

Acreditación, mercado y educación superior

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS*

RESUMEN

El trabajo analiza los esquemas y referentes de calidad usados con frecuencia en México y Latinoamérica y se propone descubrir los argumentos de mercado que fundamentan las prácticas de acreditación y evaluación institucional. Se bosqueja, como conclusión, que el concepto de calidad en la educación superior es en sí mismo una construcción que obedece a un contexto dinámico en el cual están inmersos los actores de la educación superior y, en vez de acercarse a cuestiones filosóficas fundamentales, se apega más a esquemas pragmáticos, de mercado, isomorfistas que actúan de acuerdo con las condiciones socio-económicas y políticas que enfrenta el sistema de educación superior.

Palabras clave: Educación superior / acreditación / universidades públicas / universidades privadas.

ABSTRACT

This paper analyzes quality schemes often used in Mexico and Latin America and aims at discovering market-oriented arguments that give substance to the practices of accreditation and institutional evaluation. It outlines a conclusion that the concept of quality in higher education is itself a construction that follows a dynamic context in which the actors involved in higher education, instead of approaching fundamental philosophical questions are following schemes attached to rather pragmatic, market and “isomorphism” related to socio-economic conditions and policies facing the higher education system.

Key words: Higher education / accreditation / public universities / private universities.

16 / 17

No es extraño señalar que la educación superior mexicana presenta vigorosos procesos de expansión y diversificación en la segunda década del siglo XXI. La expansión se ha basado en un sostenido incremento en la demanda natural –los recién egresados– y expandida –quienes ya habían terminado la educación media superior pero no habían intentado inscribirse en la educación superior–, lo cual ha obligado, a instituciones públicas y privadas, a incrementar los espacios disponibles (Silas, 2011). Por otro lado, la diversificación parece surgir de una perspectiva de mercado naturalmente atribuible al sector privado, aunque se manifiesta también en el sector público.

Es evidente que las instituciones de educación superior (IES) existentes se encuentran, en su mayoría, lejanas al imaginario común de una universidad que forma a los jóvenes estudiantes en humanidades, artes y ciencias. Sólo las grandes universidades públicas federales, algunas estatales y una minoría de privadas conservan algunas de estas características. Olivé (2001) y Díaz Barriga (1995) han puesto de manifiesto cómo la educación superior mexicana ha sufrido importantes transformaciones funcionales y ha tenido que acoplarse a las necesidades “profesionalizantes” que la sociedad y el mercado laboral marcan. Las transformaciones de la educación superior mexicana se pueden agrupar en tres: 1) la constante creación o renovación de planes de estudios con orientación “profesionalizante” –en instituciones públicas y privadas– y una adecuación a las necesidades del mercado, 2) la instauración de nuevos tipos de instituciones que atienden de modo directo las necesidades de formación de los profesionales en el mercado

* Doctor en educación superior por la universidad de Kansas; profesor-investigador; Adscrito al departamento de Educación y Valores del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara; Miembro del SNI nivel I. Correo electrónico: silasjc@iteso.mx

laboral y 3) la creación de nuevas modalidades de atención a las necesidades formativas de los alumnos. Estas transformaciones han sido consecuencia de presiones por parte de actores sociales que, a través de una interacción que lleva lustros, han generado un escenario que exige “máxima competitividad” a las IES, lo cual marca una nueva etapa en la historia de la educación superior mexicana. Una etapa caracterizada por gobiernos neoliberales que han optado por ser más evaluadores y menos actores, y por asumir que la calidad de la formación puede equipararse a la posesión de acreditaciones.

La educación superior en México ha pasado por varios momentos que tienen su fundamento y origen en fuerzas e intereses divergentes. Díaz Barriga (1995) y Kent (1998) presentan marcos cronológicos de tres momentos para su análisis, Rollin Kent propone tres periodos: a) hasta finales de los sesenta, b) entre 1970 y 1988, y c) de 1988 a la fecha. Por su parte, Díaz Barriga plantea tres etapas que caracterizan la tendencia profesionalizante de la educación superior mexicana: a) El “proyecto desarrollista” entre 1950 y 1970, especialmente vinculado al desarrollo industrial, b) el “desarrollo compartido”, entre 1970 y 1982 y c) la “modernización” que inicia en 1982 y se mantiene hasta nuestros días. Las fases de ambos autores pueden asumirse como equivalentes pues las dos primeras son casi iguales mientras que la tercera difiere sólo en la fecha de inicio. Para Díaz Barriga el tercer ciclo arranca con el inicio de los gobiernos neoliberales (vinculado también a la crisis del petróleo) y establece como inicio el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), mientras Rollin Kent asume como “el banderazo de salida” el Programa Nacional de Modernización Educativa de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

