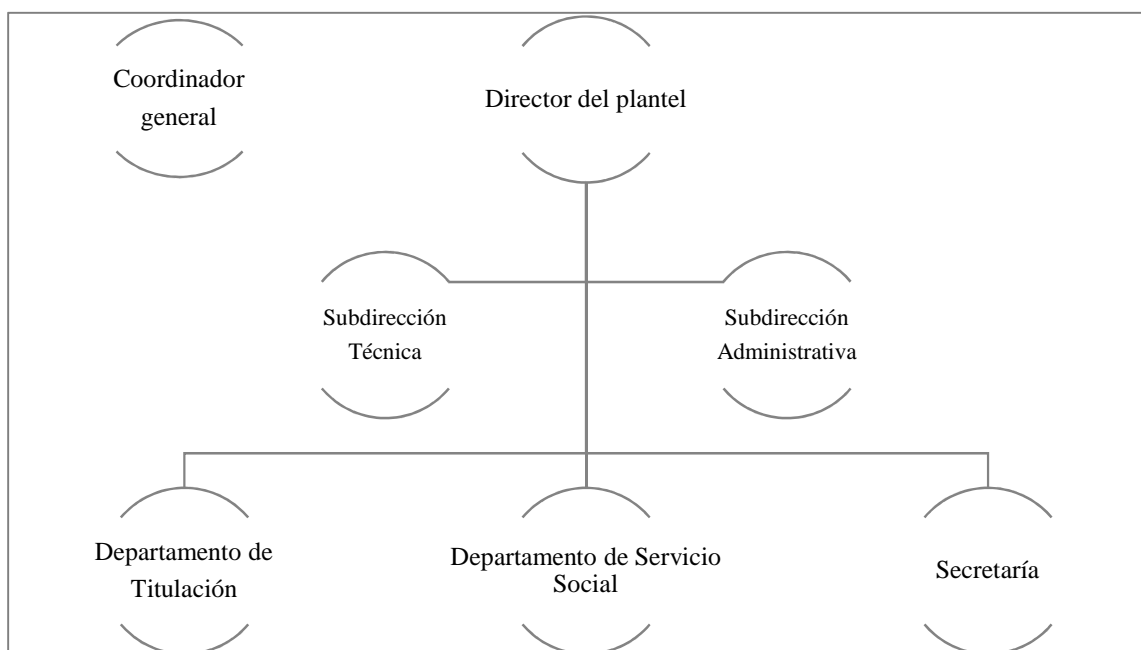
En relación con las instalaciones de la UBACH, éstas en general tienen características muy elementales, es más, podríamos decir que hasta insuficientes en términos de lo que la SEP y el propio acuerdo 279 estipulan como aspectos deseables de la infraestructura educativa. El plantel de la UBACH se ubica en un predio que mide tres hectáreas que cuenta de manera básica con los servicios de luz eléctrica, agua potable y drenaje. Al ubicarse en un municipio alejado, los medios de transportación son o los vehículos particulares, los taxis locales o algunos autobuses foráneos. Por otro lado, las instalaciones de la Universidad siguen siendo un proyecto inacabado, y en el trabajo de campo pudimos apreciar que siguen en construcción, en algunos casos haciendo ajustes a lo ya existente y, en otros, construyendo nuevas cosas. De esta manera, las instalaciones se conforman por alrededor de 20 aulas

funcionales y 6 en construcción; las aulas que se encuentran disponibles presentan características elementales, y fueron construidas a base de madera y con techo de lámina, mientras que las seis en construcción son de concreto y más amplias, a la vez que cuenta con un módulo administrativo, donde se encuentran las oficinas de control escolar, administración y dirección. Respecto a los recursos para el aprendizaje, si bien la UBACH cuenta con una biblioteca donde los estudiantes pueden realizar consultas, carece de otro tipo de espacios y recursos para el aprendizaje como laboratorios y equipo de cómputo. Por último, cuenta con amplios espacios donde se llevan a cabo actividades deportivas y culturales que promueven la integración de los estudiantes así como la difusión de la cultura y filosofía indígena.

Estructura organizacional

En la siguiente Figura se puede observar la estructura organizacional de la Universidad de Bachajón. A primera instancia, se advierte que la división del trabajo se estructura de manera básica y sin complejidad mayor; inclusive el número de recurso humanos es menor ya que, de acuerdo con el entrevistado, la planta administrativa del plantel se conforma por entre 5 y 10 personas. Las actividades se organizan en tres niveles que se estructuran de manera vertical, donde las únicas instancias directivas son la Coordinación general y la Dirección general, cada una sustentada por una sola persona. Dada la relativa simplicidad organizacional de la institución, jerárquicamente ambos se posicionan como los rectores y dirigentes de la Universidad, correspondiéndoles en conjunto el desarrollo de las tareas de planeación, coordinación y supervisión. No obstante, hay un aspecto en el que se diferencia un poco las actividades; el Director general se encarga en mayor medida de la coordinación de las actividades diarias al interior del plantel, mientras que el Coordinador general además de apoyar dichas actividades, se encarga de las tareas de vinculación y gestión con otros sectores de la sociedad, dígase autoridades, comunidades o el propio FEDEF-25.

Figura 6. Estructura organizacional de la Universidad de Bachajón



FUENTE: Entrevista 1 UBACH

Los siguientes dos niveles de ejercicio de atribuciones, corresponden a las tareas operativas y de gestión de la Universidad. En general las Subdirecciones del plantel se encargan de atender cuestiones de gestión y administración, así como de control escolar; por ejemplo, la organización de los expedientes de los estudiantes, de la administración de los horarios, la asignación de profesores y materias, etc. Por su parte, los departamentos, que son el último nivel, se encargan específicamente de recibir los trámites sobre la titulación de los estudiantes y la asignación de servicio social. La Secretaría se encarga de las tareas más generales de información, archivo, trabajo de oficina, marketing, etc. (Entrevista 1 UBACH, 2016). La poca complejidad de la división del trabajo al interior de la organización permite dar un seguimiento adecuado a los asuntos institucionales; la constitución de una planta administrativa poco densa y la interacción directa entre trabajadores y autoridades permiten que la información fluya de forma constante, promoviendo la atención oportuna de las posibles eventualidades.

No obstante, consideramos que existe una limitante importante que influye también en la conducción de la Universidad, y tiene que ver con que, al ser una institución todavía en

construcción y poco sofisticada, pueden surgir eventualidades de todo tipo que se pueden acumular y eventualmente “trabar” la pronta resolución de problemas, desde aquellas administrativas (como trámites, RVOES, etc.) como aquellas relacionadas con la infraestructura. Consideramos que el no ser una institución plenamente consolidada limita la capacidad de reacción ante diversas situaciones; es decir, nos referimos a que en este caso la poca complejidad organizacional no es una ventaja como lo puede ser para otros establecimientos de educación superior con otro grado de sofisticación, donde esta característica les permite reaccionar de forma “camaleónica” y adaptarse de manera rápida ante los cambios y eventualidades (Rodríguez y Ordorika, 2011; Brunner, 2011). Es por ello que a pesar de que exista una estructura organizacional formal en la UBACH, en la práctica –tal como sostiene nuestro entrevistado y como lo dejó ver el trabajo de campo– todo el “equipo” de gestión y directivos se apoyan unos a otros con las tareas operativas de la Universidad.

Ahora bien, dadas esas características formales y prácticas de la estructura organizacional ¿cómo y quienes deciden qué hacer? De acuerdo el entrevistado las decisiones sobre la conducción de la Universidad se toman de manera colegiada, retomando en cierta medida las prácticas del FEDEF-25. Una vez que se discuten, analizan y deciden ciertas acciones, se plantean a la comunidad estudiantil para ver qué opinan y posteriormente se implementan. Sobre esto el entrevistado comentó:

“Nosotros desde que planteamos el proyecto de manera escrita propusimos un órgano de gobierno dentro de la Universidad que nosotros le llamamos Consejo Universitario. Este Consejo está compuesto por seis sectores, el primer sector es el estudiantil, luego están los maestros, luego están los padres de familias (...) tenemos también la Dirección Escolar, tenemos la Asociación Civil, y el sexto sería la comunidad, ya sea que en una asamblea ejidal o como ellos determinen, eligen a los representantes del pueblos, de la comunidad de Bachajón” (Entrevista 1 UNACH, 2016).

Este órgano decisional se integra por 18 miembros y se conforma de la siguiente manera:

- 3 miembros de la dirección escolar del plantel de la UBACH (Coordinador general, Director general, y otro trabajador administrativo).
- 3 miembros de la Asociación Civil Grupo Cultural Lázaro Cárdenas del Río.

- 3 profesores.
- 3 estudiantes.
- 3 padres de familia de los estudiantes.
- 3 miembros de la comunidad de Bachajón.

El hecho de que las decisiones se tomen de manera colegiada es un punto demasiado importante analíticamente, ya que sólo pocos casos del sector privado toman decisiones de esta manera (por ejemplo instituciones privadas de mayor tamaño, de larga tradición y consolidadas como la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Iberoamericana, entre otras). Se sabe poco de la forma de tomar decisiones en las universidades medianas y pequeñas, pero no es difícil intuir que la mayoría de ellas siguen una línea totalmente jerárquica, es decir, son los dueños (que muchas veces se presentan como directores o rectores) los que toman las decisiones sobre la conducción de las instituciones, apoyados en estudios de mercado sobre cómo se comporta la oferta y la demanda, entre otras cosas. Nosotros no tenemos la información sobre el proceso decisional en la UBACH, no sabes qué se discute o qué se decide, por lo que sólo nos queda plantearnos algunas preguntas ¿en qué medida la toma de decisiones colegiada acelera o frena la resolución de problemas en una institución de estas características? ¿en qué medida permite una reacción oportuna ante los rápidos cambios del entorno en términos de las dinámicas de competencia de la educación superior privada? ¿o será que su ubicación territorial –al estar alejados de los efectos del mercado– permite que la toma de decisiones colegiada tenga efectos positivos sobre la conducción de la universidad?

Oferta académica

Actualmente la UBACH cuenta con una oferta académica cinco programas, distribuidos en dos áreas del conocimiento: dos licenciaturas en Ciencias Naturales y Exactas (Matemáticas y Desarrollo Sustentables), y tres en Ciencias sociales y Administrativas (Sociología, Derecho y Psicología). Todas las carreras tienen una duración de cuatro años bajo un plan semestral y pueden ser cursadas tanto en la modalidad Escolarizada como en la Semiescolarizada; la primera se imparte en cursos de lunes a viernes, mientras que la segunda

se atiende los fines de semana cada 15 días. Los costos de las colegiaturas son todos iguales, de \$350 pesos por mes y un pago semestral de \$600 peso de inscripción.

Tabla 30. Oferta académica de licenciatura Universidad de Bachajón, 2014

Programa	Duración	Modalidad	RVOE	Colegiatura mensual
Desarrollo Sustentable	4 años Plan semestral	Escolarizada/ Semiescolarizada	PSU- 02/2008 DGP615336	\$350
Sociología	4 años Plan semestral	Escolarizada/ Semiescolarizada	PSU- 03/2008 DGP611303	\$350
Matemáticas	4 años Plan semestral	Escolarizada/ Semiescolarizada	PSU- 04/2008 DGP111301	\$350
Derecho	4 años Plan semestral	Escolarizada/ Semiescolarizada	PSU- 01/2008 DGP612301	\$350
Psicología	4 años Plan semestral	Escolarizada/ Semiescolarizada	PSU- 77/2011 DGP231301	\$350

FUENTE: Información proporcionada en la visita al plantel, así como por consulta en la página web de la institución. La información sobre los RVOES se consultó en la página web www.sirvoes.sep.gob.mx.

Como se comentó anteriormente, todos los programas de la UNACH son diseñados por los profesores miembro del Frente Democrático Febrero 25, y eso tiene mucho que ver con el tipo de programas que oferta la universidad. Si pensamos de manera comparada, tres de los cinco programas que oferta (Matemáticas, Sociología y Desarrollo Sustentable) no sería posible encontrarlos en otras instituciones privadas, de hecho en todo el sector privado de educación superior de Chiapas no existe una oferta de este tipo, siendo la UBACH la única que imparte dichos programas (ANUIES, 2014). Además, la orientación e ideología socialista-indígena permea en la estructura curricular; si bien no tuvimos acceso a los planes de estudio, en una plática casual fuera de grabación el entrevistado sostuvo que los planes de estudio contemplaban materias adscritas al socialismo y otras a la cultura indígena. Esta información se complementa con lo dicho por el entrevistado al preguntarle sobre cómo detectan cuál oferta educativa responde a las necesidades de la región:

“...por ejemplo, te puedo decir que en la Universidad de Bachajón, una de las [carreras] que tenemos, que es relativamente nueva en México, es la de Desarrollo

Sustentable. Chiapas es la entidad en el país con la mayor cantidad de recursos naturales del país, y con zonas o con áreas naturales protegidas por la CONANP [Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas], pero a pesar de ello la explotación de los recursos se sigue dando al por mayor y de manera descarada, justificándolo por la cuestión del desarrollo de las comunidades (...) ¿cómo justificamos nosotros la Licenciatura en Desarrollo Sustentable? Precisamente de esa forma, creemos que los alumnos y las comunidades necesitan alternativas, propuestas sustentadas de cómo aprovechar de manera responsable estos recursos que tenemos; de alguna manera, con los recursos naturales favorecer económicamente a la gente, pero también, generando empleos y sin perder de vista el cuidado del medio ambiente. Como te comentaba, también sustentándolo en la cosmovisión indígena del equilibrio, partiendo de que el ser humano se debe ver o nos debemos ver como la parte de un todo, la parte componente de un todo, y de esa manera, en el caso del desarrollo sustentable, nosotros lo justificamos; y de las otras partes por igual, haciendo estudios micro-regionales, macro-regionales, y de esa manera lo podemos ir sustentando” (Entrevista 1 UBACH, 2016).

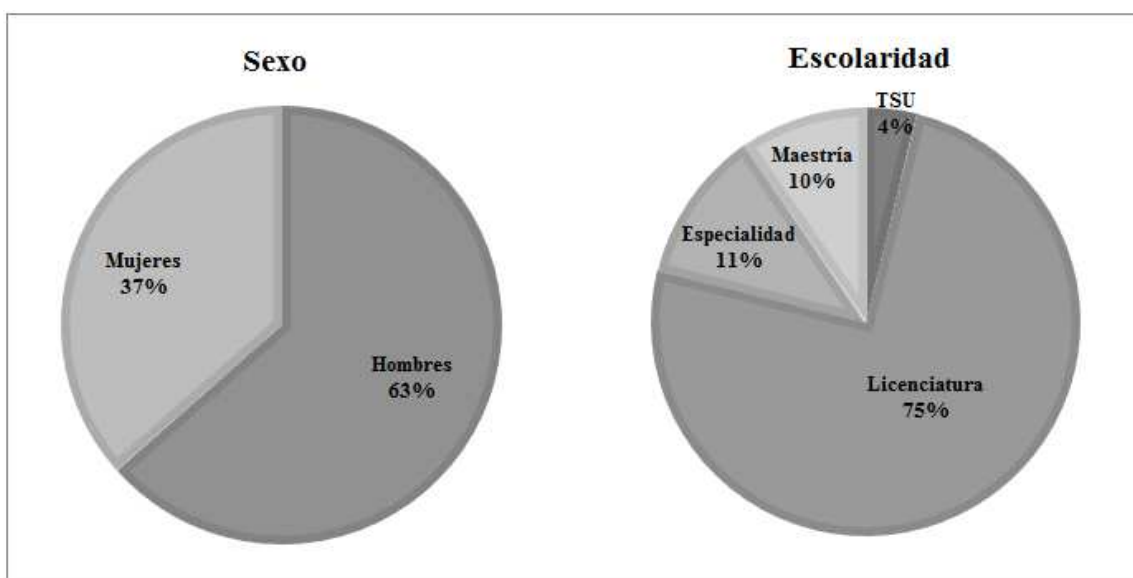
Personal docente

Respecto al personal docente de la UBACH realmente hay poco que decir. Por alguna razón la información oficial de la ANUIES registra el mismo total de profesores desde el año 2008 (52 profesores), que es cuando la Universidad comenzó a reportar información a la SEP. Esto representa una limitante a nuestro trabajo porque no podemos profundizar en la evolución del personal docente de la institución, aunque tampoco descartamos la posibilidad de que la información sea confiable y efectivamente la conformación del personal docente no haya sufrido modificaciones, sobre todo tomando en cuenta las características de la propia institución. Por tal razón sólo expondremos las características actuales de la planta docente de acuerdo al Anuario Estadístico ANUIES 2012-2013, con la finalidad de al menos dar una idea al lector sobre qué tipo de profesores son los que imparten los cursos en esta institución tan singular.

El primer dato que hay que resaltar sobre el personal docente de la UBACH es que todos los profesores laboran en un esquema de horas clase. No existe otro tipo de contratación en la institución. Por otro lado, en el Gráfico 23 es posible observar la configuración del personal docente en términos del sexo y el nivel de estudios. Respecto al primer punto, tenemos que 6 de cada 10 profesores que dan clases en la institución son hombres; mientras

que en términos de su escolaridad, la amplia mayoría tienen estudios de licenciatura, seguido de un 21% con estudios de posgrado (11% Especialidad – 10% Maestría).

Gráfico 23. Personal docente Universidad de Bachajón, según sexo y escolaridad 2013



FUENTE: Elaboración propia a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2013

Sobre las características generales de los profesores, el entrevistado comentó:

“[en un principio] tuvimos un problema para poder cubrir la planta docente. Como organización (FEDEF-25) tuvimos que jalar maestros de manera quincenal, teníamos que jalar maestros de Michoacán, teníamos que jalar maestros del Estado de México, de Veracruz, de Chiapas, esto de manera quincenal, ¿y por qué de diferentes estados? Porque eran la gente que de alguna manera tenían más compromiso y que tenían el perfil (...) Actualmente, la mayoría son del mismo municipio (...) y tenemos 15 profesores en la modalidad escolarizada y 30 en la semiescolarizada (...) Académicamente, pues [el tipo de contratación] es por horas, dependiendo las materias que les toque cubrir y lo que marque el plan de estudios, la cantidad de horas que se tienen que dar específicamente de la materia por semana” (Entrevista 1 UBACH, 2016).

Vinculación con la sociedad

Definitivamente la Universidad de Bachajón se encuentra vinculada fuertemente con la sociedad, y no sólo con la comunidad donde está establecida, sino que –dada su relación con

el Movimiento FEDEF-25– sus acciones trascienden las meras actividades locales. Con ello, queremos hacer referencia a los servicios comunitarios que como Movimiento brindan a las comunidades indígenas marginadas de varias regiones del país, interesándose en sus condiciones de vida y educativas:

“nosotros luchamos porque se resuelvan los problemas sociales de las comunidad, construcción de carreteras, ampliación de la red eléctrica, disminución del costo del transporte, incluso hemos solicitado y hemos logrado remodelación de escuelas que no, en donde no estamos como organización, en las escuelas de la comunidad, introducción de agua potable, incluso hemos influido en la detención de la corrupción” (Entrevista 2 UBACH, 2016).

