



VOL: AÑO 8, NUMERO 22

FECHA: MAYO-AGOSTO 1993

TEMA: LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

TÍTULO: **Lo público y lo privado en la educación superior de México**

AUTOR: *Miguel Angel Casillas Alvarado, Adrián de Garay Sánchez* [*]

SECCION: Artículos

RESUMEN:

Los autores se proponen discutir sobre los sectores público y privado en la educación superior. Realizan una breve descripción del desarrollo de ésta en México durante los últimos años y una sucinta exposición de las principales políticas de modernización educativa del Estado hacia el sistema, con objeto de mostrar en qué medida se ha redefinido el espacio de lo público y lo privado en el ámbito educativo.

ABSTRACT:

Public and private spheres in the mexican higher education.

The paper discusses the roles assumed by the public and private sectors in the higher education system. It describes briefly the development of the system in the last years and the main government policies for modernizing education, in order to explain how the boundaries of public and private interests have been redefined in the education sphere.

TEXTO

Introducción

Discutir los niveles público y privado en la educación superior es importante en la actualidad no sólo porque hay un renovado interés social sobre el desarrollo del sistema de enseñanza profesional, sino porque se han presentado notables cambios en la conceptualización de lo público y lo privado. Preguntas tales como hasta dónde llegan el compromiso y la responsabilidades sociales de la educación pública y privada o hasta dónde deben afectar las políticas públicas el desarrollo del sector privado son simples indicadores de un problema más profundo: si en el tránsito a la modernidad se ha modificado el sentido de lo público, cómo ha afectado esto a la educación superior.

En las tradiciones autoritarias había una plena identificación de lo público con lo directamente estatal; en las sociedades modernas, el sentido de lo público se orienta hacia las responsabilidades civiles y sociales en general. Lindblom (1991: 94) afirma que alrededor de las tareas organizativas de la sociedad se generan funciones públicas "en diversos sentidos aunque no sean gubernamentales [pues] afectan a todos los miembros de la sociedad".

Hasta hace poco tiempo, lo privado era entendido como el espacio irreductible de los particulares. En educación, eso significaba el despliegue de la iniciativa privada sin control público de las acciones, los procesos y los resultados educacionales.

Aguilar afirma:

El ámbito de lo privado es el relativo a los diversos intercambios libres (competitivos o cooperativos) entre individuos para la obtención de utilidades reservadas y exclusivas. El ámbito de lo público rebasa, en cambio, la restricción individual, privativa, y concierne a lo que es accesible y disponible sin excepción para todos los individuos de la asociación política, y lo que puede ser argumentado como algo que es de interés y utilidad para todos los miembros de la asociación política [Aguilar, 1992: 28].

Pensar que los resultados de los procesos educativos y de investigación superiores se encuentran asociados a las perspectivas de desarrollo social, así como ubicar los procesos de formación de recursos humanos en el marco de las responsabilidades sociales generales, es parte de la renovada visión sobre la educación superior.

Mientras el sector privado de la educación superior se concretó a la simple instrucción-socialización de las élites, fue parcialmente objeto de atención pública. Sin embargo, las cosas han cambiado, el espacio del sector privado en la educación superior se ha expandido [1] y diversificado, [2] se ha segmentado, [3] las instituciones privadas concurren crecientemente al debate de las políticas educativas y sus egresados compiten con -y en algunos casos desplazan a- los de las instituciones públicas.

En otros planos, la situación política general del país se ha transformado. Entre otros factores habría que considerar las recientes modificaciones constitucionales tanto de los artículos referidos explícitamente a la educación (3° y 31), como los que se refieren a la relación del Estado con las Iglesias (5°, 24, 27 y 130), siguiendo esa dirección, habría que considerar también la iniciativa de Ley General de Educación que se discute en el Congreso de la Unión.

Desde 1973, con la Ley Federal de Educación, hasta la actualidad con la Ley General de Educación, existe una disposición jurídica que establece que la educación en cualquiera de sus niveles y modalidades es un servicio público. Como tal, debe estar normada, regulada, supervisada y validada con base en criterios de beneficio social y pertinencia y corresponsabilidad con el desarrollo nacional.

El renovado interés por revisar el estatuto de la educación superior pública y privada también encuentra asidero en el proceso histórico de modernización de la vida política nacional. En efecto, al iniciar la década de los ochenta nuestro país comenzó un paulatino proceso, aún en marcha, de reforma del papel histórico cumplido hasta ese momento por el Estado. El gobierno mexicano, dirigido a partir de 1982 por una nueva facción de la clase política, adoptó progresivamente un nuevo paradigma de modernización, el cual ha representado profundos cambios en diversos ámbitos de la política pública (Camp, 1981, 1983 y 1991, y Knight, 1992).