En la etapa del proyecto desarrollista, las universidades públicas llevan la batuta del desarrollo industrial del país y hacen frente al crecimiento en la matrícula y la diversificación de los programas profesionales. En la segunda fase, las universidades públicas alcanzan niveles altos de masificación al tiempo que los funcionarios del gobierno federal buscan reforzar la planeación y coordinación universitarias y desconcentrar la educación, pues había un marcado centralismo tanto en lo cuantitativo como lo cualitativo. Durante la “modernización” –que inicia con la crisis del petróleo de 1982 y da paso a los gobiernos de corte tecnocrático-liberal que México ha tenido en las últimas tres décadas–, hay un cambio importante en la percepción del Es-

tado, se pugna por un adelgazamiento del aparato burocrático y un cambio de enfoque hacia el Estado regulador y supervisor bajo la lente de la oferta y la demanda, dejando de lado las concepciones de un estado actuante. En los tres lapsos, por distintas razones, se combatió por un perfil “profesionalizante” en la formación superior, en especial durante la etapa modernizadora, pues resaltó la dificultad que enfrentan los egresados de educación superior para obtener empleo. En los años ochenta, de acuerdo con Díaz Barriga (1995), se asumió una postura pragmática al considerar como uno de los indicadores directos de la calidad de la educación recibida, la capacidad de los egresados para conseguir un puesto laboral. De esta manera, se establece una especie de ecuación en la cual una formación de buena calidad, cuyo perfil terminal es acorde con las necesidades del mercado laboral, redundará en la consecución de un puesto de trabajo. Esta lógica, que se atribuye con mucha frecuencia a las instituciones privadas de educación superior, parece estar arraigada en el “inconsciente colectivo” de la educación terciaria mexicana en su conjunto, a tal grado, que ha sido validada por rectores de instituciones públicas en distintas ocasiones. Además, operacionalmente se apoya en la legitimación que constituye contar con acreditaciones tanto institucionales como de programas.

Durante los ochenta y noventa del siglo pasado, las instituciones públicas y privadas inician un periodo de adecuaciones a sus estructuras organizacionales mientras rediseñan programas existentes o diseñan nuevos programas de licenciatura acordes con las necesidades profesionales del mercado y con la demanda de los estudiantes. Por ende, no es difícil comprender cómo programas relacionados con la administración, la informática, la comunicación y la producción industrial tienen un auge importante en tanto que programas de agronomía, ciencias del mar, forestales y pesqueras, así como programas relativos al sector primario de la economía, enfrentan un marcado descenso (ANUIES, 2001, 2006a, 2010).

Con ligeras variaciones, es evidente que instituciones públicas y privadas hacen un esfuerzo continuo por atender las necesidades y solicitudes de la comunidad y el mercado, y que éstas se han visto influidas por los procesos de acreditación. Muestra de ello es la creación de múltiples programas con distintos enfoques que constituyen “variaciones sobre un mismo tema” pues se ajustan a lo que las acreditaciones solicitan pero deben tener un nom-

bre lo suficientemente atractivo para reclutar alumnos interesados. De acuerdo con el estudio: Mercado Laboral de Profesionistas en México, financiado y publicado por la ANUIES en 2003, de 1991 a 2000 hubo casi 1,200 programas de licenciatura operando en México. En esta impresionante lista cabe resaltar que, a excepción de Agronomía que ocupa el primer lugar en variación con 105 licenciaturas pertenecientes a esta disciplina del conocimiento, las agrupaciones de programas que más variaciones presentan son las que mayor crecimiento en la matrícula han mostrado; éstas son Administración, Ingeniería Industrial, Pedagogía y Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación, por citar sólo las que ocupan los primeros cinco lugares. Los programas son sin duda muy demandados por los estudiantes, lo cual explica su tamaño y crecimiento.