En particular la UBACH realiza este tipo de acciones solidarias en las regiones indígenas de Chiapas, promoviendo la cultura y la educación. En la comunidad donde se ubica, también ha contribuido en la organización de eventos sociales y culturales. Pero además de eso, hay tres aspectos de su vinculación con la sociedad que es importante señalar; el primero, tiene que ver con la inserción de los egresados en la sociedad para apoyar el desarrollo de la comunidad desde las disciplinas en las que estudiaron. Por ejemplo, los egresados de Derecho y Desarrollo Sustentable han desarrollado labores en beneficio a las comunidades, los primeros ya sea insertándose en instancias gubernamentales (como el ayuntamiento u otras instancias públicas) desde donde pueden promover la intervención a favor de la gente, o bien dando asesorías particulares sobre los distintos tipos de legislaciones y normatividades. Por su parte, los egresados de Desarrollo Sustentable apoyan a la gente de las comunidades a hacer un uso más eficiente de los recursos y así sacar mejor provecho de sus actividades, las cuales están orientadas principalmente a la agricultura.

En segundo lugar, la Universidad comienza a tener vinculación con otras instancias educativas del nivel superior, ya sea para promover los servicios educativos o para echar a andar proyectos de educación continua en conjunto. De acuerdo con el entrevistado, actualmente las principales relaciones de la UNACH son con el Colegio de la Frontera Sur y con la Universidad de las Tunas (Cuba); el convenio con la primera está orientado a la oferta de diplomados, y con la segunda se firmó un convenio de intercambio cultural. En tercer lugar, resalta la vinculación de la UBACH con la sociedad a partir de la creación de relaciones y redes de lucha democrática. Entre los principales grupos con los que se encuentra vinculada

la institución están: el Frente de Campesinos Democráticos, Frente de Obreros Democráticos, otros grupos de lucha social y magisterial, así como con la Izquierda Democrática Nacional, que es una corriente vinculada al Partido de la Revolución Democrática (PRD), entre otras organizaciones de las mismas características.

b) Desempeño institucional

Ahora bien, tras el análisis de la trayectoria y el perfil institucional ¿Cuál ha sido el desempeño de la UBACH desde su creación? En lo que sigue esta pregunta es la que orienta el análisis de los resultados de la institución en términos de cobertura y aseguramiento de la calidad. La universidad hoy en día se asume a sí misma como una institución de educación superior diferente, que ha sabido posicionarse en el terreno educativo de la entidad y que, de acuerdo con el entrevistado, se encuentra posicionada dentro de los primeros cinco lugares de la oferta privada con mejores indicadores de cumplimiento administrativo y académico ante la Secretaría de Educación Estatal. Es por ello, que su autopercepción es la de ser un referente estatal en la apertura de oportunidades de acceso a la educación superior, no sólo de la regiones no metropolitanas sino del estado de Chiapas. Dando seguimiento a eso, como información inicial tenemos que actualmente –basándonos en la información de la ANUIES– la matrícula total de Universidad de Bachajón representa el 0.9% de la matrícula de educación superior estatal; en relación al sector privado, concentra al 2% del total de la matrícula privada del estado, mientras que de la cobertura privada territorio no metropolitano representa el 6%.

Evolución de la matrícula

Como información inicial, es importante señalar que existen algunas asimetrías en la información recabada sobre la matrícula de la institución, sobre todo en relación con la modalidad semiescolarizada. El entrevistado sostiene que la matrícula inicial superó los 1,500 estudiantes considerando ambas modalidades, mientras que hoy en día sostiene que también sobrepasan los 1,000 estudiantes y que la modalidad semiescolarizada es la más fuerte de la institución. Sin embargo, la información oficial de los Anuarios ANUIES no reporta matriculados en la modalidad semiescolarizada en ningún periodo desde que la

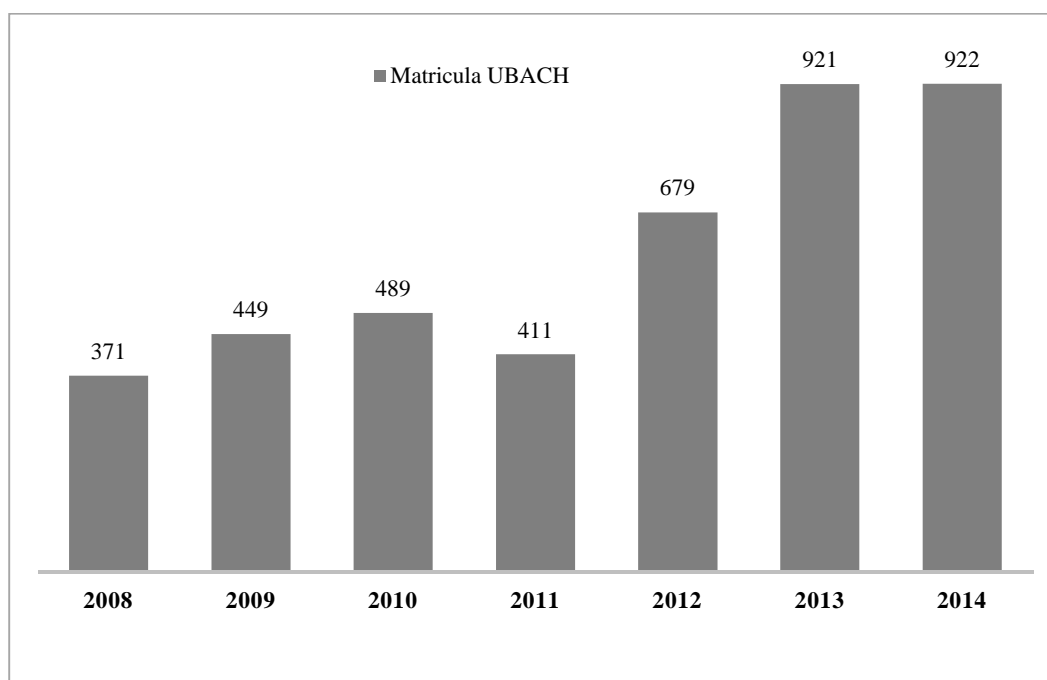
UBACH comenzó a reportar información a la SEP. Por tal razón, presentamos aquí los datos que nos fue posible conseguir y construir, todos ellos basados en la información de la ANUIES.

En ese entendido, en el Gráfico 24 podemos observar la evolución de la matrícula de la Universidad de Bachajón en el tiempo que tiene de vida. Desde sus inicios a la fecha ha experimentado un crecimiento de más del doble, pasando de 371 estudiantes en 2008 a 922 en el año 2014. No obstante, se percibe un periodo de tres años (2008-2012) donde la matrícula creció de manera sostenida pero moderada, teniendo un crecimiento promedio anual de entre el 8% y 10%. Después de ese periodo, la matrícula experimenta por un año un ligero decrecimiento para luego tener el mayor periodo de crecimiento de su trayectoria pasando de 411 estudiantes a 922 (125%). Dicho crecimiento puede estar asociado a dos aspectos; por un lado, a la difusión regional acerca de la reciente obtención de RVOES por parte de la autoridad estatal, lo cual les representaría a los estudiantes hacerse de un título universitario que fuera válido, y con ello abrirse las puertas en instancias laborales a las que no tendrían acceso en condiciones de no certificación. De hecho, el entrevistado comentó

“...la aceptación de la Universidad ya es mejor, y la comunidad ya responde más al llamado tanto de inscripciones como de eventos, campañas que ha emprendido la universidad han tenido una buena aceptación, pero eso en realidad se debe a que pues el gobierno nos otorgó los RVOE’s” (Entrevista 1 UBACH, 2016).

Por otro lado, es posible que tenga que ver con la oferta de la nueva carrera de Psicología, también reconocida por el gobierno estatal. Esta nueva oferta no sólo significó más lugares para los jóvenes de estas regiones no metropolitanas, sino también una oferta educativa diferente que pudo haber llamado la atención a muchos que ni siquiera habían contemplado cursar estudios universitarios (sobre todo las mujeres), de hecho, actualmente se constituye como la licenciatura con mayor número de estudiantes inscritos de la UBACH. En las estadísticas nacionales es posible constatar que la carrera de Psicología tiene una demanda importante, no sólo en el sector público sino también en el privado; tan sólo en Chiapas la matrícula que se concentra en esta carrera asciende a 3,264 estudiantes.

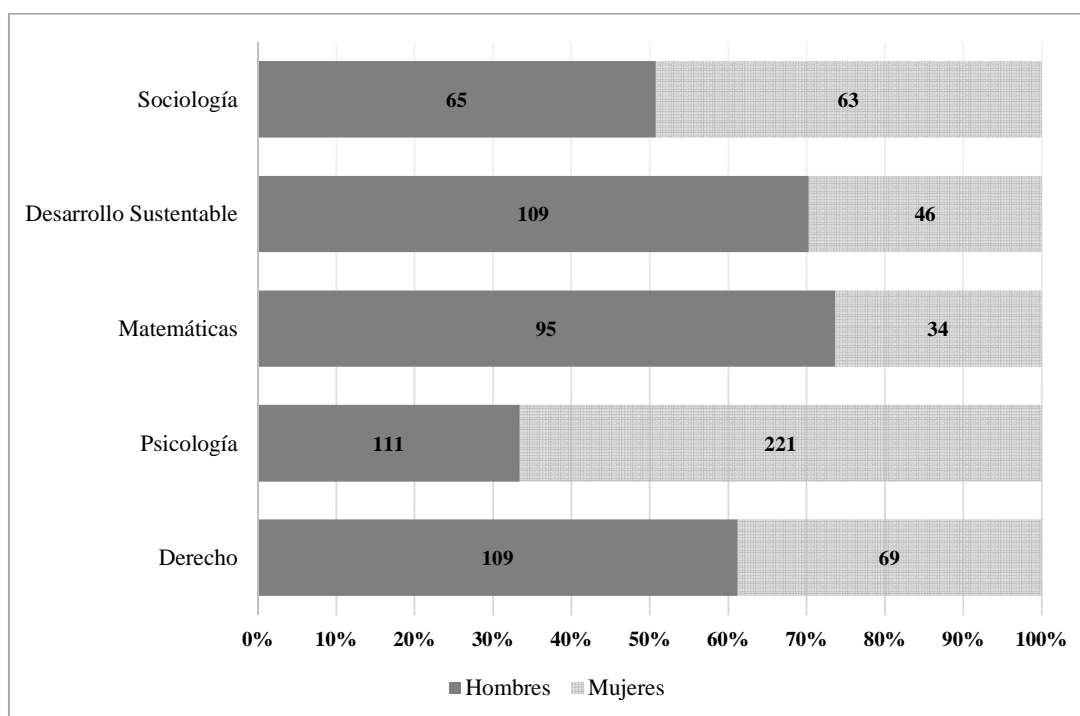
Gráfico 24. Matrícula Universidad de Bachajón, 2008-2014



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2008-2014

¿En qué áreas y programas se concentran los estudiantes? Respecto a la conformación actual de la matrícula de la UBACH, constatamos una relación 54% Hombres – 46% Mujeres en la población total, a la vez que la concentración de la matrícula por carreras se da de la siguiente manera: como ya se comentó, la licenciatura de Psicología es la que concentra mayor número de estudiantes con un 37% y es la única que podríamos denominar que presenta una mayor participación de las mujeres con 67%. Las carreras de Derecho y Desarrollo Sustentable concentran al 19% y 17% de la matrícula respectivamente; en dichas carreras, al igual que en la licenciatura en Matemáticas –que concentra un 14% de la matrícula total– se presenta una mayor participación de los hombres donde entre 6 y 7 de cada 10 son del sexo masculino. La menor proporción de la matrícula la concentra la carrera en Sociología (13%) y prácticamente es preferida por igual por ambos sexos ya que el 51% son hombre y el 49% mujeres (Gráfico 25).

Gráfico 25. Matrícula Universidad de Bachajón según sexo y carrera, 2014

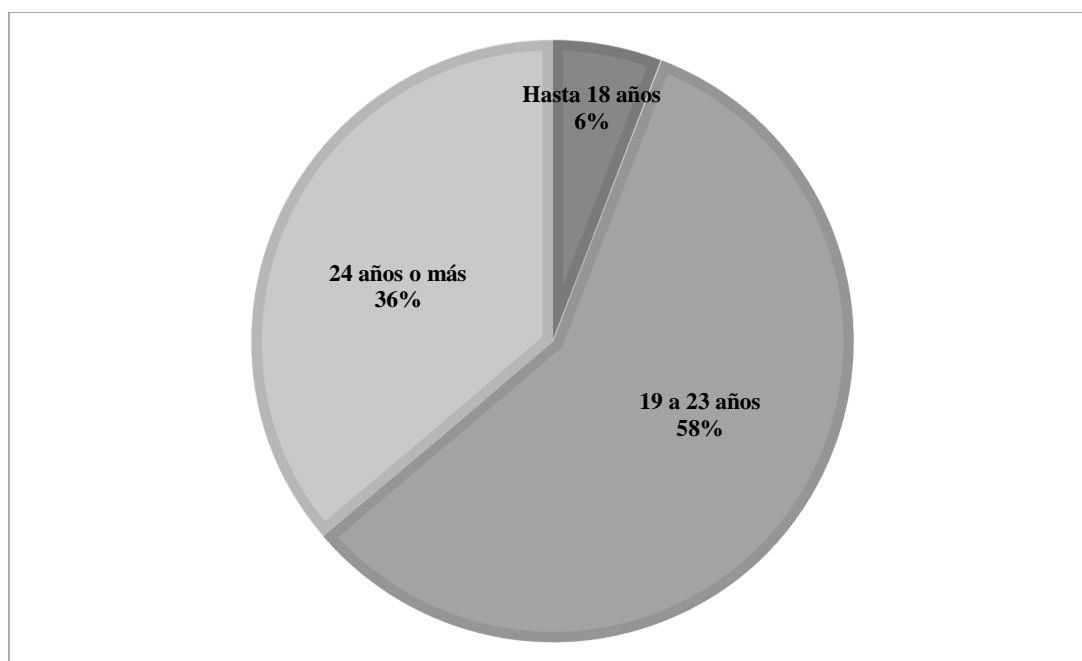


FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2008-2014

La información disponible respecto a la edad de los estudiantes inscritos en la Universidad de Bachajón (Gráfico 26), advierte una presencia mayoritaria de estudiantes de entre 19 y 23 años, ya que 6 de cada 10 pertenecen a este grupo de edad. El porcentaje restante lo concentran los estudiantes de 24 años o más (36%), seguido de aquellos de hasta 18 años (6%). Si contemplamos en conjunto a los del grupo de edad de hasta 18 y a los de 19 a 23, tenemos que un 64% se encuentran en la edad típica para cursar los estudios superiores de acuerdo a lo estipulado por el sistema educativo mexicano; esto es importante porque al parecer la institución se está posicionando como una opción viable para los recién egresados del bachillerato de las comunidades del municipio y aledañas. Sin conocer el dato sobre cuántos y de qué edad egresan del bachillerato en esas regiones, podemos pensar que el tener una institución de educación superior cercana les permite contemplar acceder a la educación superior, cosa que –intuimos– no sucedería en caso de que no existiera esta opción, principalmente por la lejanía del municipio, la condición indígena y de pobreza de la

población, la competencia en el acceso a la universidad pública o por los costos de universidades privadas que puedan estar establecidas en zonas aledañas.

Gráfico 26. Matrícula Universidad de Bachajón según grupo de edad, 2014



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2008-2014

Pero además, si no descartamos que efectivamente exista una matrícula todavía mayor inscrita en la modalidad semiescolarizada, la institución también se posiciona como una opción importante para otro tipo de estudiantes, no sólo los recién egresados de la educación media superior. Por ejemplo, personal adultas que terminaron sus estudios de bachillerato y decidieron dejar de estudiar, personas que, independientemente de la edad, trabajan o incluso personas foráneas para las que esta Universidad les representa una buena opción dados los bajos costos de las colegiaturas y las nulas restricciones de ingreso⁶⁶. En

⁶⁶ De acuerdo a la estructura de nuestro análisis de resultados tendríamos que dedicar un espacio a hablar de los mecanismos de acceso a esta universidad, tal y como lo hemos hecho con la anteriores. Sin embargo, la información sobre este aspecto es muy puntual y se limita a hacer referencia sobre los requisitos documentales de ingreso, que son los siguientes: 1) Acta de nacimiento; 2) Certificados de primaria, secundaria y bachillerato; 3) Carta de buena conducta; 4) Comprobante de domicilio; 5) CURP; y 6) Certificado médico. En la página web de la institución se hace referencia a un requisito adicional que es la Carta de identidad otorgada por el

ese sentido nos queda para pensar –o indagar con mayor tiempo y esfuerzo– sobre las características específicas de los estudiantes de la modalidad semiescolarizada. Sobre eso, algunos rasgos generales de los estudiantes fueron señalados por el entrevistado:

“el porcentaje [de estudiantes] que nosotros tenemos en la universidad es de un 95% indígenas, netamente indígenas; de ese 95%, el 70% son de padres campesinos, cerca del 12% que son hijos de maestros y de otros que se desempeñan en diferentes actividades; 75% son hablantes de lenguas maternas, tenemos de la región Tseltal, tenemos de la región Chol, tenemos de la región Tzotzil, que es de la parte de los altos, de San Juan Cancuc, Tenejapa, tenemos alumnos de San Juan Chamula, esa región es Tseltal y es región Tzotzil, tenemos algunos que vienen del municipio de Palenque, de Salto de Agua, de otra parte que es Sabanilla y así. Pero pues es la mayoría de nuestros alumnos que son de escasos recursos, viven al día y precisamente la mayor cantidad o la mayor matrícula que tenemos, son alumnos del semiescolarizado que estudian los fines de semana, precisamente porque entre semana buscan algún empleo para poder cubrir sus gastos”. (Entrevista 1 UBACH, 2016).

De esta manera, pesar de ser una institución tan singular la cobertura y evolución de la matrícula de la UBACH da continuidad al patrón general del sector privado; es decir, la mayor proporción de su matrícula se concentra en el área de la Ciencias Sociales y Administrativas, en carreras que regularmente se encuentran saturadas en el sector público y que les generan mayor demanda a las instituciones privadas, como lo son Derecho y Psicología; por el contrario, las carreras que de alguna manera se derivan propiamente de la orientación histórica de la institución tales como Sociología o Matemáticas, son menos preferidas por los estudiantes tal y como sucede a escala sistémica.