Tabla No. 7. Relación de variaciones en los programas operados en México (20 primeros lugares)

Clave asignada	Carrera asignada	Número de variaciones
131	Agronomía	105
192	Administración	84
214	Ing. Industrial / Mecánica / Textil / Naval	72
203	Pedagogía y Ciencias de la Educación	71
173	Comunicación / Periodismo	60
182	Artes Escénicas / Música	55
154	Letras / Lenguas / Lingüística	51
213	Electrónica / Comunicaciones	48
201	Formación Docente en Educación Básica	48
215	Ingeniería en Computación / Lic. Sistemas computacionales	47
162	Químico Farmacobiólogo	35
161	Ing. Químico	32
172	Ciencias Políticas / Administración Pública / Comercio Exterior	28
193	Contaduría	28
217	Geología / Topografía	24
133	Ing. Forestal / Ing. Pesquero	22
194	Turismo	21
155	Psicología	21
153	Antropología / Arqueología	20
111	Arquitectura	20

Fuente: ANUIES (2003)

Otro mecanismo de adecuación profesionalizante que siguió el sistema Mexicano de educación superior fue la creación de nuevos tipos de instituciones de educación terciaria y la figura de Profesional Asociado (PA) y Técnico Superior Universitario (TSU), que se dejan fuera de este texto por razones de foco.

La aparición y la consolidación de instituciones no-universitarias de educación superior tanto públicas como privadas fue otra forma de diversificación. Se trata de organizaciones que, por diversas razones, no buscan la denominación de universidad. En el caso de las públicas, en la mayor parte de los casos se trata de centros de investigación o institutos promotores de la cultura o las artes, cuyo interés principal no es la docencia pero ofrecen programas de licenciatura o posgrado. Este es el caso de El Colegio de México, el Centro de Investigación y Docencia Económicas, el Instituto Nacional de Bellas Artes, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, etcétera. En el caso de las privadas, se trata en su mayoría de instituciones que no cumplen con lo establecido por el Acuerdo 279 en su artículo 26-IV, que establece que las IES privadas no deberán utilizar el término “universidad” en su nombre, pudiendo hacerlo solamente cuando ofrezcan “por lo menos cinco planes de estudio de licenciatura o posgrado, en tres distintas áreas del conocimiento, una de las cuales deberá ser del área de humanidades” (SEP, 2000). Este tipo de instituciones han tenido un exponencial crecimiento, que no parece tener un fin cercano.

A manera de resumen, se puede tomar la información sistematizada por Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2010) quienes dividen las IES en siete grupos teniendo como base los datos del año escolar 2006-2007. Cabe mencionar que el número entre paréntesis evidencia la cantidad de instituciones pertenecientes a cada categoría y año, seguramente ya se habrá incrementado pero, para garantizar la fidelidad a la fuente se conservan los números planteados por los autores. El sistema en su totalidad comprende 2,140 instituciones distribuidas de la siguiente forma:

1. Sistema de universidades públicas (205)

- a. Universidades Públicas Federales: UNAM y UAM (2).
- b. Universidades Públicas Estatales: descentralizadas de los estados (50).
- c. Universidades Agrícolas: Universidad Autónoma Chapingo, Universidad Autónoma Agraria

Antonio Narro, Colegio Superior Agropecuario del Estado de Guerrero (3).

- d. Universidad Pedagógica Nacional: 4 Unidades federales y 64 descentralizadas de los estados (68).
- e. Universidades Tecnológicas: descentralizadas de los estados (59).
- f. Universidades Politécnicas: descentralizadas de los estados (19).
- g. Universidades Interculturales: descentralizadas de los estados (4).

2. Subsistema tecnológico (221)

- a. Instituto Politécnico Nacional: IPN, ESIA Tecamachalco y Centros de Educación Continua (CEC) (3).
- b. Centros: Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI-Guadalajara), Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET), Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CENIDIET) (3).
- c. Institutos Tecnológicos (federales): Institutos Tecnológicos (88), Institutos Tecnológicos Agropecuarios (13), Institutos Tecnológicos del Mar (4) y un Instituto Tecnológico Forestal (109).
- d. Institutos Tecnológicos (descentralizados): descentralizados de los estados (106).

3. Otras IES públicas (116)

- a. IES o Escuelas Federales: ENAH, ENBA, Escuela de Bibliotecología, etc. (30).
- b. IES o Escuelas Estatales: Dependientes de los gobiernos estatales (51).
- c. Centros de Investigación: Colegio de México, CIDE, etc. (7).
- d. Centros de Actualización del Magisterio (28).

4. Escuelas Normales públicas (231)

- a. Escuelas Federales: las ubicadas en el Distrito Federal (4).
- b. Escuelas Estatales: descentralizadas de los estados (227).
- 5. IES particulares (1,176).
- 6. Asociaciones Civiles u organismos sociales. Dependen económicamente de particulares (12).
- 7. Escuelas Normales particulares (179).

Haciendo un recuento y asumiendo la variabilidad de los datos, queda claro que las IES privadas constituyen más de la mitad (55%) de las 2,140 instituciones señaladas. Esto genera un fenómeno de

atomización de la infraestructura nacional de nivel superior y provoca que, una plétora de pequeñas instituciones junto con las grandes universidades públicas y privadas consolidadas, atiendan una proporción menor de los alumnos inscritos al nivel superior.

Si se analiza el crecimiento de la matrícula privada a través del tiempo, es notorio que durante 1994 y 1995, años de dura crisis económica, en 2001 o ahora con el más reciente problema financiero mundial que se acarrea desde 2008, la matrícula privada, tuvo un aumento de casi 17 mil alumnos en el ciclo escolar 1994-1995, de 55,934 alumnos en 2001 y de poco más de 18 mil a nivel nacional con la crisis que vivimos desde 2008. Este fenómeno se empieza a partir de la mitad de la década de los noventa cuando se registró en México un importante crecimiento en el número de instituciones “no universitarias” de educación superior privadas que, a precios menores que los de las IES privadas consolidadas, han absorbido la demanda de educación superior.

Este singular crecimiento en el ámbito privado puede explicarse debido a múltiples factores, entre los cuales sobresalen:

1. Un incremento en el número de jóvenes que buscan ingresar a la educación superior, lo que añade presión a la demanda. Debido a esta demanda adicional de formación superior se constituyen dos tipos complementarios de estudiantes: a) los jóvenes recién egresados del bachillerato que cuentan con el diploma de bachiller y b) los adultos jóvenes que pese a haberlo obtenido en el pasado, no siguieron sus estudios superiores y ahora, dada la multiplicidad de opciones de formación superior, quieren retomar sus estudios terciarios.
2. Limitaciones estructurales de las IES públicas pues, a pesar de una política pública orientada a incrementar la absorción en los años recientes, las IES públicas han enfrentado inevitables límites físicos y presupuestales que no les han permitido ampliar la matrícula.
3. Una regulación laxa que permite a los actores involucrados en la provisión de servicios educativos, hacer un uso discrecional de la reglamentación. El Acuerdo 279 de la Secretaría de Educación es un buen ejemplo de ello, pues a no obstante la norma aplicable a las IES privadas sea más estricta, en los hechos la restricción es más formal que de fondo.

4. Una virtual incapacidad de supervisión y aplicación de los reglamentos por parte de las autoridades educativas competentes. Esta pobre actuación permite libertad de acción a los particulares con solidez académica, al mismo tiempo que favorece el abuso de los particulares con orientaciones predominantemente mercantiles.
5. Un “reduccionismo economicista” que asigna un valor más elevado al conocimiento técnico-administrativo y devalúa el social, humanístico e incluso el científico. Esto se traduce en una alta demanda de programas de estudio relacionados con “el mercado”, debido a un mayor valor de transacción en la sociedad.
6. Un “darwinismo social” que privilegia la permanencia en el mercado laboral de los poseedores de entrenamiento técnico, mismo que se refleja en las credenciales adecuadas.
7. El “emprendimiento educativo” evidente en el surgimiento de IES privadas que ofrecen servicios educativos para satisfacer una fuerte demanda social que no ha podido ser cubierta por las instituciones en operación.

La conjunción de estos siete factores es la proliferación de instituciones privadas orientadas a la provisión de formación académica. En otras palabras, los elementos indicados darán como resultado una alta demanda que llevará a la creación de instituciones con una licencia mínima suficiente para operar que proveerán a los alumnos las credenciales (título profesional) adecuadas para incorporarse al mercado laboral con costos monetarios accesibles.

El competido entorno ha puesto las condiciones para que este tipo de instituciones aparezcan y crezcan en convivencia con las IES públicas y privadas consolidadas que, si bien es cierto que cuentan con mejores condiciones para formar a los alumnos, no son relevantes para dicho “segmento de mercado”. El fenómeno no es privativo de México, Kinser y Levy (2005) explican cómo la creación de instituciones no-universitarias de educación superior ha sido la forma más común de crecimiento en la educación particular en el mundo. Este aumento parece haber sido conocido y, de alguna forma consentido, por los gobiernos nacionales y los sistemas educativos pues está relacionado con la atención a estudiantes que de otra forma no ingresarían a la educación superior formal (Levy, 2002).