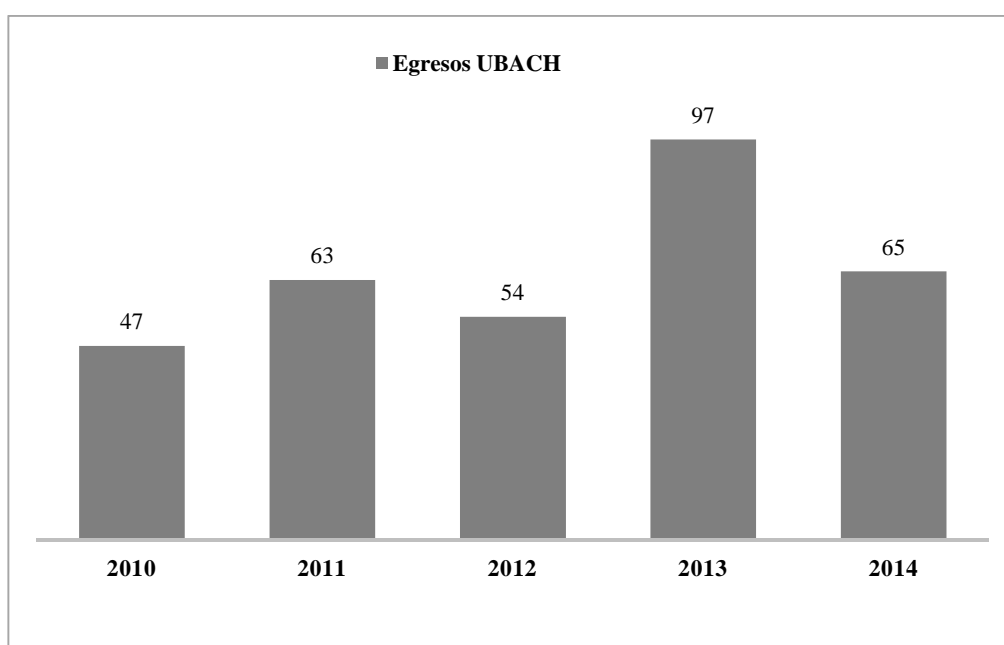
Egresados

Al igual que los datos sobre la matrícula, la información sobre los egresados contempla únicamente los que han terminado los estudios superiores en la modalidad escolarizada, a la vez que desconocemos la cifra de egresados de cuando la UBACH operaba sin el Reconocimiento de estudios, por ejemplo de la carrera en Pedagogía. En ese entendido, la

Gobernador Tradicional del Grupo Étnico. Ciertamente, este requisito sólo es para tener en cuenta las condiciones étnicas de ciertos estudiantes, pero no es un requerimiento obligatorio, ya que como señaló el entrevistado: “la orientación de la Universidad es indígena en cuanto a la filosofía y cosmovisión de nuestros antepasados, pero el ingreso no es exclusivo para ellos; a la Universidad también pueden entrar personas que no pertenezcan a grupos indígenas”.

institución ha tenido pocos egresados, incluso la evolución también ha sido estable (siempre con un ligero crecimiento) sólo con un despegue en el año 2013, donde reportó un total de 97 egresados, cifra que representa el mayor egreso en el tiempo que tiene operando la universidad. Consideramos que a sus 10 años de vida, el número de egresos podría tener otras características, sobre todo en relación con la demanda que se supone está absorbiendo. Habría que ver si al margen de las cifras oficiales el desempeño institucional de la Universidad presenta otras características.

Gráfico 27. Egresos de licenciatura Universidad de Bachajón, 2010-2014



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2010-2014

El ejercicio de contrastación entre los primeros ingresos y los egresos, tomando en cuenta la duración de cuatro años de todas las carreras, advierte que la eficiencia terminal promedio de la institución es de 40%, mostrando para los tres últimos años una eficiencia terminal de 29% en 2012, 44% en 2013 y 48% en 2014. Esto significa que de cada 10 estudiantes que ingresan en cierto periodo únicamente egresan entre tres y cuatro. Este dato es importante porque nos deja intuir que en la institución existen importantes procesos o de rezago o bien de deserción escolar. Por otro lado, el flujo de egresos se concentra en las

carreras del área de Ciencias Sociales y Administrativas, siendo Derecho y Sociología las que han tenido mayor número de egresados en todo el periodo de observación, con 116 y 93 egresados respectivamente. Al contrario, la licenciatura en Desarrollo sustentable es la que presenta menor número de egresados, con 53 en todo el periodo de análisis (Tabla 31).

Tabla 31. Egresos de licenciatura Universidad de Bachajón, 2010-2014

Programa	2010	2011	2012	2013	2014
Sociología	8	5	15	31	34
Desarrollo Sustentable	11	11	4	16	11
Matemáticas	3	15	15	23	8
Derecho	25	32	20	27	12
TOTAL	47	63	54	93	65

FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2010-2014

De acuerdo con nuestro entrevistado, los egresados son muy importantes para el rumbo de la institución, ya que a partir de ellos miden el prestigio de la Universidad en términos sociales, específicamente en términos de la inserción en la sociedad y mercados laborales de los profesionistas egresados:

“[nosotros medimos el prestigio de la Universidad] por medio del monitoreo de nuestros egresados, la ocupación de ellos, el desempeño que ellos tienen en diferentes áreas; te pudiera decir que nuestros alumnos egresados en el área de Pedagogía y de Ciencias de la Educación, pues son de los más buscados en esa región para cubrir interinatos y para los exámenes para acceder a alguna plaza docente. De igual forma, nuestros egresados también son buscados por los ayuntamientos, los egresados en Desarrollo Sustentable para cubrir los espacios en los municipios. Los egresados en el área de Derecho también son buscados para cubrir las plazas del Procurador del DIF municipal, Jueces Municipales, etc. (...) Otra porque también las comunidades cercanas a Bachajón, nos piden campañas, campañas por ejemplo de asesorías jurídicas gratuitas, nos piden campañas donde se les enseñe diseño y elaboración de proyectos productivos por parte de nuestros alumnos de Desarrollo Sustentable y en el área de los psicólogos o en el área de Psicología, asesorías, tratamiento a algunos problemas que tienen alumnos o gente que no estudia también” (Entrevista 1 UBACH, 2016).

Sólo como información complementaria, esta mínima cantidad de egresos se vuelve más drástica cuando se observan los datos sobre el número de titulados, ya que en ningún periodo se reportó alguno. Insistimos que hay que tomar con reserva la información oficial, sin embargo, creemos que la ausencia de titulados puede tener que ver con los trámites administrativos y gestiones que la Universidad tiene que hacer con la Secretaría de Educación estatal y con la Dirección de profesiones. Ya las otras instituciones que hemos analizado han señalado que las instancias estatales son tardadas en hacer los trámites de titulación y por ello han pensado en cambiar el tipo de Reconocimiento por el Federal. Podríamos pensar que si esas instituciones con mayor capacidad institucional (por ejemplo la Universidad Linda Vista) tienen complicaciones con la expedición de títulos, no es raro que la UBACH estuviera padeciendo por lo mismo.

Prácticas de aseguramiento de la calidad

Respecto al desempeño institucional de la UBACH en términos de aseguramiento de la calidad, tenemos que no forma parte de ningún organismo o asociación externo, tales como la FIMPES o la ANUIES, y tampoco está adscrita a procesos de certificación o acreditación de ningún tipo; únicamente atienden los requerimientos que hace la Secretaría de Educación de Chiapas para el otorgamiento de los RVOES. En una plática al margen de la entrevista, el entrevistado comentó algo de suma importancia en relación al papel de las autoridades educativas; sostiene, que cuando se crea un nuevo programa o institución la Secretaria de Educación estatal se limita a la recepción y evaluación de los documentos, y que –al menos en su experiencia– no da seguimiento con procesos de supervisión. También comenta que el otorgamiento y la rigidez de la evaluación de los documentos tiene asimetrías ya que sostiene que es con las instituciones nuevas y pequeñas con las que “se ponen más duros”, mientras que con instituciones grandes no hay restricciones.

La elección de las autoridades de la Universidad por reconocimiento estatal si bien responde a la cercanía, también tiene que ver con el rechazo que habían tenido como organización (FEDEF-25) en diferentes estados de la república como Michoacán, o el Estado de México, entre otros. De acuerdo con el entrevistado, las autoridades de las distintas entidades se negaron a darle seguimiento a su proyecto de universidad “porque ya nos

conocen como organización”, haciendo referencia a los conflictos derivados de la lucha por los derechos de los indígenas, del apoyo a las magisteriales, etc. “Pero el gobierno, al ver esta buena organización, no le quedó otra más que darnos el reconocimiento” (Entrevista 1 UBACH, 2016).

Dado que no se adscriben a ningún tipo de evaluación externa y que la Secretaría no lleva a cabo las supervisiones, entonces le preguntamos al entrevistado sobre cómo miden ellos la calidad de la institución, y respondió *in extenso*:

“Sobre la calidad educativa que hay en Bachajón o en sí en la Universidad, pues es precisamente el reconocimiento que tenemos de la comunidad, de nuestros propios alumnos, pero también de otras instituciones, te comentaba que en la actualidad, la universidad de Bachajón, estamos por implementar diplomados por ejemplo con el Colegio de la Frontera Sur de México, que es ECOSUR; acabamos de firmar un intercambio cultural y académico con la Universidad de las Tunas en Cuba, hemos asistido o nos han llamado a nosotros como institución para participar con conferencias, con talleres, por ejemplo, ahorita sobre lo del tratado Transpacífico, gente de nuestra escuela que es especialista en tratados internacionales en el área de Derecho, de la Sociología también y de algunos otros temas en específico, pero principalmente con la aceptación de la gente y la calidad en cuanto a que un buen porcentaje, porque un buen porcentaje de los egresados sí han regresado a las comunidades a hacer ese trabajo social tanto en comunidades del mismo estado de Chiapas, como también en otros estados (...) y te insisto, estamos ahorita en esta etapa con el objetivo de mejorar el servicio académico, ¿cómo lo estamos haciendo?...En palabras de nuestros gobernantes, o del actual secretario de Hacienda, estamos buscando la calidad educativa [a partir] de la reforma a nuestros planes de estudio con la finalidad de enriquecer; no vamos a quitar nada de lo que tenemos, principalmente la carga horaria o la carga en cuestión de materias y lo relacionado con la cultura indígena, y la carga social tampoco la vamos a quitar, lo que si tenemos que hacer es enriquecer en cuestión de las especialidades que estamos manejando, por la cuestión de la actualización” (Entrevista 1 UBACH, 2016).

5.3 UNA APROXIMACIÓN A LA DEMANDA PRIVADA NO METROPOLITANA

¿Quiénes son los estudiantes de las instituciones privadas no metropolitanas? ¿Cuáles son sus características sociofamiliares? ¿Por qué decidieron estudiar en una institución privada? En lo que sigue llevaremos a cabo una aproximación inicial sobre las características más generales de la demanda privada no metropolitana. Este pequeño análisis no tiene intenciones de generalización, sino que representa una “muestra ilustrativa” orientada a complementar el análisis del desarrollo de la oferta privada que llevamos a cabo en las secciones anteriores.

El conocer la población atendida por las instituciones de educación superior privada aporta elementos adicionales para la comprensión de su comportamiento institucional en territorios específicos. La “fotografía” tomada a los estudiantes se basa en la información sobre tres aspectos: 1) origen social y características familiares; 2) escolaridad previa; 3) características laborales; y 4) factores decisionales. Antes de abordar tales aspectos, es preciso describir brevemente el panorama general de la demanda por educación superior en estas zonas.

Dos datos iniciales a los que es importante hacer mención son el número de estudiantes no admitidos por las universidades públicas y el número de egresados del bachillerato. Esta información representa la demanda potencial que puede ingresar a cursar los estudios universitarios en alguna institución privada. De esta manera, de acuerdo con información de la ANUIES, en el año 2013 en el estado de Chiapas egresaron 45,919 estudiantes de bachillerato, a la vez que todo el sector público de la educación superior de (universidades autónomas, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas y universidades interculturales) rechazó a 9,963 estudiantes (53% del total de aspirantes). La suma de los egresados del bachillerato más los rechazados del sector público dan un total de 55,882 estudiantes, demanda potencial total del estado. Pero al bajar el “zoom” y tomar en cuenta sólo las cifras de las zonas no metropolitanas, tenemos que el número de egresados del bachillerato es de 32,232, mientras que los rechazados de los planteles no metropolitanos del sector público son un total de 736, dando como resultado una *demanda potencial no metropolitana* de 32,962 posibles aspirantes a las instituciones privadas.

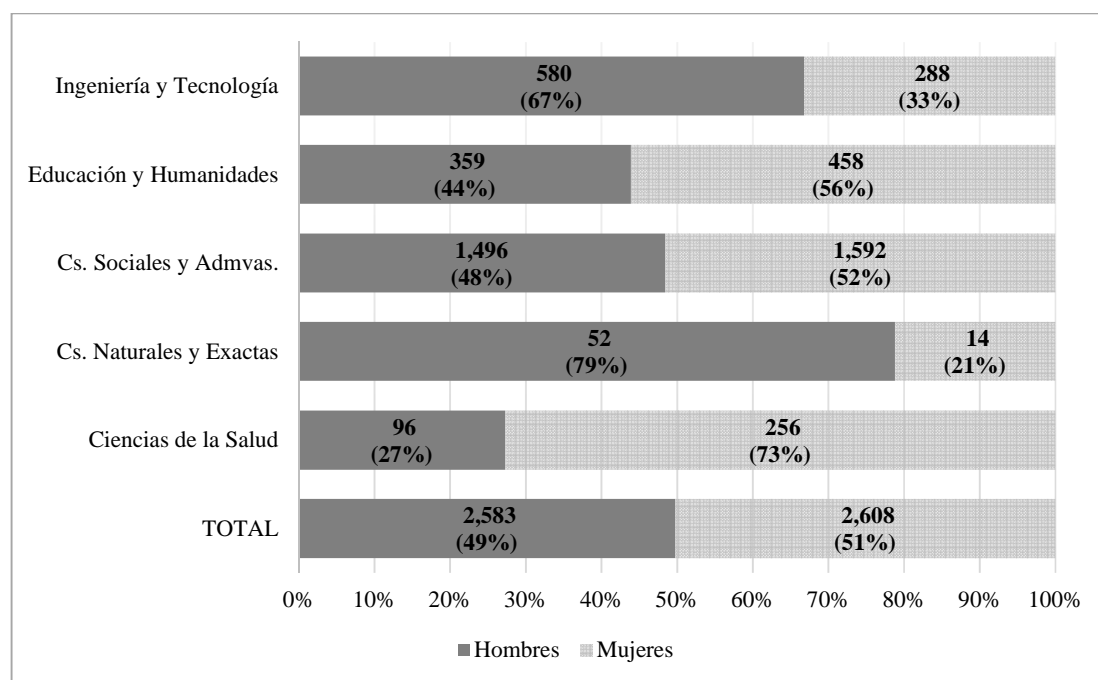
Tabla 32. Primer ingreso en establecimientos privados por edad y tipo de institución en la ZNM de Chiapas, 2014

Edad	Establecimientos Pequeños	Establecimientos Medianos	Establecimientos Grandes	Establecimientos Muy grandes	Total
Hasta 18 años	483 (25%)	607 (24%)	111 (13%)	--	1,201 (23%)
De 19 a 23 años	1,039 (55%)	1,333 (55%)	568 (67%)	--	2,940 (57%)
24 años o más	376 (20%)	508 (21%)	166 (20%)	--	1,050 (20%)
Total	1,898 (100%)	2,448 (100%)	845 (100%)	--	5,191 (100%)

FUENTE: Elaboración a partir del anuario estadístico de ANUIES, 2014.

Al contrastar la cifra de la demanda potencial en zonas no metropolitanas de 2013 con los primeros ingresos que tuvo el sector privado no metropolitanos (5,191) podemos ver que sólo el 16% de los aspirantes potenciales decidieron ingresar a algún establecimiento privado, sobre todo a los de tamaño mediano. En la Tabla 32, podemos observar que la mayor proporción de los primeros ingresos se ubica en el grupo de edad de entre 19 y 23 años (57%); en ese sentido, uno pudiera pensar que la mayoría de la demanda se encuentra en el grupo de edad correspondiente a cursar los estudios superiores: y sí, pero la edad típica para ingresar a la educación superior –en términos de lo que estipula el sistema educativo mexicano– es entre los 17 y 18 años, reduciéndose el porcentaje a 23%. Esto puede estar relacionado al menos con dos aspectos, o que la mayor parte de la demanda no consideró al sector privado como primera opción y decidió esperar un tiempo, o que los egresados del bachillerato están egresando con mayor edad por distintas razones (por ejemplo que son estudiantes que combinan trabajo con estudios, bajo rendimiento escolar y rezago educativo, o que tuvieron una trayectoria discontinua).

Gráfico 28. Primer ingreso por sexo y áreas de estudio en establecimientos privados en la ZNM de Chiapas, 2014



FUENTE: Elaboración a partir de los anuarios estadísticos de ANUIES, 2014.

Por otra parte, los primeros ingresos de los establecimientos privados prácticamente se dividen en partes iguales entre hombres y mujeres (Gráfico 28), a la vez que sus preferencias se orientan principalmente hacia las carreras de las Ciencias Sociales, ya que 6 de cada 10 estudiantes ingresaron a algún programa de esta área de conocimiento. Las áreas de Ingeniería y Tecnología, así como Educación y Humanidades son las segundas en las preferencias de la demanda, absorbiendo un 18% y 15% respectivamente. Al poner en perspectiva el sexo de los primeros ingresos, identificamos un patrón tradicional: las áreas tecnológicas y naturales están masculinizadas, mientras que las áreas de la salud presentan una amplia mayoría de mujeres.

Una vez planteado este panorama general de la demanda privada no metropolitana, daremos cuenta de las características más puntuales de los estudiantes que cursan la educación en este tipo de establecimientos. El análisis siguiente se basa en la información obtenida de la aplicación de 65 cuestionarios en el trabajo de campo.

Origen social y características familiares

Conocer las características de origen de los estudiantes, particularmente la escolaridad de los padres, permite dar cuenta sobre las desigualdades de los ambientes familiares, mismos que inciden en los procesos de ingreso a la universidad. La escolaridad de los padres es relativa a las oportunidades educativas disponibles para cada generación; a mayor escolaridad de los padres más amplias serán las dotaciones culturales de los hijos, mayor familiaridad con los procesos universitarios y la amplitud de sus relaciones sociales⁶⁷.

Como información inicial, advertimos que la población de estudiantes encuestados se divide en 54% hombres – 46% mujeres, y la mayoría (74%) tiene entre 19 y 23 años de edad, grupo etario típico correspondiente a cursar los estudios universitarios. Como se puede

⁶⁷ Con fines de orden analítico, el origen social de los estudiantes será observado a partir de la escolaridad de sus padres; en tal sentido, integraremos el nivel de estudios de los padres en origen social bajo, medio y alto. El *origen social bajo* hará referencia a los estudiantes cuyos padres no tengan estudios o cuenten con estudios básicos completos o incompletos. El *origen social medio* se referirá a aquellos estudiantes cuyos padres (uno de ellos o ambos) tengan estudios de bachillerato, técnicos post-bachillerato o equivalente completos o incompletos. Por su parte, el *origen social alto* corresponde a los estudiantes cuyos padres (uno de ellos o ambos) reporten estudios de técnico superior universitario, licenciatura o posgrado, completos o incompletos.

apreciar en la Tabla 33, predominan los estudiantes que provienen de familias de origen social bajo, ya que 7 de cada 10 estudiantes tienen padres con estudios de no mayores a la secundaria. No obstante esta mayoría, destaca que la única institución que presenta una proporción importante de estudiantes con origen social alto fue la Universidad Linda Vista (44%). Esta información es importante porque los estudiantes que acceden a estas instituciones son la primera generación de sus familias en alcanzar la educación superior, lo que significa que no tienen las dotaciones suficientes de capital cultural que les permitan experimentar un mejor tránsito universitario y un mayor aprovechamiento escolar; todo eso aunado a las características de los bajos recursos con los que viven. Definitivamente, el hecho de alcanzar “el sueño” de la educación superior puede convertirse en un trayecto sumamente arduo y accidentado, y más cuando las características de las instituciones y su capacidad institucional también son limitadas, o en palabras de Ortega y Casillas (2013) si se transita dentro de un circuito de educación precaria.