Las autoridades, los organismos reguladores y, sobre todo, las IES mexicanas se encuentran en

medio de extremos en apariencia contrapuestos: a) La obligación propia de toda institución educativa de atender las necesidades nacionales, regionales y locales en términos de desarrollo y el compromiso con los individuos para fomentar su crecimiento personal y profesional; y b) la multiplicidad de expectativas socio-económicas-comunitarias que se deben atender con recursos limitados.

De esta manera, las IES públicas y privadas deben considerar de manera simultánea muchas necesidades y expectativas, lo que las ha obligado a incrementar su nivel de complejidad y a ampliar sus funciones. Esto las lleva a mover su foco de atención y a separarse de algunos de los imaginarios tradicionales sobre la educación superior y los esquemas usuales de interacción de las IES, para centrarse en la impartición de clases a grupos heterogéneos de alumnos. Todo ello con la “bendición” de los organismos acreditadores o, al menos, con la mecánica de acreditación como sinónimo inequívoco de calidad.

La puesta en operación de estas instituciones significa la provisión de oportunidades educativas y de credencialización académica a grupos sociales desfavorecidos económicamente, al tiempo que se ofrece educación profesionalizante que los prepara para desempeñarse en puestos operativos de la industria y del sector terciario de la economía. Esta cercanía con la preparación operativa para el mercado laboral, lleva a sus actores a interesarse en los aspectos visibles de la “calidad”, es decir “en la acreditación”, pues contar con la validación externa representa una ventaja competitiva en la búsqueda para incrementar su matrícula.

La reacción por parte del sector público y las IES consolidadas privadas ha sido interesantísima y merece, sin duda, un estudio riguroso posterior. Lejos de la esperable “brasileirización” de la educación superior (en donde las IES públicas se especializan en programas de alta calidad y tienen límites en el acceso, dejando la masificación a las IES privadas), en México, con muy ligeras variaciones, la mayoría de las IES ofrece todo tipo de programas, casi siempre centrados en las necesidades del mercado.

Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2010) muestran cómo entre 1997 y 2007 hubo un crecimiento desigual entre las áreas del conocimiento, en donde las ciencias sociales y administrativas junto con las ingenierías tuvieron un incremento importante en detrimento de las ciencias naturales o exactas, y las agropecuarias. Son tan atractivas las licencia-

turas en ciencias sociales y administrativas, e ingenierías, que ellas solas explican casi 86% del incremento en la matrícula total nacional en este nivel.

Área del conocimiento	1997-1998	2006-2007	Variación (número de alumnos)	Variación (%)
Ciencias sociales y Administrativas	710,560	1,042,028	331,468	46.65
Ingeniería y Tecnología	430,578	738,634	308,056	71.54
Educación y Humanidades	265,398	274,684	9,286	3.50
Ciencias de la Salud	126,907	208,920	82,013	64.62
Ciencias Naturales y Exactas	46,213	46,101	- 112	- 0.24
Ciencias Agropecuarias	40,679	55,101	14,422	35.45
TOTAL	1,620,335	2,365,468	745,133	45.99

Fuente: Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2010)

Al revisar el crecimiento por área, de forma diferenciada en las matrículas pública y privada, se encuentra que el área de mayor crecimiento en la década referida por los autores fue ingeniería y tecnología en IES públicas, seguida muy de cerca por el área de ciencias sociales y administrativas en IES privadas. Esto puede ser interpretado como una especie de “orientación institucional” que deja que las instituciones privadas se encarguen de la formación en las carreras administrativas mientras que reserva para las IES públicas la formación tecnológica. Sin embargo, no es tan sencillo; de acuerdo con las cifras de la ANUIES, las IES públicas atienden más estudiantes de ciencias sociales y administrativas que de ingeniería y tecnología. De hecho, si se observa con cuidado, la matrícula segmentada por áreas y tipos institucionales permite conjeturar que hay una especie de homeostasis que permite a ambos subsistemas crecer y atender alumnos desde sus particularidades.

Cabe subrayar que las áreas disciplinares con mayor crecimiento son también las de un desarrollo más dinámico en los procesos de acreditación.

La situación descrita es un asunto mundial al que México asiste tarde. Existe una importante cantidad de iniciativas internacionales y regionales

Área del conocimiento	Matrícula 2006-2007	Variación en matrícula 1997-1998 a 2006-2007
Ciencias Sociales y Administrativas IES PÚBLICAS	579,938	110,788
Ingeniería y Tecnología IES PÚBLICAS	578,324	231,962
Ciencias Sociales y Administrativas IES PRIVADAS	462,090	220,680
Educación y Humanidades IES PÚBLICAS	184,119	-5,975
Ciencias de la Salud IES PÚBLICAS	168,270	56,900
Ingeniería y Tecnología IES PRIVADAS	160,310	76,094
Educación y Humanidades IES PRIVADAS	90,565	15,261
Ciencias Agropecuarias IES PÚBLICAS	52,362	13,278
Ciencias Naturales y Exactas IES PÚBLICAS	44,069	202
Ciencias de la Salud IES PRIVADAS	40,650	25,113
Ciencias Agropecuarias IES PRIVADAS	2,908	1,313
Ciencias Naturales y Exactas IES PRIVADAS	2,032	-314

Fuente: Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2010)

Nota: se somborean las líneas de las IES públicas para una fácil diferenciación.

que asumen que se logrará asegurar la calidad, a través de ejercicios de valoración y acreditación de las prácticas de las instituciones educativas. La Red Iberoamericana para la Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) entiende que los propósitos de la acreditación de la calidad se agrupan en tres categorías (Lemaitre (S/F): a) El control de calidad, expresado en procesos de licenciamiento o autorización de funcionamiento, b) La garantía de calidad, expresada en procesos de acreditación de carreras o instituciones y c) el mejoramiento, expresado en procesos de auditoría académica. En los tres propósitos señalados llama la atención que la institución de educación superior está a expensas de que otros cuerpos establezcan si “tiene la calidad suficiente para ser digna de crédito”.

En México, estos tres propósitos son evidentes: en la primera categoría se considera la obtención del Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) o bien la incorporación de los estudios a una institución facultada para hacerlo. Para el segundo propósito, la acreditación de carreras o instituciones recae en los organismos acreditadores avalados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y la adscripción a la ANUIES o a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), e incluso la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS), en el caso de las acreditaciones extranjeras. El tercer grupo está constituido por los propósitos institucionales y es voluntario, lo que hace de estos procesos un asunto que no se comparte abiertamente ni con la comunidad académica ni con la opinión pública.

México, como se ha dicho, se incorpora tarde al “aseguramiento de la calidad” que ha documentado su comienzo en los Estados Unidos a finales del siglo XIX con las acreditadoras regionales institucionales. En Europa, a raíz del Acuerdo de Bolonia –en la década de los noventa– la iniciativa se circunscribió a programas y no tanto a instituciones. En Latinoamérica, Asia, Oceanía y casi imperceptiblemente en África, los desarrollos han sido modestos aunque constantes. A nivel latinoamericano, en Argentina existe la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU-1995) que acredita instituciones y programas. En Brasil se estableció el *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES) y el Consejo Nacional para el Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (2004) para acreditar instituciones; en Colombia, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), una de las más antiguas en la región pues se estableció en 1992, acredita instituciones y programas; en Costa Rica el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), surgido en 1998, acredita instituciones y programas, al igual que su contraparte chilena, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) inaugurada en 2006. Por último, en Uruguay se encuentra la Comisión de Educación, Ciencia, Tecnología, Cultura y Patrimonio (CECTP), creada en 1995, con la finalidad de acreditar la calidad de instituciones y programas ofrecidos por el sector privado.

Cada una de las agencias u organizaciones mencionadas han establecido sus propios criterios, tiempos e indicadores, sin embargo, un análisis somero de sus documentos fundacionales y operativos

muestra cómo el paradigma operante es el de la eficiencia/eficacia, relacionado con el cumplimiento cabal de las metas establecidas. En este sentido, es también evidente que se relaciona la práctica de la evaluación externa (y en ocasiones interna) con el incremento institucional de la calidad de la educación.

En México, el paradigma operante se centra en conceptos tales como: 1) aceptación social, 2) sólida formación, 3) altas tasas de titulación, 4) profesores habilitados y organizados en cuerpos académicos, 5) planes de estudios actualizados y pertinentes, 6) evaluación confiable de los aprendizajes, 7) servicios oportunos, 8) infraestructura moderna y suficiente, 9) sistemas eficientes de gestión y administración y 10) servicio social efectivo.