Tabla 33. Origen social de los estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas

Institución	Origen social bajo	Origen social medio	Origen social alto	Total
Universidad Linda Vista	13 (52%)	1 (4%)	11 (44%)	25 (100%)
IESSIC-Topilula	23 (92%)	--	2 (8%)	25 (100%)
Universidad de Bachajón	11 (73%)	4 (27%)	--	15 (100%)
Total	47 (72%)	5 (8%)	13 (20%)	65 (100%)

FUENTE: Cuestionario de estudiantes. Trabajo de campo, aplicación diciembre 2015/mayo 2016.

La información obtenida respecto a la ocupación de los padres advierte que las ocupaciones de los padres de los nuevos ingresos presentan un panorama heterogéneo, sin embargo, destaca la homogeneidad respecto a la ocupación de las madres: en relación a los padres (varones), un amplio 92% labora fuera del hogar, y la mayor proporción se dedican a las actividades relacionadas con la agricultura (22%), seguido de aquellos que llevan a cabo servicios personales como ser empleado doméstico, chofer o taxista (16%). Por otra parte,

destaca un 12% que son profesionistas empleados en alguna institución o empresa; la mayoría de ellos son los padres de los estudiantes de la Universidad Linda Vista.

Por su parte, el comportamiento laboral de las madres es ampliamente heterogéneo ya que prácticamente 9 de cada 10 madres no realizan actividad laboral fuera de sus hogares, un 84% se dedica a las labores del hogar, mientras que un 2% no labora. De las madres que sí presentan actividad laboral, algunas se dedican al comercio al por menor, otras son profesionistas empleadas en alguna institución o empresa, y unas menos llevan a cabo actividades administrativas. La información de la ocupación de los padres de los estudiantes no metropolitanos reafirma un patrón tradicional: los padres son los que trabajan mientras las madres se hacen cargo de la casa. Esto tiene que ver con las características socioterritoriales y culturales; por un lado, existen mercados laborales limitados y, por otro, se preserva la costumbre de la diferenciación de roles familiares. Se ha constatado que en las ciudades metropolitanas este patrón ha comenzado a romperse, sobre todo por parte de las madres que han comenzado a incursionar en el terreno laboral como resultado del crecimiento de las clases medias, la masificación de la educación, entre otras.

Tabla 34. Ocupación de los padres de estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas

Ocupación	Padre		Madre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Actualmente no trabaja	4	6%	1	2%
Labores del hogar	4	6%	55	84%
Actividades agricultura	14	22%	--	--
Actividades ganadería	3	4%	--	--
Obrero general	9	14%	--	--
Comerciante	8	12%	5	8%
Oficio por cuenta propia	5	8%	--	--
Servicios personales	10	16%	--	--
Profesionista empleado	8	12%	3	4%
Empleado técnico o admvo.	--	--	1	2%
Total	65	100%	65	100%

FUENTE: Cuestionario de estudiantes. Trabajo de campo, aplicación diciembre 2015/mayo 2016.

Tabla 35. Ingreso familiar mensual de estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas

Ingreso	Frecuencia	Porcentaje
Menos de \$1,000	24	38%
De \$1,001 a \$2,000	11	17%
De \$3,001 a \$4,000	5	8%
De \$4,001 a \$5,000	3	4%
De \$5,001 a \$7,000	6	10%
De \$7,001 a \$10,000	10	15%
De \$10,001 a \$13,000	3	4%
\$20,001 o más	3	4%
Total	65	100%

FUENTE: Cuestionario de estudiantes. Trabajo de campo, aplicación diciembre 2015/mayo 2016.

Finalmente, un dato complementario sobre las características de origen de los estudiantes es el relacionado con el nivel de ingresos económicos de la familia. Si bien este indicador es insuficiente para determinar el estrato socioeconómico de los estudiantes, sí nos permite entrever las condiciones económicas en las que viven los estudiantes y el poder adquisitivo que tienen, sobre todo al pensar en los costos de las colegiaturas que tienen que pagar mes con mes. El nivel de ingresos de los estudiantes y sus familias se vuelve un factor decisorial sobre el tipo de institución al que pretenden ingresar, y que eventualmente se refleja en la calidad de los estudios que cursan y las experiencias escolares y formativas que desarrollan. Estrada, De la Paz y Gil (2007) dirían “de cuál universidad pinta mejor, a para cuál alcanza”, pero en los casos que hemos estudiado aplicaría más “es lo que hay ¿te alcanza?”.

Ahora bien, los estudiantes no metropolitanos se distribuyen de manera dispersa por nivel de ingresos familiares, teniendo presencia en la mayoría de los rangos que estipulamos. No obstante la dispersión, es posible advertir una concentración en los dos primeros rangos, 38% tiene ingresos menores a \$1,000 mensuales, y 17% tiene un ingreso tope de \$2,000 pesos. Por su parte, una vez más, los ingresos familiares mayores, de entre \$10, 000 y \$20,000, son de aquellos estudiantes de la Universidad Linda Vista.

Haciendo un ejercicio de contrastación entre los ingresos familiares y el costo de las colegiaturas de las tres universidades –suponiendo que el ingreso familiar contribuye al pago de las colegiaturas–, tenemos que para aquellos que pertenecen al nivel más bajo de ingresos, estudiar en la Universidad Linda Vista (con colegiaturas arriba de los \$9,000 pesos) les representa entre ocho y 19 veces el ingreso familiar total, mientras que a los del IESSIC le significaría entre el doble de los ingresos familiares, tomando en cuenta las colegiaturas de \$1,800 y \$2,200 pesos. Por su parte, para los que estudian en la Universidad de Bachajón la colegiatura mensual de \$350 pesos les representa el 35% de los ingresos familiares. Si bien este ejercicio no considera los esquemas de becas que tienen las instituciones, sí nos permite tener una mirada inicial sobre lo que significa para estos estudiantes ingresar a la educación superior en términos económicos. Es por estas características que, como veremos más adelante, una gran proporción de los estudiantes combina trabajo con estudios.

Escolaridad previa

Respecto a las características de las trayectorias escolares previas a la educación superior de los estudiantes no metropolitanos, tenemos que el rendimiento escolar, medido en términos del promedio de calificaciones del bachillerato, en general tiene un rango que va del 6.9 al 9.9, con un promedio general de calificaciones de 8.53.

Tabla 36. Promedio de bachillerato de estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas

Institución	De 7 a 7.9	De 8 a 8.9	9 o más	Total
Universidad Linda Vista	6 (24%)	5 (20%)	14 (56%)	25 (100%)
IESSIC-Topilula	3 (12%)	5 (20%)	17 (68%)	25 (100%)
Universidad de Bachajón	8 (53%)	6 (40%)	1 (7%)	15 (100%)
Total	17 (27%)	16 (24%)	32 (49%)	65 (100%)

FUENTE: Cuestionario de estudiantes. Trabajo de campo, aplicación diciembre 2015/mayo 2016.

El análisis general nos permite advertir que prácticamente la mitad (49%) presentan un rendimiento escolar alto con calificaciones de entre 9 y 10, seguido de un 27% que presenta un rendimiento escolar bajo. Es importante señalar que la mayoría de estudiantes tanto de la Universidad Linda Vista como del IESSIC-Tapilula presentan promedios de calificaciones altos, mientras que, en contraparte, los estudiantes de la Universidad de Bachajón presentan en su mayoría rendimientos escolares bajos en sus trayectorias del bachillerato.

Tabla 37. Trayectoria escolar previa de estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas

Institución	Pública	Privada	Básica pública con bachillerato privado	Básica privada con bachillerato público	Combinada	Total
Universidad Linda Vista	11 (44%)	6 (24%)	4 (16%)	1 (4%)	3 (12%)	25 (23%)
IESSIC-Tapilula	20 (80%)	3 (12%)	1 (4%)	1 (4%)	--	25 (27%)
Universidad de Bachajón	15 (100%)	--	--	--	--	15 (17%)
Total	46 (71%)	9 (14%)	5 (8%)	2 (3%)	3 (4%)	65 (100%)

FUENTE: Cuestionario de estudiantes. Trabajo de campo, aplicación diciembre 2015/mayo 2016.

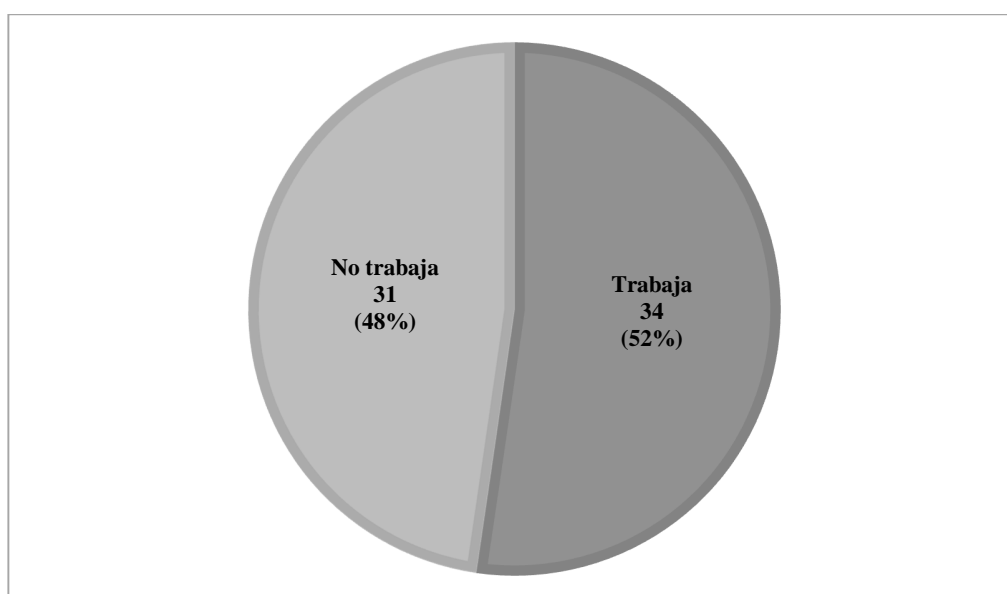
Al analizar las trayectorias escolares previas en términos del tipo de institución donde se cursó la educación básica y media superior, encontramos que un amplio 71% de las trayectorias escolares previas de los estudiantes no metropolitanos corresponde a las que se cursaron en instituciones públicas, destacando aquellas en las que la primaria se cursó en modalidad rural, y la secundaria y el bachillerato en modalidades técnicas. En segundo lugar, un 14% de los estudiantes presentaron trayectorias meramente privadas, caracterizadas por impartirse en modalidades de educación básica general y bachillerato general. Sobre este punto, es importante hacer mención que la mayoría de esas trayectorias privadas fueron desplegadas por los estudiantes de la Universidad Linda Vista, lo cual permite evidenciar las dinámicas de “demanda cautiva” que la institución lleva a cabo; es decir, estos estudiantes

han cursado toda su trayectoria en la misma institución, y es probable que en mayor medida sea porque ellos y sus familias son miembros de la Iglesia Adventista

Características laborales

El análisis respecto a la situación laboral de los estudiantes, nos permite dar cuenta de que 5 de cada 10 estudiantes no metropolitanos combinan actualmente trabajo con estudios (52%). Esta alta proporción de estudiantes que trabajan está asociada a dos aspectos: por un lado, se relaciona con el número de estudiantes-trabajadores que estudian en el IESSIC-Tapilula, institución caracterizada por ofertar programas semiescolarizados con clases únicamente los fines de semana. Los programas semiescolarizados, tal como veremos en el siguiente apartado, significan un factor decisional importante, pues atraen en mayor medida a personas trabajadoras que no pueden cursar los estudios superiores en los esquemas presenciales. Este tipo de modalidades representan oportunidades acceso a la educación superior, sobre todo en los territorios apartados de las zonas metropolitanas. Por otro lado, se relaciona con los estudiantes de la Universidad Linda Vista que trabajan como parte del esquema de internado característico de la institución.

Gráfico 29. Situación laboral de estudiantes de IES privadas en ZNM, Chiapas



FUENTE: Cuestionario de estudiantes. Trabajo de campo, aplicación diciembre 2015/mayo 2016.

Tabla 38. Días de trabajo semanales de estudiantes de IES privadas en ZNM que trabajan

Institución	1 o 2 días	3 o 4 días	5 o 6 días	7 días	Total
Universidad Linda Vista	--	4 (33%)	7 (59%)	1 (8%)	12 (100%)
IESSIC-Tapilula	2 (11%)	2 (11%)	12 (63%)	3 (15%)	19 (100%)
Universidad de Bachajón	--	--	3 (100%)	--	3 (100%)
Total	2 (6%)	6 (18%)	22 (65%)	4 (11%)	34 (100%)

FUENTE: Cuestionario de estudiantes. Trabajo de campo, aplicación diciembre 2015/mayo 2016

Tabla 39. Horas de trabajo semanales de estudiantes de IES privadas en ZNM que trabajan

Institución	Menos de 10 horas	De 10 a 19 horas	De 20 a 39 horas	40 horas o más	Total
Universidad Linda Vista	1 (8%)	5 (42%)	5 (42%)	1 (8%)	12 (100%)
IESSIC-Tapilula	3 (16%)	7 (37%)	3 (16%)	6 (31%)	19 (100%)
Universidad de Bachajón	2 (66%)	--	--	1 (34%)	3 (100%)
Total	6 (18%)	12 (36%)	8 (23%)	8 (23%)	34 (100%)

FUENTE: Cuestionario de estudiantes. Trabajo de campo, aplicación diciembre 2015/mayo 2016

En la Tabla 38 se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes no metropolitanos que trabajan lo hacen entre 5 y 6 días por semana (65%), siendo los más representativos aquellos que cursan los estudios superiores en el IESSIC-Tapilula, seguido de los estudiantes de la Universidad Linda Vista. Por otra parte, el tiempo que los estudiantes trabajan es muy heterogéneo (Tabla 39) donde, alrededor de un 60% de los estudiantes-trabajadores lo hacen entre 10 y 39 horas por semana, siendo la carga horaria más común la de 10 a 19 horas.

Asimismo, es importante señalar que sólo 2 de cada 10 estudiantes laboran menos de 10 horas por semana, lo que significaría dos horas promedio por día, asumiendo que trabajan de lunes a viernes. Al observar particularmente por instituciones, tenemos que mientras que los estudiantes que trabajan de la Universidad Linda Vista se concentran en empleos de entre 20 y 39 horas, la mayor proporción de los estudiantes del IESSIC-Tapilula trabajan en empleos de entre 10 y 19 horas por semana; por su parte, los estudiantes de la Universidad de Bachajón tienen empleos de menos de 10 horas. Como último dato de la situación laboral de los estudiantes, destaca que 7 de cada 10 trabajan en empleos que no tienen relación con los estudios que están cursando en estas instituciones privadas no metropolitanas.

Factores decisionales

Una pregunta que generalmente se plantea sobre los estudiantes de instituciones privadas de educación superior es ¿Por qué decidieron cursar sus estudios superiores en una institución privada? ¿Por qué seleccionaron una y no otra institución? ¿Qué tipo de factores inciden en estas decisiones? En lo que sigue daremos una primera aproximación sobre las razones y motivos que llevaron a los estudiantes a ingresar a una institución del sector privado y a seleccionar una carrera específica. En primer lugar, es importante señalar que las decisiones de los estudiantes no están en función de un solo factor, más bien responden a la articulación de un conjunto de ellos, sean de carácter social, institucional o simbólico.

Si bien existen factores que se encuentran dentro del entorno inmediato de los estudiantes que permean en sus decisiones, tales como las condiciones socioeconómicas y culturales, las creencias familiares respecto a una institución o carrera, también existen factores estrictamente institucionales que no dependen de los estudiantes pero que ayudan a explicar su comportamiento. El siguiente análisis pretende destacar cuáles son los factores que más inciden en las decisiones de los estudiantes en su ingreso a la educación superior, poniendo especial énfasis en los de carácter institucional y sin perder de vista las características socioterritoriales que caracterizan a la población que estamos estudiando. Por supuesto, podemos anticipar que un factor de gran peso es la ubicación territorial de las instituciones ya que, como hemos señalado a lo largo de este capítulo, son las únicas ofertas

en varios kilómetros a la redonda, hecho por el cual atraen estudiantes de las regiones aledañas ¿Pero qué otros factores toman en cuenta los estudiantes?

Tabla 40. Razones por las que los estudiantes no metropolitanos seleccionaron la institución

Razones	Frecuencia de respuestas (*)	Porcentaje de casos
Prestigio	20	39.2%
Instalaciones	11	21.6%
Plan de estudios flexible	26	51%
Becas	13	25.5%
Costos	12	23.5%
Es más fácil entrar	5	9.8%
Proximidad a casa	25	49%
Tradición familiar	5	9.8%
Ahí están mis amigos	1	2%
Valores cristianos	7	13.7%
Es la única que tiene la carrera que me gusta	13	25.5%
Total	138	270.6%

FUENTE: Cuestionario de estudiantes. Trabajo de campo, aplicación diciembre 2015/mayo 2016.

(*) Los resultados se basan en un análisis estadístico de respuestas múltiples.

En la Tabla 40 es posible observar el panorama general de las decisiones de los estudiantes, donde podemos advertir que efectivamente los estudiantes no eligen basándose en un único aspecto, ni siquiera en un único aspecto institucional. Podemos apreciar que si bien la ubicación territorial y la proximidad de las instituciones fue importante para la mayor proporción de los estudiantes (49%), poco más de la mitad no lo consideraron importante. El factor que más influyó en la elección de los estudiantes fue la flexibilidad del plan de estudios, ya que un 51% de los estudiantes reportó haberlo tomado en cuenta al seleccionar la institución. Este aspecto está relacionado con la situación laboral de los estudiantes que, como ya se vio, poco más de la mitad combinan trabajo con estudios. Otros factores institucionales que fueron importantes para al menos una cuarta parte de los estudiantes son

los costos de las colegiaturas y las becas, así como el tipo de oferta académica. Estos factores están asociados principalmente a los costos de la Universidad de Bachajón y del IESSIC-Tapilula, y a la oferta de la carrera en enfermería por parte de la Universidad Linda Vista y también del IESSIC.

Por otra parte, destacan algunos factores simbólicos que también fueron contemplados por los estudiantes al seleccionar las instituciones, sobre todo por los estudiantes de la Universidad Linda Vista: alrededor de un 40% tomaron en cuenta el prestigio de la institución, 13.7% se orientaron por los valores cristianos que se inculcan en la institución, y un 9.8% refirió que la tradición familiar fue un factor importante. Esto es en el panorama general, pero al observar a las instituciones individuales destaca que la Universidad Linda Vista fue seleccionada principalmente por su prestigio, el IESSIC-Tapilula por sus carreras en modalidad semiescolarizada, y la Universidad de Bachajón por la cercanía a los hogares de los estudiantes.

Tabla 41. Razones por las que los estudiantes no metropolitanos seleccionaron la carrera

Razones	Frecuencia de respuestas (*)	Porcentaje de casos
Permite crecer intelectualmente	24	49%
Permite movilidad social y económica	18	36.7%
Permite contribuir al desarrollo de mi localidad	18	36.7%
Tiene un campo de trabajo amplio	26	53.1%
Tiene gran prestigio social	11	22.4%
Se imparte cerca de mi hogar	16	32.7%
No es una carrera costosa	6	12.2%
Por influencia familiar	4	8.2%
Por influencia de amigos o pareja	5	10.2%
No fui aceptado en la carrera que inicialmente me interesaba	3	6.1%
No tenía más opciones debido a mis bajos recursos	4	8.2%
Por vocación	20	40.8%
Total	155	316.3%

FUENTE: Cuestionario de estudiantes. Trabajo de campo, aplicación diciembre 2015/mayo 2016.

(*) Los resultados se basan en un análisis estadístico de respuestas múltiples.

Respecto a las razones por las que los estudiantes no metropolitanos seleccionaron la carrera, destacan aquellas relacionadas con el campo de trabajo de la licenciatura (53%) y las oportunidades de movilidad social y económica (36.7%). Es evidente que estas razones están pensadas desde las características socioeconómicas de los estudiantes, y tienen la intención de salir en mayor o menor medida de sus condiciones actuales. Esto significa que, a pesar de las características territoriales y del tipo de instituciones, la educación superior representa el medio para poder acceder a mejores condiciones de vida. Por otro lado, prácticamente la mitad de los estudiantes (49%) refirieron haber seleccionado la carrera que cursan porque les permite crecer intelectualmente. Esto quiere decir que, independientemente de qué programa se curse, los estudiantes ven en la escuela el medio para dotarse de recursos culturales.

En sentido contrario, destacan dos razones que fueron señaladas poco: la tradición familiar y los bajos recursos. Sobre el primer punto, es preciso indicar que puede tener que ver con las características de las familias de donde provienen los estudiantes; es decir, dado que la mayoría provienen de orígenes sociales bajos, los padres desconocen por completo que es la educación superior, tanto en términos del tipo de instituciones como del tipo de carreras, lo que los limita para dar consejos o juicios sobre la elección de una u otra alternativa. En relación al segundo punto, a pesar de que la mayoría provenga de familias de bajos ingresos económicos, este aspecto no influye en la decisión de los estudiantes ya que, en términos reales, puede que el ingreso no sea mayor problema, dado que sus características laborales actuales les permiten solventar el pago de las colegiaturas.

En síntesis, los estudiantes que se encuentran inscritos en instituciones privadas no metropolitanas provienen de orígenes sociales bajos, y de entornos familiares con pocos recursos económicos y culturales. A pesar de que estudiar una licenciatura sea para muchos un “sueño” alcanzado, sus bajas dotaciones de capital cultural pueden eventualmente hacer “tortuoso” el tránsito por la educación superior y derivar en problemas de bajo rendimiento escolar y deserción. Por otra parte, se concluye que la ubicación territorial, así como la flexibilidad de los planes de estudio representan los principales factores que orientan las decisiones de los estudiantes respecto a su ingreso a la educación superior.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Las zonas no metropolitanas de Chiapas se han constituido como un motor importante en la apertura de oportunidades de acceso a la educación superior durante los primeros quince años del siglo XXI, concentrando actualmente al 28% de la matrícula total de la entidad. Las características de la oferta institucional que ha emergido en estos territorios son muy diversas: por un lado se han creado instituciones de orientación tecnológica, algunas de orientación intercultural y otras más como planteles descentralizados de las universidades públicas más importantes del estado. Por supuesto, el sector privado ha presentado un dinamismo importante en los territorios no metropolitanos, donde la oferta institucional ha crecido más de 8 veces. Por su parte, la matrícula privada en las zonas no metropolitanas del estado también ha experimentado una expansión importante, creciendo más de 14 veces en quince años. Esta información no sólo reafirma lo que Ortega y Casillas (2013) habían señalado ya, sino que da cuenta que en algunos estados es posible que no sea un fenómeno marginal y que la oferta privada en zonas no metropolitanas estén creciendo de manera vertiginosa.

Es importante señalar que la incipiente dispersión territorial del sector privado no responde a una lógica meramente mercantil o de concentración de la matrícula en términos de la generación de redes universitarias y de la descentralización de planteles pertenecientes a instituciones urbanas de gran tamaño, tal como se ha señalado por algunos especialistas (Rodríguez, 2008b). Podemos decir que el desarrollo de la educación superior no metropolitana sigue una lógica mercantil en la medida que se ofertan y demandan servicios educativos, pero no en términos de competencia y búsqueda de grandes utilidades económicas. Las características principales de la oferta no metropolitana es que son originarias de municipios donde no existe oferta adicional, y además la matrícula que absorben regularmente no rebasa los 500 estudiantes. Consideramos, que la naturaleza de la oferta no metropolitana más bien se asocia al aprovechamiento del territorio para la consecución de otro tipo de fines institucionales, no necesariamente vinculados al crecimiento económico de las instituciones, ni tampoco al desarrollo de la educación superior estatal.

Otro aspecto importante es que la configuración que adopte la oferta en el estado tiene una fuerte influencia territorial, es decir, las relaciones entre territorio y sociedad parecen

responder a las relaciones entre instituciones y demanda social. En ese sentido, se identifican dos configuraciones microsistémicas de la oferta de educación superior que presentan comportamientos diferenciados y que influyen en los comportamientos de las instituciones específicas. Identificamos una configuración metropolitana caracterizada por la alta competencia institucional y una relativa diversificación, y otra no metropolitana que se fragmenta en distintas formas, unas con una oferta competida en municipios de mayor tamaño, algunas con una oferta dual en municipios pequeños y otras más de oferta única, también en municipios de menor tamaño.

El análisis de los casos de estudios da cuenta de la heterogeneidad institucional que permea en las zonas no metropolitanas. A pesar de haber sido seleccionados con criterios territoriales, temporales e institucionales relativamente homogéneos, los resultados empíricos muestran que existen comportamientos y lógicas institucionales totalmente diversos que se encuentran anclados a las características de su origen e historia institucional. En territorios con las mismas características socioeconómicas encontramos tres lógicas distintas: una de formación de cuadros y orientación religiosa, una de lucha democrática y acceso a oportunidades, y otra de expansión de mercado. Si bien estas instituciones se diferencian en muchos aspectos, que van desde las características de las instalaciones y los costos de las colegiaturas, hasta las características de la estructura curricular de los programas, el número de recursos humanos y la matrícula que absorben, se pueden identificar algunas semejanzas en comportamiento:

1. Se constituyen como ofertas que generan su propia demanda. Con esto nos referimos a que no responden a la atención de demandas insatisfechas por el sector público o privado de élite. Dado que para las personas de esos territorios es prácticamente un “sueño incumplible” acceder a la educación superior, probablemente ni siquiera lo contemplan como opción al terminar los estudios de bachillerato. Nos referimos pues, a que sólo una vez que estas instituciones se crearon en esos municipios, los individuos pudieron pensar en el acceso a la educación superior, ello incentivado por la nula competencia institucional en las regiones. Esto tiene dos principales implicaciones: una, que generan una demanda cautiva de manera automática y permanente que les permite mantenerse vigentes, y dos, que la institución puede

funcionar de manera libre sin fuertes presiones externas, dígase por competencia o regulaciones, lo que puede llevar al abuso y el fraude.

2. Tienen una historia específica que define su perfil y funcionamiento. Los aspectos simbólicos de los orígenes de las instituciones permean en las características específicas de su funcionamiento; por ejemplo, la historia institucional se refleja en el tipo de modelo educativo imparten, la oferta académica que tienen y el tipo de profesores que contratan. De igual manera, se refleja en la manera en que se toman decisiones al interior de la institución.
3. Su funcionamiento no responde únicamente a los objetivos explícitos de la educación superior, ni pública ni privada. Esto significa, que ni operan sólo en función del discurso educativo sobre la apertura de oportunidades, ni tampoco se asocian a las dinámicas mercantiles que ha presentado una buena parte de la oferta privada en los últimos años, donde es evidente que se lucra con la educación, absorbiendo matrícula que no alcanza un lugar en el sector público o que no tiene para pagar una privada de élite supuestamente de mejor calidad.
4. Aprovechan las características específicas del territorio para la consecución de fines institucionales que están al margen del desarrollo de la educación superior. Por ejemplo, las características de la fragmentación religiosa o el número elevado de población indígena. A su vez, el discurso de la apertura de oportunidades les ha permitido ver en la educación superior un terreno estratégico que le permite alcanzar objetivos de carácter más particular; en algunos casos es la formación de adeptos y preservación del grupo religioso, en otros la obtención de ganancias, y en otros más la adscripción de individuos a la lucha por los derechos y oportunidades.
5. Presentan estructuras organizacionales de baja complejidad. La división del trabajo se configura de manera básica con dos o tres niveles de atribuciones y donde las funciones son regularmente operativas y directivas. Las instancias decisionales

regularmente son externas a la institución, en algunos casos siendo el rector general y en otros cuerpos colegiados conformados por miembros externos.

6. Se posicionan como “polos de atracción” para las regiones aledañas. El hecho de constituirse como única oferta les ha permitido atraer personas de estados y municipios cercanos. No obstante, todas se ubican en territorios donde los mercados laborales potenciales para los futuros egresados son limitados. Por otro lado, un dato importante es que las características de dichos estudiantes son muy similares: de orígenes sociales bajos, que combinan trabajo con estudios y con pocos ingresos económicos.
7. Coinciden en su percepción sobre la intervención gubernamental. Consideran que el RVOE es un requisito legal para poder operar y acreditar los estudios de los alumnos (obtención de títulos), mas no una evaluación de la calidad ni mucho menos un mecanismo de regulación, ya que, señalan, basta con cumplir los requisitos documentales para mantenerse vigentes y legales. De igual forma, coinciden en haber adoptado el RVOE estatal por cercanía.
8. Tienen una percepción propia de la calidad que se deriva de su origen y trayectoria institucional. Las instituciones no coinciden en la noción de calidad educativa, sin embargo cada una la percibe en relación de su trayectoria e ideología institucional; para unas es cumplir con los requerimientos que les exige el grupo externo al que están vinculados, para otras es la inserción social y el apoyar de buena manera a las comunidades, y para otras es operar en la legalidad, es decir, mantener vigentes los RVOES.

CONCLUSIONES GENERALES Y LECCIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA

En México, el estudio de la educación superior privada se ha constituido como un asunto cada vez más relevante en las agendas de investigación. Sin embargo, aún quedan pendientes distintos temas relacionados con sus rápidas transformaciones y las formas cambiantes que puede adoptar. Uno de ellos es el que se desarrolló en la presente investigación: las incipientes dinámicas no metropolitanas de la educación superior privada. El desarrollo de la presente investigación representó un reto importante en términos de dar cuenta de un problema poco analizado, surgido en territorios desconocidos y que implica a instituciones que regularmente permanecen en la sombras. Es por ello, que en muchos momentos la investigación parecía desvanecerse y derrumbarse sin más. Sin embargo, una vez concluida el primer resultado que se puede sacar de ella es la generación de un conjunto de reflexiones, opiniones, críticas y hasta juicios sobre las tendencias contemporáneas de la educación superior privada que esperamos incentiven discusiones nuevas sobre el tema.

El objetivo central de la presente investigación fue dar cuenta de dos aspectos: los cambios en los esquemas de política pública que han tenido efectos en la evolución del sector privado y las características del desarrollo de la oferta privada en zonas no metropolitanas. Las conclusiones generales del trabajo se expondrán en relación a las preguntas de investigación planteadas: la relación entre la implementación de instrumentos de política y el perfil de la oferta privada en zonas no metropolitanas, y las características del comportamiento de las instituciones privadas no metropolitanas. En la segunda parte de esta sección enlistaremos algunas reflexiones de política pública sobre el papel del sector privado, a la vez que apuntaremos algunas cuestiones pendientes de la agenda de investigación sobre la educación superior privada.

En primer lugar, es posible constatar que el desarrollo del sector privado se encuentra desarticulado de los objetivos de las políticas de educación superior. A pesar de que en algunos pasajes de los documentos rectores se contemplan algunos objetivos orientados al sector privado, estos no se han puesto en operación y las acciones efectivas realmente han

sido pocas. Las políticas de educación superior han permanecido sin cambios sustanciales prácticamente desde los años noventa, priorizando al sector público y operando bajo la lógica de la evaluación de la calidad a partir de la implementación de esquemas de incentivos y financiamiento condicionado. Por su parte, el único instrumento de acción pública orientado hacia la educación superior privada ha sido el otorgamiento del RVOE, mismo que ha tenido pocos efectos en la regulación de la expansión del sector y no ha promovido la calidad de las instituciones. Prácticamente ha operado más como un registro de la oferta o como una licencia, que como una acción regulatoria. Para las instituciones el RVOE es un mero requisito que les permite funcionar en la legalidad y acreditar los estudios de los alumnos.

Es por ello que si hemos de señalar algún efecto del RVOE en el desarrollo de la oferta privada a nivel local, este es que promueve la apertura indiscriminada de instituciones y por tanto la conformación de ofertas educativas heterogéneas y segmentadas, ya que su implementación es poco estricta y carece de una supervisión constante. Si bien el RVOE tiene objetivos poco claros y consistentes con respecto a qué problema pretende atender, los requisitos que se estipulan para la apertura de programas e instituciones son coherentes en sentido práctico. Si la implementación atendiera de manera estricta dichos requerimientos, los posibles efectos de la acción gubernamental apuntarían hacia la homogeneización –en términos de DiMaggio y Powell (2001) estaríamos en presencia de un isomorfismo coercitivo–. Es por ello que, a pesar de que la incipiente expansión del sector privado a zonas no metropolitanas se vea incentivada por la laxitud del RVOE, los perfiles específicos de la oferta no se definen por la aplicación del instrumento de política pública sino por los intereses, objetivos y agendas particulares que las instituciones coordinan tomando como factor estratégico el territorio. Es decir, las diferencias entre las instituciones privadas no metropolitanas en la conformación de un perfil institucional que es el resultado de las historias, trayectorias y evolución de las propias instituciones.

La oferta privada no metropolitana ha tenido una expansión importante en los últimos quince años. Esta emergencia en zonas alejadas de las ciudades complejiza las discusiones sobre el tipo de regulación pertinente que deba atender el desarrollo y operación del sector privado. Generalmente, las discusiones sobre la intervención gubernamental han puesto el foco de atención en los niveles federal y estatal, pero estas nuevas dinámicas de dispersión que aprovechan las características del territorio de manera estratégica significan por fuerza

nuevas necesidades de reestructuración de las normativas vigentes, ya que las particularidades de esta incipiente expansión no son las mismas que las que se han contemplado normalmente en los instrumentos regulatorios.

En el estado de Chiapas, este desarrollo tiene la particularidad de configurarse de manera fragmentada, adoptando formas específicas en municipios específicos. Es por ello que las características del territorio juegan un papel importante en las dinámicas del sector privado. Dos puntos a destacar con respecto al territorio como punto clave son que al parecer las relaciones entre territorio y sociedad responden a las relaciones entre instituciones y demanda social, y que ciertos municipios no metropolitanos actúan como una especie de imán, donde en la medida que exista una mayor presencia de instituciones de educación superior (públicas y privadas), habrá más interesados en crear nuevas universidades, y por tanto ese municipio será más atractivo para la demanda, incluso la que no pertenece a ese municipio.

El análisis de los casos institucionales nos permitió dar luz sobre los diferentes actores interesados en la educación superior local. Más allá de las características particulares de las instituciones, se constató que en todas ellas existe una fuerte influencia de grupos externos relacionados con los orígenes institucionales. Es por ello que concluimos que tanto el territorio no metropolitano como el campo educativo en sí, se constituyen como sectores estratégicos para la elaboración de agendas con intereses específicos y la consecución de fines institucionales particulares (de índole ideológica, política, simbólica o económica) muchas veces planteados al margen de los objetivos explícitos de la educación superior. Es decir, en todos los casos constatamos que, ya sea la Iglesia Adventista, el grupo empresarial SEUAT o el Movimiento FEDEF-25, configuran agendas institucionales específicas, y expresan y coordinan sus intereses particulares a partir de la creación de una oferta educativa específica. Es por ello, que tanto el perfil de la oferta privada y su comportamiento en las zonas no metropolitanas no responden a un único patrón, sino que se encuentran definidos por lógicas institucionales específicas y fragmentadas, que lo buscan es su preservación y reproducción.

El estudio del comportamiento institucional de las IES en territorios no metropolitanos nos permitió reflexionar sobre dos aspectos conceptuales; en primer lugar,

sobre el comportamiento isomórfico que despliegan las instituciones (DiMaggio y Powell, 2001; Acosta, en prensa), y sobre los modelos organizacionales y de gobernanza institucional que las instituciones adoptan (Rodríguez y Ordorika, 2011; Brunner, 2011); ambos aspectos contemplan las características de los entornos como factores que inciden en el comportamiento. Sobre el primero, concluimos que las instituciones no metropolitanas no se están isomorfando, partiendo del supuesto de que el proceso común es tratar de asemejarse a instituciones públicas o privadas de mayor tamaño y prestigio. Los elementos que analizamos no encontramos similitudes fuertes entre ellas ni con algunas instituciones públicas como la UNACH o la UNICACH. Pero no sólo no se isomorfan, parece ser que no les interesa hacerlo. Esto tiene que ver con que realmente las instituciones están expuestas a pocas presiones del entorno: la competencia no tiene un peso importante y la normatividad gubernamental es poco estricta, además de que no son dependientes de otras IES ni tampoco participan de una dinámica de oferta y demanda convencional, ya que son la única oferta en sus regiones. Es por ello que su vigencia y supervivencia se asocian más a utilizar al territorio como medio estratégico, que a implementar estrategias de imitación.

Es por ello que coincidimos con Daniel Levy (2004) cuando sostiene que, dadas las características tan heterogéneas del sector privado, no es posible argumentar que existe un isomorfismo “automático” entre las instituciones. Más bien, lo importante es identificar – dentro de esa heterogeneidad– cuáles son los elementos específicos donde se presentan características isomórficas y a qué fines institucionales responden. De esta manera, habría que emprender un análisis más profundo en términos comparativos, donde se contrasten instituciones de mayor tamaño y prestigio con estas universidades pequeñas para detectar dónde, cómo y por qué se dan las prácticas isomórficas.

Por su parte, la adopción de ciertos modelos de organización y gestión que adoptan las instituciones no metropolitanas, tampoco se deriva de la elección de un modelo particular para solventar de mejor manera los cambios en el entorno. Los especialistas (Rodríguez y Ordorika, 2011; Brunner, 2011, 2014) sostienen que dependiendo del modelo de gestión que adopten las instituciones será su capacidad de reacción y supervivencia ante los cambios en el mercado educativo y en los esquemas de intervención gubernamental. Si bien las instituciones no metropolitanas presentan estructuras organizacionales y decisionales de baja complejidad, no responden a su interés por adaptarse de manera rápida al cambio, sino que se

derivan de su poca capacidad institucional. En ese sentido pasa lo mismo que con el isomorfismo: no existen fuertes presiones externas que les exijan a las instituciones adoptar modelos organizacionales y de gestión emprendedores o flexibles, por lo que sus modelos están diseñados *ad hoc* a sus recursos disponibles y capacidades.