A finales de los ochenta, en México, se decidió impulsar de manera simultánea el avance de las condiciones de las IES públicas y la mejora de la calidad de la educación superior a través de procesos de evaluación interna y externa. En 1989, tras negociaciones entre las instancias del gobierno federal y la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se creó la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) cuyo objetivo era impulsar los procesos de evaluación, establecer un marco de referencia con criterios, indicadores y procedimientos generales para efectuar la evaluación del sistema y de las instituciones, y proponer medidas para el mejoramiento de la educación superior en general.

Durante la década de los noventa, la CONAEVA diseñó la estrategia nacional para evaluar la educación superior; dicha estrategia planteó dos vertientes de acción: a) un proceso de evaluación y de cambio auto-dirigido, en el cual se asumía que las IES, al ser las principales interesadas en incrementar la calidad de su formación, serían las protagonistas, y b) un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior.

En 1991 se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Los comités instituidos son: Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Ingeniería y Tecnología, Administración y Gestión Institucional, Educación y Humanidades, Arquitectura, Diseño y Urbanismo y, Difusión y Extensión de la Cultura. El propósito de los CIEES era diagnosticar y proponer, sin embargo, no constituirían en sí mismos una agencia de acreditación.

En el año 2000 se fundó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES), organismo reconocido por la SEP como “el acreditador de los acreditadores”; su objetivo: fungir como una instancia reconocida por el gobierno federal para conferir reconocimiento formal a las organizaciones, cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan las instituciones públicas y particulares. El COPAES avala la existencia y operación de 26 consejos acreditadores disciplinares en prácticamente todas las áreas del conocimiento.

La acreditación de un programa académico, de acuerdo con el COPAES y los consejos que se adscriben a él, debe ser un proceso: voluntario, integral, objetivo, justo y transparente, externo, producto del trabajo colegiado de personas de reconocida competencia en la materia, representativas de su comunidad, con experiencia y capacidad en los procesos de evaluación, con procesos éticos y responsables, temporales, pues la acreditación tendrá validez por un periodo determinado y confiable.

Existen otros mecanismos institucionales para “acreditar” la calidad de los procesos institucionales en la educación superior. La ANUIES y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) han llevado a cabo esfuerzos de evaluación con la finalidad de contar con criterios fehacientes para dar (o negar) entrada a las instituciones que soliciten ser miembros de dichas organizaciones.

La ANUIES exigía a las instituciones solicitantes que mostraran el grado de desarrollo institucional y los recursos académicos disponibles, mismos que eran verificados por un grupo técnico que rendía un informe. Los seis indicadores eran: la eficiencia, el nivel de formación del personal docente, la carga académica de los docentes, la proporción de recursos académicos destinados a la investigación, la distribución de la matrícula en las áreas del conocimiento y la atención a licenciatura y posgrado, en relación con el bachillerato. La FIMPES estableció un proceso basado en once categorías de análisis que agrupan los indicadores que la institución debe cumplir. A la lista de indicadores, en el argot de las instituciones privadas se le conoció como “los debes”.

Un último aspecto que vincula las prácticas de algunas IES mexicanas y los mecanismos internacionales, se centra en la acreditación que un puñado de instituciones han obtenido por parte de la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS). De acuerdo con los documentos de esta asociación,

la Universidad de las Américas-Puebla, acreditada en 1959, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, acreditado en 1950, la Universidad de las Américas-México, acreditada en 1991 y la Universidad de Monterrey, que logró su acreditación en 2001 son las únicas cuatro instituciones nacionales que poseen dicho estatus. Dos instituciones más han tenido acercamientos relevantes: la Universidad Autónoma de Nuevo León que dejó trunco el proceso y la Universidad Iberoamericana-Santa Fe que está auscultando su candidatura. En el año 2012, la universidad CETYS en Baja California obtuvo la acreditación la *Western Association of Schools and Colleges* (WASC).

A MANERA DE CONCLUSIONES

Los esquemas de acreditación como mecanismos para asegurar la calidad de las instituciones de educación superior presentan un claro énfasis en el aspecto técnico que deriva de una perspectiva centrada en la eficiencia. En este orden de ideas, se puede afirmar que el concepto de calidad en la educación superior es en sí mismo una construcción que obedece a un contexto dinámico en el que están inmersos los actores de la educación superior y que, en vez de acercarse a cuestiones filosóficas fundamentales, se apega más bien a esquemas pragmáticos, de mercado e isomorfistas que actúan debido a las ineludibles condiciones socio-económicas y políticas que enfrenta el sistema de educación superior.