Consideramos, pues, que es preciso reorientar la discusión sobre el comportamiento del sector privado a partir de la profundización de casos nuevos. Con este trabajo, damos una primera pista de que el sector privado no es homogéneo, y no sólo en aspecto y calidad como muchos estudios ha apuntado ya, sino que nos referimos a que la oferta privada se conforma por un sin número de actores con intereses propios que encuentran en la educación superior un área potencial de oportunidad para la consecución de otros fines más particulares. Esto exige también nuevas clasificaciones, tanto conceptuales como empíricas que permitan dar cuenta con mayor nitidez de los procesos de expansión, crecimiento y reconfiguración de la oferta privada. Creemos que es hora de dejar atrás las etiquetas porque “patitos” ya no alcanza ni tampoco “absorción a la demanda”; pero tampoco alcanza seguir estudiando las mismas universidades privadas que, a fin de cuentas, surgieron hace mucho tiempo y se han abordado en demasía. Estamos en presencia de un fenómeno que ha “mutado” y que hay que explicar, y para ello tenemos que disponernos a profundizar en el fenómeno abordando nuevos casos y desarrollando nuevas conceptualizaciones.

Lecciones de política pública

En este trabajo se dio cuenta de que la implementación del RVOE es un mecanismo inconsistente para la atención al desarrollo del sector privado de la educación superior. El RVOE como instrumento tiene, consideramos, un diseño coherente en términos de los requerimientos necesarios para la operación de una institución de educación superior, pero está lejos de contemplar la función universitaria en sustancia. Sus objetivos son poco claros por lo que no se sabe con exactitud qué finalidad persigue, conllevando a los resultados de los que todos estamos más o menos enterados. Su institucionalización se originó bajo el “paraguas” de la calidad, pero gradualmente esa orientación se ha difuminado, ya que la SEP en los documentos y sitios web oficiales sostiene que el RVOE no acredita ni la calidad ni la mejora continua de las instituciones, sino que es “*simplemente el cumplimiento por parte de*

un particular, de los requisitos mínimos que establece la Ley General de Educación y el Acuerdo Secretarial 279 para funcionar”.

Los vacíos e inconsistencias que tiene el RVOE tienen que ver con que realmente se encuentra desarticulado de una política pública formal diseñada de manera clara, con proyección y con metas bien definidas. Esto significa que el RVOE es un instrumento sin política pública, que no deriva de un diseño consciente orientado a la resolución de un problema determinado. Esta desarticulación ha tenido dos implicaciones de mayor importancia: por un lado, ha conllevado a una implementación asimétrica, donde el otorgamiento del RVOE puede responder a diversos intereses –dígase políticos en el caso de los RVOES federales y estatales o económicos en el caso de las incorporaciones a universidades públicas– menos a la efectiva mejora continua de las instituciones. Es por ello que coincidimos con lo que Adrián Acosta nos había señalado en una sesión de seguimiento a este trabajo:

“el RVOE es un instrumento que opera como una suerte de concesión al igual que las notarías públicas y las televisoras que son concedidas por el estado para desarrollar funciones y distribuir bienes públicos; no parece haber ahí [en la aplicación del RVOE] política pública sino política política porque se aplica con criterios políticos”

La segunda implicación tiene que ver con lo que Fernando Bazúa (2006) señala como *regulación burocratizante*, aspecto que es resultado de una falla del Estado al intervenir en la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior. El autor señala que el hecho de normar de manera detallada los requisitos de operación (instalaciones, planes de estudio, profesores) conllevaría al exceso de cumplimiento burocratizado promoviendo la observancia parcial o simulada de lo estipulado por el Estado –e incluso incentiva la corrupción–, a la vez que se promueve la apertura indiscriminada de instituciones debido a que la única barrera de entrada para la creación de universidades es el cumplimiento de esos requisitos que, como es bien sabido, se limitan a la presentación de documentos.

Es por ello que señalamos algunas recomendaciones respecto a la intervención gubernamental orientada al desarrollo del sector privado:

1. La elaboración de un diagnóstico claro. Toda intervención gubernamental debe de partir del conocimiento de la situación real, donde se adviertan las necesidades,

carencias y los recursos disponibles para intervenir. En el caso del desarrollo del sector privado esto implica conocer el perfil de las instituciones, como funcionan y dónde se ubican.

2. Definir de manera clara el problema que se pretende atender. La acción pública hacia el sector privado se ha caracterizado por ser inconsistente, y esto tiene que ver con la falta de una definición del problema. Consideramos que el desarrollo de la educación superior exige una definición propia del problema, y no contemplarse como parte secundaria de otros asuntos. Contemplar como un solo problema a la expansión del sector privado permite identificar más claramente qué aspectos requieren intervención (¿calidad? ¿diversificación? ¿expansión? ¿todas?), y con ello diseñar las políticas públicas que mejor atiendan el fenómeno.
3. Contemplar especificidades y homogeneizar la aplicación. No sólo es pensar en regulación sino en el tipo de regulación que se debe llevar a cabo. Esto supone establecer diferencias institucionales antes de implementar un instrumento de política; por ejemplo, una universidad metropolitana de gran tamaño y prestigio es distinta que una pequeña no metropolitana de recursos limitados. Por otro lado, la homogeneización de las instancias reguladoras así como de las supervisiones permitiría reducir las asimetrías derivadas de la heterogeneidad de opciones, y con ello mitigar los posibles efectos políticos y discrecionales de la implementación.
4. Articulación entre políticas. Esto implica tratar de vincular los objetivos de políticas sociales o económicas con las metas de la intervención gubernamental hacia el desarrollo del sector privado, sobre todo en aquellos territorios con altos índices de pobreza. Esto con el fin de evitar el posible fraude en el acceso a la educación superior.

Algunos asuntos pendientes

En general, la agenda de investigación orientada al estudio de la educación superior privada apunta diversos asuntos pendientes, que van desde el estudio de los efectos de la incursión de nuevos actores, hasta el análisis de las estrategias de legitimidad y prestigio que implementan las instituciones. Sin embargo, los hallazgos de nuestra investigación “iluminaron” particularmente algunos que es importante señalar: en primer lugar, queda pendiente dar seguimiento sistemático a las nuevas dinámicas de regionalización de la oferta privada. Los hallazgos de esta investigación, así como el estudio de Ortega y Casillas (2013) sugieren que la expansión del sector privado hacia zonas no metropolitanas no es un fenómeno marginal, sino que estamos en presencia de una nueva tendencia que parece ir en aumento. Estudios de caso o análisis de perspectiva comparada permitirían aportar mayor evidencia sobre los rápidos cambios de la educación superior privada.

En segundo lugar, un tema relevante para el conocimiento del sector pero que además tendría implicaciones importantes en las reflexiones sobre política pública es el relacionado con las características de las instituciones, sobre todo de aquellas pertenecientes a los segmentos medios y bajos que son las de mayor presencia a nivel nacional. Como vimos en este trabajo, instituciones privadas que operan dentro de un espacio relativamente homogéneo y bajo los mismos esquemas de reglas tienden a presentar características sumamente heterogéneas, en términos de sus historias y trayectorias institucionales, la oferta académica que tienen, sus modelos organizacionales y las lógicas institucionales que orientan su comportamiento. Indagar en las características de los comportamientos institucionales permite dar cuenta de los “nuevos” procesos de diferenciación institucional, así como aportar elementos para la (re)construcción teórica sobre el fenómeno de la educación superior privada.

Un tercer tema pendiente es desarrollar investigaciones consistentes respecto al comportamiento y constitución de la demanda por educación superior privada. Esta investigación dio cuenta de que las características de los estudiantes, así como las razones de decisión están relacionadas con las características del territorio. Sin embargo, habría que profundizar en las características de la demanda privada en contextos donde existe una mayor competencia institucional para, a partir del contraste, elaborar un perfiles diferenciados de

estudiantes, así como dar cuenta de las razones que llevan los llevan a seleccionar una u otra institución.

Por último, consideramos necesario redirigir la mirada a las dinámicas del sector privado en las zonas metropolitanas pero poniendo énfasis en la generación de relaciones políticas entre algunas instituciones de mayor influencia y el Estado. Si en las regiones no metropolitanas se constituyen como un campo para la consecución de intereses particulares, es posible que en las zonas metropolitanas, dadas sus características de alta competencia, se generen interacciones políticas de mayor alcance. La información obtenida en el trabajo de campo indica que, a pesar de que exista un mayor número de instituciones privadas pequeñas y medianas, son las instituciones privadas de mayor tamaño, historia y prestigio las que tienen los vínculos más sólidos con el aparato gubernamental. Esto quiere decir, que la competencia entre instituciones no se limita a las dinámicas de oferta y demanda sino que se ve trastocada por el tipo de relaciones e interacciones políticas que las instituciones tengan más allá del terreno educativo, y que representan un aspecto estratégico que no sólo les beneficia en el campo de la educación superior, sino que trasciende hacia la consecución de otro tipo de fines institucionales. Esto es importante porque, en concordancia con Roberto Rodríguez, hoy en día es probable que tenga mayores impactos e implicaciones la presencia de nuevos actores que inciden en la arena política –como grupos empresariales, consorcios, etc.–, que los que en su momento tuvo la expansión de universidades “patito”.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Silva, Adrián (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. Fondo de Cultura Económica-Universidad de Guadalajara.
- Acosta Silva, Adrián (2002a). “Las dimensiones sociológicas y políticas del cambio institucional” en: Acosta Silva, Adrián (coord.) *Ensayos sobre cambio institucional*, CUCEA-Universidad de Guadalajara.
- Acosta Silva, Adrián (2002b). “El neointervencionismo Estatal en la Educación Superior en América Latina” en: *Sociológica*, año 17, núm.49, pp. 43-72.
- Acosta Silva, Adrián (2004a). *Una modernización anárquica. La educación superior en México en los noventa*, IESALC-Universidad de Guadalajara. México.
- Acosta Silva, Adrián (2004b). “El soborno de los incentivos” en Imanol Ordorika (Coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa. pp. 75-89.
- Acosta Silva, Adrián (2005a). *La Educación Superior Privada en México*, reporte elaborado para IESALC-UNESCO. México.
- Acosta Silva, Adrián (2005b). “Introducción”, en Acosta Silva, Adrián (coord.), *Democracia, Desarrollo y Políticas Públicas*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, pp. 13-18.
- Acosta Silva, Adrián (2012). “Del separatismo al mercado. Evolución y perspectivas de la educación superior privada en México” en: Pallán y Rodríguez (coords.) *La SEP en el desarrollo de la educación superior*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Acosta Silva, Adrián (En prensa). “Educación superior privada en México: entre el isomorfismo teórico y el homomorfismo práctico”, en Álvarez, M. G., Gregorutti, G., y Silas, J.C. (Coords.), *La Educación Superior Privada en México: La Eterna Desconocida*. México: ANUIES.

- Acosta Silva, Adrián y Francisco Gama (2013). “El futuro ya no es lo que era. Perspectivas institucionales sobre el futuro de la educación superior en México”. En Silas Casillas, J. C. (Coord.). *Estado de la educación superior en América Latina*. Guadalajara, México: ANUIES/ITESO, pp. 241-279
- Aguilar Villanueva, Luis F. (2000). *El estudio de las políticas públicas*. Primera antología de la colección: Antologías de Política Pública. Tercera edición, Ed. Miguel Ángel Porrúa, México, 280 p.
- Aguilar Villanueva, Luis F (2000). *La implementación de las políticas*. Cuarta antología de la colección: Antologías de Política Pública. Tercera edición, Ed. Miguel Ángel Porrúa, México, 470 p.
- Aguilar Villanueva, Luis F (2000). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Tercera antología de la colección: Antologías de Política Pública. Tercera edición, Ed. Miguel Ángel Porrúa, México, 284 p.
- Aguilar Villanueva, Luis F (2003). *La hechura de las políticas públicas*. Segunda antología de la colección: Antologías de Política Pública. Tercera edición, Ed. Miguel Ángel Porrúa, México, 432 p.
- Aguilar Villanueva, Luis F. (2005). “Las políticas públicas: su aporte”, en Acosta Silva, Adrián (coord.), *Democracia, Desarrollo y Políticas Públicas*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, pp. 19-31.
- Aguilar Villanueva, Luis F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Altbach, Philip (Ed) (1999). *Private Prometheus: Private higher education and development in 21st century*. Westport, CT: Greenwood Publishers.
- Altbach, Philip (coord.) (2002). *Educación superior privada*, CESU-UNAM/Porrúa, México, 2002.
- Altbach, Philip. (2005). “The private higher education revolutions: An introduction”: in Altbach & Levy (Eds.), *Private higher education. A global revolution* (pp. 1-9). Rotterdam: Sense Publishers.

- Álvarez Mendiola, Germán (2011). “El fin de la bonanza: la educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 60, abril, México, UAM-Xochimilco.
- Álvarez Mendiola, Germán (2012). “State and Market in Higher Education Reforms: Overview of the Issues”, en Schuetze, Hans G. and Germán Álvarez Mendiola (Eds.), *State and Market in Higher Education Reforms. Trend, Policies and Experiences in Comparative Perspective*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/ Taipei, pp.7-23.
- Álvarez Mendiola, Germán (2013). “Tipologías de las instituciones de educación superior privadas ¿para qué?” en Silas, Juan Carlos (coord.), *Estado de la educación superior en América Latina*, ANUIES/ITESO.
- ANUIES (2007). *Catálogo de carreras de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México, 374 p.
- Arriaga, María de la Luz (1979). “El magisterio en lucha”, en *Cuadernos Políticos*, número 27, México, D.F., Ediciones Era, abril-junio de 1979, pp. 79-101.
- Balán, J. y A. M. García de Fanelli (1997). “El sector privado de la educación superior”, en R. Kent, *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. Estudios comparativos. México: Flacso Chile/Universidad Autónoma de Aguascalientes/FCE.
- Barnett, Ronald (1992). *Improving higher education: Total quality care*. Buckingham, UK: SRHE/Open University Press.
- Bazúa, Fernando (2006). “Fallas de mercado y fallas de Estado en la Educación: Consideraciones de política pública”, en Franco y Lanzaro (coords.) *Política y políticas públicas en los procesos de reforma en América Latina*. CEPAL/FLACSO-México, pp.287-318.
- Bemelmans-Videc, Marie Louise (1998). “Introduction: Policy instruments choice and evaluation”, in Bemelmans-Videc, Rist and Vedung (eds.) *Carrots, Sticks, and Sermons: Policy Instruments and Their Evaluation*, Transaction Publisher, New Brunswick, pp. 1-20.

- Bemelmans-Videc, Marie Louise and Evert Vedung (1998). "Conclusion: Policy instruments types, packages, choices and evaluation", in Bemelmans-Videc, Rist and Vedung (eds.) *Carrots, Sticks, and Sermons: Policy Instruments and Their Evaluation*, Transaction Publisher, New Brunswick, pp. 249-274.
- Boyd, John (1999). "Redes sociales y semigrupos", *Revista Política y sociedad. Análisis de redes sociales*, n. 33, junio, 1999. Universidad Complutense, Facultad de ciencias políticas y sociología.
- Brunner, José Joaquín (1990). *La Educación Superior en América Latina. Cambios y Desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Chile. Capítulo I, II y IV pp. 13-129 y 161-176.
- Bruner, José Joaquín. (1993). "Algunos criterios para la evaluación de la educación superior y la investigación". *Notas para el debate*, 8: 93-119.
- Brunner, José Joaquín (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Biblioteca Digital de Investigación Educativa. Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.
- Brunner, José Joaquín (2008). "El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada" en: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol 13 núm. 2.
- Brunner, José Joaquín (2011). "Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias", en: *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 137-159.
- Brunner, José Joaquín (2014). "Políticas de educación superior en Iberoamérica. La gobernanza de los sistemas", en: *Cuadernos Hispanoamericanos*, No. 769-770, julio-agosto 2014, pp. 27-38.
- Brunner, José Joaquín y Cristóbal Villalobos (2014). "Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013. Centro de políticas comparadas de educación (CPE). Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.
- Brunner, José Joaquín y Daniel Uribe (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Universidad Diego Portales, Santiago-Chile.

- Buendía, Angélica (2010). “Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos”, en *Perfiles educativos*, ISSUE-UNAM.
- Buendía, Angélica (2012). “Change or Continuity in the Mexican Private Sector? The Case of Laureate – The University of the Valley of Mexico”, en Schuetze, Hans G. and Germán Álvarez Mendiola (Eds.), *State and Market in Higher Education Reforms. Trend, Policies and Experiences in Comparative Perspective*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/ Taipei, pp.79-96.
- Buendía, Angélica (2014). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. Colección: Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES, 320 p.
- Burgos, Rafael (2007a). *Orígenes de la Educación Superior Privada en Chiapas*. UNACH. FACULTAD DE HUMANIDADES, Cuerpo Académico "Agentes y Procesos de la Educación", Centro de Investigaciones Humanísticas.107 p.
- Burgos, Rafael (2007b). *La educación superior privada en Chiapas. Elementos para su análisis*. Congreso Mexicano de Investigación Educativa 2007.
- Capano, Giliberto and Michael Howlett (ed.) (2009). “The Determinants of Policy Change:Theoretical Challenges, in *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, vol. 11, number 1, Special Issue, march.
- Casidy, Riza and Walter Wymer (2016). “A taxonomy of prestige-seeking university students: strategic insights for higher education”, *Journal of Strategic Marketing*
- Casillas Alvarado, Miguel, Ortega, Juan Carlos y Verónica Ortiz (2015). “El Circuito de Educación Precaria en México: una imagen del 2010”, en *Revista de la Educación Superior* Vol. XLIV (1); No. 173, enero-marzo del 2015. (p. 47-83).
- Castañeda Seijas, Minerva (2007). “Adventistas en Chiapas”, en De la Torre y Gutiérrez (coords.) *Atlas de la diversidad religiosa en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de Occidente CIESAS. Pp.269-278.
- CEIEG (2012). *Regiones socioeconómicas de Chiapas*. Compendio de información estadística y geográfica de Chiapas. En: www.ceieg.chiapas.gob.mx .

- CEIEG (2014). *Compendio de información geográfica y estadística de Chiapas*. Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del estado de Chiapas.
- CEIEG (2015). *Perfiles municipales*. Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del estado de Chiapas.
- CINDA (2011). *Educación superior en Iberoamérica 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) - Universia, 2011.
- Clark, Burton (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen, Universidad Futura UAM-A, México.
- CONAPO (2010). *Índices de marginación. Consejo Nacional de Población*. Consultado en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_Publicaciones.
- CONEVAL (2012). *Informe de pobreza en México, 2012*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. México, DF.
- CONEVAL (2013a). *Informe anual sobre la situación de la pobreza y el rezago social. Municipios de Chiapas: Pueblo Nuevo Solistahuacán*. CONEVAL-SEDESOL.
- CONEVAL (2013b). *Informe anual sobre la situación de la pobreza y el rezago social. Municipios de Chiapas: Tapilula*. CONEVAL-SEDESOL.
- CONEVAL (2013c). *Informe anual sobre la situación de la pobreza y el rezago social. Municipios de Chiapas: Chilón*. CONEVAL-SEDESOL.
- CONEVAL (2013d). *Informe anual sobre la situación de la pobreza y el rezago social. Municipios de Chiapas: Simojovel*. CONEVAL-SEDESOL.
- Coombs, Philip., coord. (1992). *Estrategias para mejorar la calidad de la educación superior en México*. México, Fondo de Cultura Económica-SEP, 102 pp.
- Cortés, Fernando, Israel Banegas, Tabaré Fernández y Minor Mora (2007). “Perfiles de la pobreza en Chiapas”, en *Sociológica*, año 22, número 63, enero-abril de 2007, pp. 19-50.
- Cox, Christian (1993). “Políticas de Educación Superior: categorías para su análisis”, en *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Chile FLACSO. 1993.

- De Garay, Adrián (2011). “La reactivación de la educación superior pública y el papel de las instituciones privadas en la zona metropolitana de la ciudad de México en los primeros años del siglo XXI”, *Revista de la Educación Superior*, XL (158): 11-32.
- De Garay, Adrián (2012). “La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI”, *Espacio Abierto*, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- De la Torre, Renée y Cristina Gutiérrez (2007). *Atlas de la diversidad religiosa en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de Occidente CIESAS.
- De Leonardo, Patricia (1983). *La educación superior privada en México. Bosquejo Histórico*. México, Ed. Línea, UAG-UAZ.
- De Vries, Wietse (2000). *Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90*. Trabajo presentado en el Encuentro de especialistas en educación superior: Repensando la Universidad mexicana organizado por el CEIICH-UNAM.
- De Vries, Wietse (2013). “El balance público-privado en América Latina y sus visibles consecuencias” en Silas, Juan Carlos (coord.), *Estado de la educación superior en América Latina*, ANUIES/ITESO.
- De Vries, Wietse y Germán Álvarez (2005). “Acercas de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación Superior mexicana”, en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (2), núm. 134, abril-junio, 2005, pp. 81-105 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Distrito Federal, México.
- De Vries, Wietse and Maria Slowley (2012). “Concluding reflections. Between Humboldt and Newman: Marketization and global contributions in contemporary higher education” en Schuetze, Hans G. and Germán Álvarez Mendiola (Eds.), *State and Market in Higher Education Reforms. Trend, Policies and Experiences in Comparative Perspective*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/ Taipei, pp.215-222.

- Del Castillo Alemán, Gloria (2005). *Dos Modelos Diferenciados de Configuración Institucional Bajo el Impacto de la Evaluación Externa: La UAM-X y la UIA*, Colección Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES, México.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2012). “Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza”, en *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*,4 (9), 637-652.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2014). *Una perspectiva de política pública para el análisis de problemas públicos complejos*. 4to. Congreso Nacional de Ciencias Sociales. La construcción del Futuro.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2015a). “Aportes de las Ciencias Sociales en la solución de problemas públicos: una mirada desde las Políticas Públicas”, en Cristina Puga Espinosa (coord.), *Qué pasa con las Ciencias Sociales en México*. México: UNAM.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2015b). “Una propuesta desde el campo Política Pública. Gestión y resolución de problemas públicos: ideas para una agenda de Buen Gobierno”, en David Arellano Gault y Fernando Patrón (coord.), *Gestión Pública y Buen Gobierno en México: Diálogos, preocupaciones y propuestas*. México: UGTO. Pp. 251-267.
- Del Castillo Alemán, Gloria (2016). *Mapas de políticas como herramientas para el análisis de políticas públicas*. Documento de trabajo de la Especialidad en Política y Gestión de la Evaluación Educativa. México, Flacso.
- Del Castillo Alemán, Gloria y Alicia Azuma (2009). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO México.
- Del Castillo, Gloria e Irma Méndez (2014). *Introducción a la teoría de las políticas públicas*. Guía de Estudio de la Maestría en Políticas Públicas Comparadas. FLACSO-México.
- Dery, David. (1984). *Problem Definition in Policy Analysis. Studies in Government and Public Policy*. Kansas: University Press of Kansas.
- Didou Aupetit, Silvy (2012). “Markets in higher education in Mexico and Latin America”, en Schuetze, Hans G. and Germán Álvarez Mendiola (Eds.), *State and Market in*

- Higher Education Reforms. Trend, Policies and Experiences in Comparative Perspective, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/ Taipei, pp.57-68.
- Elías Treviño, Guillermo (2010). *El menú dependiente para la demanda de la educación superior privada en México. Los Casos de Guadalajara y Hermosillo*. Tesis doctoral, Flacso-México.
- Enders, Jürgen and Ben Jongbloed,(eds.) (2008). *Public-Private Dynamics in Higher Education, Expectations, Developments, and Outcomes*, Bielefeld, DE, Transcript Verlag, 530 pp.
- Estrada, De la Paz y Gil (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*, IX (9).
- Fernández Fredes, Francisco (1988). *La validez oficial de estudios en la legislación mexicana*.
- Fernando Angulo, Albená Pergelova and Josep Rialp (2010). “A market segmentation approach for higher education based on rational and emotional factors”, in *Journal of Marketing for Higher Education*, 20:1, 1-17.
- Fink, Arlene and Jacqueline Kosecoff (1985). *How to Conduct Surveys. A step by Step Guide*, Sage Publications, California, USA.
- Fresán, Magdalena y Huáscar Taborga (1998). *Tipología de Instituciones de Educación Superior*. Colección Documentos, ANUIES, 1998, 44 p.
- Friedland, Roger (2012). *Book review: Patricia H. Thornton, William Ocasio & Michael Lounsbury The Institutional Logics: Perspective: A new approach to Culture, Structure, and Process*.
- Gama Tejeda, Francisco (2015). *Prestigio y legitimidad en universidades privadas en Jalisco, 2000-2010: cuatro casos de estudio*. Tesis doctoral. Universidad de Guadalajara.

- García Guadilla, Carmen. (2001). "Lo público y lo privado en la educación superior. Algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano", en: *Revista de la educación superior*, vol. XXX, no. 119, México.
- Gil Antón, Manuel (2005). "El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a paradójico... ¿o inesperado?", en: *Revista de la educación superior*, vol. XXXIV (1), núm. 133, enero-marzo, 2005, pp. 9-20. ANUIES, Distrito federal, México.
- Gil Antón, Manuel (2008). "Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra", en *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (1)(145): 115-121. (ISSN: 0185-2760).
- Gil Antón, Manuel; Javier Mendoza; Roberto Rodríguez y María Pérez (2009), *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. ANUIES, México.
- González, Miguel (1969). *Legislación Mexicana de la Enseñanza Superior*.
- Goodin, Robert (2003). *La teoría del diseño institucional*. Cambridge University Press.
- Gordillo, Rubén, Mendoza María y Faustino Gutiérrez (2013). *Libro conmemorativo del 66 aniversario de la Universidad Linda Vista*.
- Green, Diane (ed.) (1993). "What is quality in higher education?", in *Society for research into higher education and open University Press*. Buckingham.
- Greenwood Royston, Oliver Christine, Sahlin Kerstin and Roy Suddaby (eds.) (2008) *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*: London: Sage Publications, 2008. 822pp.
- Gupta, Kuhika (2012). "Comparative Public Policy: Using the Comparative Method to Advance Our Understanding of the Policy Process", in *The Policy Studies Journal*, Vol. 40, No. S1, 2012.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia y Yazmín Margarita Cuevas Cajiga (2011). "La imagen de calidad de la educación superior privada en el diario El Universal", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, Abril, 2011(60): 58-67. (ISSN: 0188-168X).

- HESA (2015). *Demand Sponges*. Higher Education Strategy Associates.
- Hill, Charles and Thomas Jones (1996). “Stakeholder Agency-Theory”. *Journal of Management Studies*, 29 (2), 131-154.
- Ibarra Colado, Eduardo (2008). *Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas "empresarializadas": procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado*.
- Ibarra Colado, Eduardo (2010). *Estudios institucionales. Caracterización, perspectivas y problemas*. UAM, Editorial Gedisa.
- Ibarra Colado, Eduardo (2012). “Privatización y comercialización de la universidad. Las disputas por el conocimiento”, en: *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, 2012, pp. 84-92.
- INALI (2014). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- INEE (2014). *Panorama educativo de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Publicaciones. Consultado en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>.
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda*. México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI (2011). *Panorama de las religiones en México 2010*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI (2014). *Anuario estadístico y geográfico de Chiapas 2014*. Consultado en: http://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/CHIS_ANUARIO_PDF.pdf
- INEGI (2016). *Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas DENUE-INEGI*.
- Jongbloed, Ben, Jürgens Enders and Carlo Salermo (2008). “Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda”, in: *Higher education*, number 56 pp. 303–324.

- Jongitud, Zamora, Jaqueline (2014). “La hidra en la educación superior: un estudio de caso”. *Biblioteca Digital de Humanidades, Col. Resultados de investigación* N° 11, Universidad Veracruzana.
- Kent Serna, Rollin (1990) *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, Nueva Imagen.
- Kent Serna, Rollin (2005). “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de Educación superior en México”, en *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIV (2), No. 134, Abril-Junio de 2005, pp. 63-79. ISSN: 0185-2760.
- Kent Serna, Rollin (coord.) (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*, México, ANUIES, 281 págs. (ISBN: 978-607-451-009-6)
- Kent, Rollin y Rosalba Ramírez (2002). “La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación”, en Altbach, Ph., op. cit., págs. 123-143.
- Kent, Rollin, Didou, Silvie y Wietse de Vries (2001). “Reformas financieras en las universidades públicas en México” en: Rollin Kent (coord.) *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventa*. Plaza y Valdés Editores/ CINVESTAV.
- Kinser, Kevin (2002). “Faculty at private for-profit universities: The University of Phoenix as a new model?”, in *International Higher Education* 28, pp.13-14.
- Köpen, Elke (comp.) (1989). *Movimientos sociales en México 1968-1987*. Coordinación de Humanidades UNAM, México 1989.
- Lemaire, Donald (1998). “The Stick: Regulation as a tool of government”, in Bemelmans-Videc, Rist and Vedung (eds.) *Carrots, Sticks, and Sermons: Policy Instruments and Their Evaluation*, Transaction Publisher, New Brunswick, pp. 59-76.
- Lasswell, Harold (1971). *A preview of policy sciences*. American Elsevier Publishing. EUA.
- Laswell, Harold (1992). “Orientación hacia las políticas”, en Luis F. Aguilar Villanueva (ed.) *El Estudio de las Políticas Públicas*. México: Porrúa. Pp. 79-103. Texto original The Policy Orientation publicado en 1951.

- Levy, Daniel (1986). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*, University of Chicago Press, Chicago.
- Levy, Daniel (1999). When private higher education does not bring organizational diversity: Argentina, China and Hungary. In P. G. Altbach (Ed). *Private Prometheus: Private higher education and development in 21st century* (pp. 17-50). Westport, CT: Greenwood Publishers.
- Levy, Daniel (2004). “The New Institutionalism: Mismatches with Private Higher Education’s Global Growth”, en: *PROPHE Working Paper Series*, WP No. 3, University of Albany, State University of New York, 34 p.
- Levy, Daniel (2010). “An International Exploration of Decline in Private Higher Education”, en: *International Higher Education Journal*, number 61, Fall 2010, Boston College Center for International Higher Education, 10-12.
- López Arévalo, Jorge y Gerardo Núñez (2015). “La democratización de la pobreza en Chiapas”, en: *Economía Informa*, núm. 393 julio – agosto, 2015.
- Maldonado, Alama., Yinxia Cao, Philip Altbach, Daniel Levy and Hong Zhu (2004). *Private higher education: An international bibliography*. Chestnut Hill, Massachusetts/Albany, New York: CIHE/Boston College, PROPHE/University at Albany; forthcoming through Information Age Publishers.
- Marginson, Simon (2004). “Competition and markets in higher education: a “glonacal” analysis” in *Policy Futures in Education*, 2 (2), p. 175–244.
- Marginson, Simon and Gary Rhoades (2002). “Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic” in *Higher education*, number 43 pp. 281-309.
- Márquez Jiménez, Alejandro (2004). “Calidad de la educación superior en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, núm. 21, México, COMIE.
- May, Peter and Ashley Jochim (2013) “Policy Regime Perspectives: Policies, Politics, and Governing”, in *The Policy Studies Journal*, Vol. 41, No. 3, 2013.
- Mayntz, Renate (1980). *Sociología de la organización*. Alianza Universidad, Madrid.

- Merriam, Sharan (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass. Sanfrancisco CA.
- Meyer, John y Brian Rowan (2001). "Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia" en: Powell, Walter y Paul DiMaggio (comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México, Fondo de cultura económica.
- Miranda Guerrero, Roberto (2006) "Una crónica de la política del campo intersticial de la educación superior", en: *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol. 15, núm. 30, agosto -diciembre, 2006, pp. 127-163
- Morales Montes, Mitzi (2013). *Construir la legitimidad. Estrategias de una institución de educación superior privada*. México: ANUIES.
- Muñoz Izquierdo, Carlos; M. A. Núñez G., y Y.M Silva Laya (2004). Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Marisol Silva Laya (2013). "La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México", en *Revista de la Educación Superior*, XLII (2)(166): 81-101. (ISSN: 0185-2760).
- Narro, José y David Moctezuma (2012). "Analfabetismo en México: una deuda social", en: *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 3 (3), 5-17.
- Neave, Guy (2001). *Educación superior. Historia y política: Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa, Barcelona.
- Neave, Guy y Frans A. Van Vught (1994). *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en europa*. Madrid, Gedisa, 1994
- Nolasco, Margarita y otros (2008). *Los pueblos indígenas de Chiapas: Atlas etnográfico*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2008 - 421 páginas
- North, Douglas (1993). "Introducción a las instituciones y al cambio organizacional" y "Segunda parte: "Cambio institucional" en: *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, págs. 13-22 y 99-120. México, Fondo de cultura económica.

- Ortega Guerrero, Juan Carlos y Miguel Ángel Casillas (2013). “Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas” en: *Revista de la Educación Superior*. ANUIES. Vol. XLII (3), No. 167 Julio - Septiembre de 2013; (4), No. 168 Octubre - Diciembre de 2013, pp. 63 – 95
- Peláez Romo, Gerardo (2011). “La huelga magisterial de Chiapas y la fundación de la CNTE”, en *Apia Virtual*. Agosto 2011.
- Pérez Hurtado, Luis (2009). “El sistema de educación jurídica en México”, en *La futura generación de abogados mexicanos. Estudio de las escuelas y los estudiantes de Derecho en México*. Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C/Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones jurídicas.
- PNUD (2014). *Índice de desarrollo humano municipal en México: Nueva metodología*. Oficina de investigación en desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México.
- Pounder, James. (1999). “Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept?”, in *Quality Assurance in Education*, Vol. 7, No. 1/3, pp. 156-63.
- Powell, Walter y Paul DiMaggio (comps.) (2001). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México, Fondo de cultura económica.
- Powell, Walter y Paul DiMaggio (2001). "Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales" en: Powell, Walter y Paul DiMaggio (comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México, Fondo de cultura económica.
- Rama, Claudio (2005). “La política de educación superior en América latina y el Caribe”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (2), núm. 134, abril-junio, 2005, pp. 47-62. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Distrito Federal, México
- Rama, Claudio (2006a). “La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI” en: *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América*

- Latina*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, Argentina, pp.137-200.
- Rama, Claudio (2006b). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, IESALC-UNESCO.
- Rama, Claudio (2012). “El negocio universitario for-profit en América Latina”, en *Revisa de la Educación Superior*, Vol. XLI (4), No. 164, octubre-diciembre de 2012. México: ANUIES, pp. 59-95
- Rama, Claudio (2013). “La nueva fase de la universidad privada en América Latina” en Silas, Juan Carlos (coord.), *Estado de la educación superior en América Latina*, ANUIES/ITESO.
- Ramírez García, Rosalba (2011). "Dinámicas que se entrecruzan en la atención de la demanda de educación superior", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, Abril, 2011(60): 42-57. (ISSN: 0188-168X).
- Rodríguez Gómez, Roberto (2000). “Educación Superior y desarrollo en América Latina. Un ensayo de interpretación” en: *Políticas de Reforma de la Educación Superior y la universidad latinoamericana hacia al final del milenio*, México, UNAM, CRIM, CEES, pp.19-76.
- Rodríguez Gómez, Roberto. (2002). “Continuidad y cambio de las políticas de educación superior”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. 7, número 14, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 133-154. 2002.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2003a). "La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores" *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (First ed). Ed. Marcela Mollis. Buenos Aires: CLACSO, 2003. 87-107.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2003b). “La Ley que falta”. *Campus Milenio*.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2004). “Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades patito en 2003”, en: Guadalupe Teresinha Bertussi (editora), *Anuario*

- Educativo Mexicano. Visión retrospectiva*, México, Miguel Ángel Porrúa y UPN, 2004, pp. 431-467
- Rodríguez Gómez, Roberto (2008a). “Planeta patito”. *Campus Milenio*. Partes 1 a 4.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2008b). “Sistemas Universitarios del sector privado”. *Campus Milenio*. Partes 1 a 4.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2010). “Privatización de la educación superior: teoría y práctica. Primera parte”. *Campus Milenio*, 367, mayo 6.
- Rodríguez Gómez, Roberto e Imanol Ordorika (2011) “The Chamaleon’s agenda: Entrepreneurialization in private higher education y Mexico” en: Pusser, Kempner, Marginson y Ordorika (Eds.) *Universities and the public sphere. Knowledge creation and state building in the era of globalization*, Nueva York Routledge-Taylor and Francis.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova (2004). “Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, enero-marzo, 2005, pp. 40-56. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.
- Sabatier, Paul (1988). “An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning therein”, in *Policy Sciences*, Kluwer Academic Publishers, 21:129-168.
- Sabatier, Paul (1991). “Toward Better Theories of the Policy Process”, en: *PS: Political Science and Politics*, vol. 24, Issue 2. pp. 147-156
- Salazar Escarpulli, Velino (1997). *100 años de adventismo en México*. Centro de producción Unión Mexicana del Norte-IASD, Montemorelos, Nuevo León. Consultado en: https://issuu.com/abrahamperezm/docs/libro_ulv_66_an__os_corregido_p_iss
- Schlager, Edella and Christopher Weible (2013). “New theories of the Policy Process”, in *The Policy Studies Journal*, Vol. 41, No. 3, 2013.
- Schwartzman, Simon (1993). “Policies for Higher Education in Latin America: the context”, in *Higher Education* , 25, (1), January, 1993, 9-20.