La política educativa en México ha privilegiado el enfoque de calidad como valor-dinero para las instituciones públicas y como valor agregado (Astin, 1991; González y Ayarza, 2003) en las privadas. Sin embargo, es claro que existen amplias diferencias entre las instituciones que conforman ambos subsistemas. Basta revisar el número de programas evaluados por los CIEES, acreditados por organismos reconocidos por el COPAES, miembros en ANUIES o FIMPES o acreditados por SACS, para observar que un buen número de instituciones, tanto públicas como privadas, no han logrado “amoldarse exitosamente” a este esquema y “mostrar su calidad”.

Es preocupante que la valía de una institución de educación superior o de un programa formativo, que busca desarrollar a los jóvenes de un país, se mida a través de un concepto eficientista y mercadizado de lo que significa la calidad y más aún, que este concepto se refuerce en la práctica a través de

una acreditación. Como dijera irónicamente Oscar Comas: pareciera que la institución universitaria de calidad es “aquella cuya organización académica y de gestión responde con éxito a los parámetros e indicadores señalados por el PIFI” (Comas, 2007:51).

En este sentido, es preocupante que la polise-mia de la calidad tienda a converger con un pragmatismo centrado en el presente y deje de lado las responsabilidades del futuro. El proceso de evaluación-acreditación-jerarquización, derivado de la perspectiva eficientista es el mayor peligro para una verdadera valoración de la calidad de la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES (2001). *Anuario estadístico 2001*. México, DF: ANUIES.
- ANUIES (2003) *Mercado Laboral de Profesionistas en México. Diagnóstico (1990-2000) Primera Parte*, ANUIES, México, DF. pp. 47-117.
- ANUIES (2006a). *Anuario estadístico 2006*. México, DF: ANUIES.
- ANUIES (2006b). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuesta*. México, DF: ANUIES.
- ANUIES (2010). *Anuario estadístico 2010*. México, DF: ANUIES.
- Astin, A. (1991) “¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?”, En: *Revista de la educación superior*. México, DF: ANUIES No. 78: pp.71-78.
- Comas, O. J. (2007) “La calidad en la educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias”. En: *Reencuentro*, diciembre, número 050, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México, D.F. pp. 45-51
- COPAES. *Información institucional*. En <http://www.copaes.org.mx/home/Inicio.php>; recuperada el 4 de noviembre de 2010.
- Díaz Barriga, Á. (1995) *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*, Miguel Ángel Porrúa, México, DF. pp. 15-46.
- GIL, M., Mendoza, J., Rodríguez, R. y Pérez, M. J. (2009) *Cobertura de la educación superior en México: tendencias, retos y perspectivas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México D.F.
- González, L. E. & Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y del Caribe. En: *La educación superior en el siglo XXI: visión de América Latina y el Caribe*, Caracas: CRESALC_UNESCO.
- Kent, R. y Ramírez, R. (1999). En: *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century* (Ed. Altbach, P. G.) Greenwood, Westport, Conn., pp. 85-100.
- Kinser, K. y Levy. D. (2005) For profit Higher Education: U.S. tendencias, international echoes”. En: P. Altbach, (ed), *International handbook of higher education*, Dordrecht, Kluwer.
- Lemaitre, M. J. (S/F) *Una Mirada actual al desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad*. Página web de la INQAAHE. [http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1231337782_una-mirada-actual-al-desarrollo-de-procesos-de-aseguramiento-de-la-calidad\[1\].pdf](http://www.inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1231337782_una-mirada-actual-al-desarrollo-de-procesos-de-aseguramiento-de-la-calidad[1].pdf). Consultado el 10 de noviembre de 2010.
- Levy, D. (2002). *Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education's Emerging Roles*. Program for Research on Private Higher Education (PROPHE), Education Administration & Policy Studies, State University of New York at Albany. En Línea: <http://www.albany.edu/~prophe/publication.html>, Albany, NY.
- Olivé, L. (2001) Las humanidades en la UNAM, pilares de cultura y la identidad nacional. En: *La UNAM. Su estructura, sus aportes, su crisis, su futuro* (Ed. Blanco, J.) Fondo de Cultura Económica/Conacyt / Conaculta, México DF. pp. 227-233
- SEP (2000). *Acuerdo 279 Trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Diario Oficial de la Federación. 10 de julio de 2000.
- Silas, J. C. (2011). Context and regulation matter: Mexican private higher education from 1990-2009. En H. Schuetze y G. Álvarez. *State and market in higher education reforms*. Rotterdam: Sense Publishers.