- Scott, Richard (1981) *Organizations: rational, natural and open systems*. New York, Prentice-Hall.
- Scott, Richard (2014). *Institutions and organizations. Ideas, interest, and identities*. Sage publications, Fourth edition.
- SEDESOL, CONAPO, e INEGI. (2010). *Delimitación de zonas metropolitanas de México 2010*. Recuperado en agosto 2015 de http://www.conapo.gob.mx/es/conapo/Zonas_metropolitanas_2010.
- Silas, Juan Carlos (2005). “Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana, en: *Perfiles educativos*. Vol. XXVI, núm. 109-110, México, UNAM, pp. 7-37.
- Silas, Juan Carlos (2012). “Context and regulation matter: Mexican private higher education 1990-2009”. In Schuetze, Hans G., y Germán Álvarez M. (Eds.). *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective*. (Vol. 13, pp. 69-78). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Silas, Juan Carlos, coord. (2013) *Estado de la educación superior en América Latina. El balance público-privado*, ANUIES/ITESO.
- Stake R. E (2005). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Theodoulou, Stella (2013). “The contemporary language of public policy: starting to understand”, in: Theodoulou and Cahn (comps.) *Public policy. The essential readings*. Pearson Education Inc.
- Thornton, Patricia and William Ocasio (2008). “Institutional logics”, in: in: Greenwood, Oliver, Sahlin y Sudabby (eds) *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*. SAGE, pp. 99-129.
- Thornton, Patricia, Ocasio, William and Michael Lounsbury (2012). *The Institutional Logics Perspective: A New Approach to Culture, Structure, and process*. OXFORD University Press.
- ULV (2015). *Carpeta informativa institucional 2015*. Universidad Lindavista, Chiapas. Consultado en: https://issuu.com/ulvenlinea/docs/carpeta_ulv_2015.

- Vaira, Massimiliano (2004). "Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis", in *Higher Education* 48: 483–510, 2004. *Kluwer Academic Publishers*.
- Valenti Nigrini, Giovanna y Gloria del Castillo (1997). "Interés Público y Educación Superior: un Enfoque de Política Pública", en: Giovanna Valenti y Alejandro Mungaray (coord.). *Políticas Públicas y Educación Superior*. México, ANUIES,
- Van der Doelen, Frans (1998). "The Give-and-Take packaging of policy instrument: Optimizing legitimacy and effectiveness", in Bemelmans-Videc, Rist and Vedung (eds.) *Carrots, Sticks, and Sermons: Policy Instruments and Their Evaluation*, Transaction Publisher, New Brunswick, pp. 129-148.
- Van Vaught, Frans (2007). *Diversity and differentiation in higher education systems*, CHET Anniversary conference.
- Van Vaught, Frans (2008). "Mission diversity and reputation in higher education" en *Higher education policy*, núm. 21, pp. 151-174.
- Vedung, Evert (1998). "Policy instruments: Tipologies and theories", in Bemelmans-Videc, Rist and Vedung (eds.) *Carrots, Sticks, and Sermons: Policy Instruments and Their Evaluation*, Transaction Publisher, New Brunswick, pp. 21-58.
- Vega Tato, Griselda (2009). "Poniendo orden a las instituciones particulares de educación superior en México: una taxonomía aplicada a su complejidad y diversidad", en: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVIII, No. 150, Abril-Junio de 2009, pp. 37-60.
- Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, España, Editorial Trotta.
- Verger, Antoni (2014). *Why do Policy-makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform*. Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University.
- Wooten, Melissa and Andrew Hoffman (2008). "Organizational fields: past, present and future", in: Greenwood, Oliver, Sahlin y Sudabby (eds) *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*. SAGE, pp. 130-147.

Yin, Robert (2006). "Case study methods", in: *Complementary Methods for Research in Education*. COSMOS Corporation, 3rd. edition, American Educational Research Association, Washington, DC.

Yin, Robert (2009). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications, Inc.

Zha, Qiang (2009). "Diversification or Homogenization in Higher Education: A Global Allomorphism Perspective", in *Higher Education in Europe* 34(3):459-479 · September 2009.

Zúñiga, Rubén (2013). "Egresados de SEUAT reclaman sus títulos", en *Diario del Sur*. Consultado en: <http://www.oem.com.mx/diariodelsur/notas/n3200860.htm>.

DOCUMENTOS OFICIALES

Diario Oficial de la Federación (1929). *Ley Reglamentaria de las Escuelas Libres*.

Diario Oficial de la Federación (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (2007). *Programa Sectorial de Educación del Estado de Chiapas 2007-2012*.

Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (2013). *Programa Sectorial de Educación del Estado de Chiapas 2013-2018*.

Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (2016). *Acuerdo por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la Autorización y/o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios a particulares para impartir Educación en los diferentes tipos, niveles y modalidades en la Entidad*.

SEP (1973). *Ley Federal de Educación*.

SEP (1978). *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*.

SEP (1998). *Acuerdo Secretarial número 243 por el que se establecen las bases generales de Autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios*.

SEP (2000). *Acuerdo Secretarial número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior.*

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006.*

SEP (2005). *Ley General de Educación.*

SEP (2005). *Reglamento interno de la Secretaría de Educación Pública.*

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.*

SEP (2013). *Programa Sectorial de educación 2013-2018.*

DOCUMENTOS OFICIALES ANUIES

ANUIES (1980). *Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica.*

ANUIES (1985). *Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica.*

ANUIES (1990). *Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica.*

ANUIES (1990). *Anuario estadístico de personal docente.*

ANUIES (1990). *Anuario estadístico de posgrado.*

ANUIES (1995). *Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica.*

ANUIES (1995). *Anuario estadístico de personal docente.*

ANUIES (1995). *Anuario estadístico de posgrado.*

ANUIES (2000). *Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica.*

ANUIES (2000). *Anuario estadístico de personal docente.*

ANUIES (2000). *Anuario estadístico de posgrado.*

ANUIES (2005). *Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica.*

ANUIES (2005). *Anuario estadístico de personal docente.*

ANUIES (2005). *Anuario estadístico de posgrado.*

ANUIES (2010). *Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica.*

ANUIES (2010). *Anuario estadístico de personal docente.*

ANUIES (2010). *Anuario estadístico de posgrado.*

ANUIES (2012). *Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica.*

ANUIES (2012). *Anuario estadístico de personal docente.*

ANUIES (2012). *Anuario estadístico de posgrado.*

ANUIES (2013). *Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica.*

ANUIES (2013). *Anuario estadístico de personal docente.*

ANUIES (2013). *Anuario estadístico de posgrado.*

ANUIES (2014). *Anuario estadístico de licenciatura universitaria y tecnológica.*

ANUIES (2014). *Anuario estadístico de posgrado.*

ANEXOS

ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES

I. HISTORIA INSTITUCIONAL

1. ¿Podría relatar a detalle cómo surge la Universidad? [¿quiénes son los dueños]
2. ¿Existió algún tipo de conflicto (social o político) en el momento de la fundación?
3. ¿A qué motivos responde la fundación de la Universidad?
4. ¿Cuáles fueron los objetivos institucionales iniciales? [¿han cambiado?]
5. ¿Por qué se eligió esta ubicación geográfica?
6. Desde el momento de la fundación ¿qué cambios importantes ha habido en la institución?
7. ¿Cuáles fueron las fuentes de financiamiento iniciales? [¿cuáles son ahora?]
8. ¿A qué tipo de estudiantes se dirigía la Universidad en sus inicios? [¿a qué tipo se dirige actualmente?] [¿cuáles son las características más generales de la población estudiantil?]
9. ¿Cómo se eligieron las primeras carreras ofertadas? [¿cómo se decide actualmente sobre la oferta educativa?]
10. ¿Cómo se diseñó la primera estructura curricular? ¿Quiénes participaron en el diseño?
11. ¿Cómo se seleccionó al personal docente y qué requisitos debía cumplir? [¿y actualmente?] [¿cuáles son las características más generales de los profesores?]

II. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL Y TOMA DE DECISIONES

12. ¿Podría describir brevemente el organigrama de la Universidad?
13. ¿Cuáles son la misión y visión de la Universidad?
14. ¿Quiénes son los principales actores que deciden sobre la orientación de la Universidad? ¿Quiénes promueven los cambios en la Universidad? ¿Qué papel juegan los dueños de la institución en la conducción de la universidad?
15. ¿Existen en la Universidad órganos colegiados de toma de decisiones?
16. ¿En qué medida los estudiantes y profesores participan en las decisiones institucionales?
17. ¿Cuáles son las principales temáticas donde se toman decisiones? ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta la universidad?
18. ¿En qué instancias han ocurrido los cambios más importantes?
19. ¿La institución tiene alguna relación o vínculo con organismos de otros sectores sociales? (sector empresarial, productivo, partidos políticos, gobierno).

20. ¿Con cuántos recursos humanos cuenta la Universidad? ¿Cuántos son directivos? ¿Cuántos son administrativos? ¿Cuántos son académicos?
21. ¿Cuál es el esquema de trabajo del personal académico? ¿Por qué ese esquema?

III. AUTOPERCEPCIÓN Y MERCADO EDUCATIVO

22. ¿Qué imagen busca proyectar la Universidad? [¿a quién está dirigida dicha proyección?]
23. ¿Qué entiende por mercado educativo?
24. ¿Cómo percibe el mercado educativo de la Ciudad de México? ¿Cuál es su percepción sobre la educación superior pública? ¿Cuál es su percepción sobre el sector privado?
25. En ese entendido ¿Cuáles son las áreas de oportunidad que contempla la Universidad?
26. ¿A qué tipo de público (demandantes/clientes/estudiantes) está dirigida la Universidad?
27. ¿Con qué otras universidades compiten? ¿Quiénes son los competidores más cercanos?
28. ¿Qué tipo de acciones institucionales implementan para crecer, desarrollarse y eventualmente mantenerse vigentes en el mercado educativo?
29. ¿Cómo hace la institución para detectar las necesidades de la demanda?
30. ¿En qué lugar se autodefine entre las instituciones de educación superior privadas?

IV. CALIDAD Y PRESTIGIO

31. ¿Qué tipo de reconocimiento busca lograr la institución? ¿Qué acciones llevan a cabo para ello?
32. ¿Cómo mide la institución el reconocimiento que tiene?
33. ¿Qué es para usted el prestigio?
34. ¿Qué es para usted calidad? ¿Cómo se define el término calidad en esta institución?
35. ¿Han emprendido acciones extra institucionales o extra académicas para dotarse de prestigio?
36. ¿Cuántos de los programas que ofrecen tienen RVOE?
37. ¿Qué tipo de RVOE tienen (federal, estatal, incorporación) [¿por qué optaron por esa opción]
38. ¿Qué opinión le merecen las cuotas que hay que atender para hacerse de los RVOES?
39. ¿Tienen algún tipo de acreditación o certificación organismos de evaluación de la calidad (FIMPES, CIIES COPAES?) ¿Por qué decidieron hacerse de ellas?
40. ¿Cómo ubicaría a la Universidad en comparación con otras instituciones públicas y privadas, en términos de prestigio y calidad?

ANEXO 2. CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Institución	Carrera:	Género	
		(M)	(F)

Localidad y municipio de procedencia	Localidad del domicilio actual	Fecha de nacimiento		
		DD	MM	AA

2.- DATOS SOCIOECONÓMICOS FAMILIARES

Ocupación de los padres.

Indica con una X la ocupación de tus padres (aun cuando alguno de éstos ya haya fallecido). Selecciona por favor sólo una opción para cada uno.

Ocupación	Padre	Madre
a) Actualmente no trabaja		
b) Se dedica a las labores del hogar		
c) Actividad relacionada con la agricultura		
d) Actividad relacionada con la ganadería		
e) Pesca		
f) Obrero general		
g) Comerciante		
h) Desempeña un oficio por su cuenta (plomero, carpintero)		
i) Profesionista trabajador por cuenta propia (despacho, consultorio)		
j) Trabajador en servicios personales (chofer, trabajo doméstico, taxista)		
k) Profesionista empleado en empresa o institución		
l) Empleado técnico o administrativo		
m) Funcionario o directivo		

Escolaridad de los padres.

Señala con una X el nivel de escolaridad más alto de cada uno de tus padres:

Nivel de escolaridad más alto	Padre	Madre
a) Sin escolaridad		
b) Sólo sabe leer y escribir		
c) Primaria incompleta		
d) Primaria terminada		
e) Secundaria incompleta		
f) Secundaria terminada		
g) Preparatoria incompleta		
h) Preparatoria terminada		
i) Licenciatura incompleta		
j) Licenciatura terminada		
k) Posgrado		

Ingresos familiares.

Marca con una X la opción que corresponda al nivel de ingresos mensual de tu familia, considerando las aportaciones de todos sus integrantes (incluida tu aportación, si es el caso):

Cantidad de ingresos mensuales	
a) Menos de \$1,000	
b) De \$1,001 a \$2,000	
c) De \$2,001 a \$3,000	
d) De \$3,001 a \$4,000	
e) De \$4,001 a \$5,000	
f) De \$5,001 a \$6,000	
g) De \$6,001 a \$7,000	
h) De \$7,001 a \$8,000	
i) De \$8,001 a \$9,000	
j) De \$9,001 a \$10,000	
k) De \$10,001 a \$12,500	
l) De \$12,501 a \$15,000	
m) De \$15,001 a \$17,500	
n) De \$17,501 a \$20,000	
o) \$20,001 o más	

3. SITUACIÓN PERSONAL

Estado Civil

Marca con una X según corresponda a tu estado civil:

	Con hijos	Sin hijos
Soltero (a)		
Unión libre o casado (a)		
Divorciado (a) o separado (a)		

Trabajo

¿Actualmente trabajas? () Sí () No

¿El trabajo que desempeñas se relaciona con la carrera que te encuentras estudiando? () Sí () No

¿Cuánto tiempo a la semana dedicas a tu trabajo?

() Menos de 10 horas () de 10 a 19 horas () de 20 a 39 horas () 40 horas o más

3.2.4. Marca con una X los días de la semana que trabajas:

Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado

4.- TRAYECTORIA ESCOLAR

Trayectoria escolar previa

Educación formal

Marca con una X la opción que corresponda:

Nivel	Tipo		Núm. de años de estudios	Modalidad			Promedio	Becas	
	Pública	Privada		Rural	Urbana	CONAFE, IVEA		Sí	No
Primaria									

Nivel	Tipo		Num. de años de estudios	Modalidad				Reprobador		Promedio	Becas	
	Pública	Privada		Gral	Técnica	Telesec	IVEA	Sí	No		Sí	No
Secundaria												

Nivel	Tipo		Num. de años de estudios	Modalidad				Reprobación			Promedio	Becas	
	Pública	Privada		Gral	Técnica	Telesec	IVEA	No Reprobador	1 a 3 materias	Más de 3 materias		Sí	No
Preparatoria													

4.1.2. Otros estudios

Marca con una X cuál (es) de los siguientes estudios has realizado:

	Sí	No
4.1.2.1. Idiomas		
4.1.2.2. Artes		
4.1.2.3. Deportes		
4.1.2.4. Cómputo		
4.1.2.5. Carrera Técnica		
4.1.2.6. Carrera de nivel superior/universitario		

Trayectoria universitaria

Marca con una X según corresponda a tu trayectoria universitaria:

	Promedio			Num. de exámenes extraordinarios presentados				Becas		Estado	
	Bajo (6-7.9)	Regular (8-8.9)	Alto (9-10)	Ninguno	1	2	3 o más	Sí	No	Regular	Irregular
Primer semestre											
Último semestre cursado											

5.- INGRESO A LA UNIVERSIDAD

De los siguientes enunciados marca el grado en que cada uno se relaciona con tus razones para **ingresar a la carrera** que cursas:

Razones de ingreso a la carrera	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
a) Me permite crecer intelectualmente			
b) Me permitirá la movilidad social y económica			
c) Me permitirá contribuir al desarrollo de mi localidad de origen			
d) Tiene un campo de trabajo amplio			
e) Goza de un gran prestigio social			
f) Se imparte cerca de mi lugar de origen			
g) No es una carrera costosa			
h) Por tradición y/o influencia familiar (mi padre o algún familiar estudió la misma carrera)			
i) Por la influencia de los amigos y/o pareja			
j) No fui aceptado en la carrera que inicialmente me interesaba			
k) No tenía más opciones debido a mis condiciones económicas			

De la siguiente lista, marca con una **X** los criterios por los cuales elegiste la institución:

	Muy importante	Importante	Irrelevante
a) Su prestigio			
b) Sus instalaciones			
c) Su plan de estudios flexible			
d) Sus programas de becas			
e) Es una universidad pública			
f) Es la única que imparte la carrera que quise estudiar			
g) Por tradición familiar			
h) Su costo			
i) Su proximidad a mi casa			
j) Ahí estudian mis amigos			

ANEXO 3. GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LAS INSTITUCIONES (JONGITUD, 2013)

Unidad observada:							
Carreras que alberga:							
Población estudiantil atendida:			Extensión del inmueble:				
Provisión de servicios básicos							
Agua potable	SÍ	NO	Drenaje y alcantarillado	SÍ	NO		
Alumbrado público	SÍ	NO	Electricidad en instalaciones	SÍ	NO		
Servicio de transporte público	SÍ	NO	Acceso físico a personas con discapacidad	SÍ	NO		
Baños	SÍ	Cantidad	NO	Baños separados según género y discapacidad	SÍ	Cantidad	NO
OBSERVACIONES:							
Recursos para el aprendizaje							
Aulas (suficiencia y condiciones: iluminación, ventilación, aislamiento del ruido, orden y limpieza, espacio y mobiliarios adecuados)	SÍ	Cantidad	NO	Talleres (suministros y equipamiento apropiado)	SÍ	Cantidad	NO
Laboratorios (suministros y equipamiento apropiado)	SÍ	Cantidad	NO	Biblioteca (calidad, cantidad y uso de recursos con que cuenta)	SÍ	Cantidad	NO
Centro de documentación para estudiantes (calidad, cantidad y uso de recursos con que cuenta)	SÍ		NO	Centro de documentación para profesores (calidad, cantidad y uso de recursos con que cuenta)	SÍ		NO
Equipo de cómputo suficiente de acuerdo con la matrícula (instalaciones, equipamiento, programas y uso del mismo)	SÍ		NO	Equipo de cómputo adecuado de acuerdo con la formación académica ofertada	SÍ		NO
Acceso inalámbrico a Internet	SÍ		NO	Acceso a medios de reproducción de materiales	SÍ		NO
OBSERVACIONES:							
Espacios e instalaciones facilitadores del aprendizaje							
Cubículos para profesores de tiempo completo y medio tiempo (suficientes y adecuados: ventilación, iluminación, aislamiento de ruido, mobiliario funcional y en buen estado, mantenimiento adecuado)	SÍ		NO	Espacios para trabajo individual o grupal	SÍ		NO
Instalaciones y equipamiento para el fomento de actividades deportivas	SÍ		NO	Instalaciones y equipamiento para el fomento de actividades culturales	SÍ		NO
Áreas para el trabajo colectivo de docentes (suficientes y adecuados: ventilación, iluminación, aislamiento de ruido, mobiliario funcional y en buen estado, mantenimiento adecuado)	SÍ		NO	Espacios para eventos de la comunidad	SÍ		NO
OBSERVACIONES:							
Espacios para la gestión escolar							
Dirección	SÍ		NO	Secretaría académica	SÍ		NO
Administración escolar	SÍ		NO	Administración	SÍ		NO
Otro tipo de espacios							