La creencia en las economías abiertas y los mercados libres, la eficiencia productiva, la reactivación de la inversión privada como instrumento clave para la modernización y la reducción de la intervención del Estado en la vida social llevaron al grupo gobernante durante toda la década de los años ochenta, y lo que llevamos de la presente, a impulsar un viraje en la formulación y el desempeño del papel del Estado en la sociedad, abandonando paulatinamente las fórmulas tradicionales heredadas de la Revolución Mexicana. Pareciera evidente que México ha tomado un nuevo rumbo modernizador, fundado en el replanteamiento de las tareas estratégicas del Estado. Como ha señalado Aguilar Camín:

El Estado mexicano de hoy no quiere regular y dirigir la construcción de una economía nacional protegida de la competencia externa, no quiere seguir siendo [...] el eje de la actividad económica del país [...]; se quiere hoy promotor de la iniciativa de los particulares, un Estado menos propietario en lo económico y más eficiente en lo público y lo social [Aguilar Camín, 1992: 49].

En este marco nos interesa plantear algunas características básicas del desarrollo de la educación superior en los últimos años, así como exponer cuáles han sido las principales políticas de modernización educativa del Estado hacia el sistema, con objeto de mostrar hasta qué punto se ha redefinido el espacio de lo público y lo privado en el ámbito educativo.

I. La evolución del sistema de educación superior en los últimos años

El debate político nacional en relación con el papel del Estado en el ámbito educativo se remonta a mediados del siglo pasado, pero encontró hacia finales de los años treinta su momento más conflictivo, producto de la política del régimen de Lázaro Cárdenas, quien estableció la educación socialista como norma constitucional con una modificación al Artículo 3° de la Constitución en 1934 y la promulgación de su Ley Reglamentaria de 1939, así como al incorporar a su proyecto nacional a grupos sociales que habían sido segregados de su participación en el campo educativo y en otros espacios de la vida social.

La política del cardenismo generó fuertes reacciones de oposición al régimen; el Partido Acción Nacional, la Asociación Nacional de Maestros Independientes y la Unión de Padres de Familia organizaron algunas de las mayores concentraciones de repudio a las disposiciones del gobierno en materia educativa.

En estas condiciones, cuando llegó a la Presidencia de la República Manuel Avila Camacho (1940) el país se hallaba inmerso en un proceso caracterizado por el debilitamiento de los pactos sociales entre el gobierno e importantes sectores de la sociedad mexicana. El lema sexenal de "Unidad Nacional" expresaba con claridad la intención política del nuevo régimen, consistente en restablecer y reorganizar los pactos sociales imprescindibles para conseguir la estabilidad política y social necesaria en la construcción del proyecto de nación de los "herederos de la Revolución".

El impulso del gobierno a la industrialización capitalista, otorgando todas las facilidades posibles a la burguesía nacional y extranjera, fue un factor clave en la recomposición de los pactos políticos -seriamente cuestionados hacia finales de los años treinta-, la cual tendría importantes efectos sociales.

La orientación general de la economía nacional, que enfatizó el desarrollo de la industria, acompañada de un rápido desarrollo urbano el cual a su vez permitió el crecimiento de una pujante clase media que se constituyó en la principal demandante de educación media y superior, así como la necesidad de recomponer la relación del gobierno con los sectores liberal-conservadores y empresariales, condujo al régimen avilacamachista a promover un viraje en la política gubernamental, incluyendo obviamente el sector educativo, que se había convertido en uno de los puntos de mayor enfrentamiento entre la "clase gobernante" e importantes sectores de la sociedad mexicana (Loeza, 1988).

En uno de los escasos estudios que se han hecho sobre la educación superior privada en México, Patricia de Leonardo señala las consecuencias de tal viraje en materia educativa:

1. La supresión [en 1945] del concepto de educación socialista en la redacción del Artículo 3° constitucional; 2. La eliminación del control que sobre el movimiento magisterial y la Secretaría de Educación Pública habían ejercido hasta entonces los grupos de izquierda; 3. La apertura gubernamental para que la iniciativa privada ejerciese nuevamente su labor educativa; 4. La reorientación de la política educativa hacia los sectores urbanos y universitarios de clase media en detrimento de la educación rural y popular; 5. la disminución del gasto público en educación [De Leonardo, 1983: 105].

A pesar de las críticas de algunos sectores conservadores, la nueva legislación demandaba una cooperación más estrecha de la iniciativa privada para enfrentar la labor educativa del país y se reconocía abiertamente la conveniencia de que los particulares participaran directamente en la impartición de educación a todos los niveles. El éxito de la política de Avila Camacho -en términos de la concertación y la unidad nacional- se tradujo en la fundación de las más importantes universidades privadas del país: la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y la Universidad La Salle.

Ahora bien, como todo proceso histórico, la aparición de la educación superior privada en México no estuvo exenta de particularidades específicas que es necesario tomar en cuenta. Cada una de las instituciones tiene sus propias características, e históricamente su aparición ha respondido a diferentes circunstancias políticas, sociales, culturales y regionales.

Es posible sostener que los diversos proyectos educativos de la iniciativa privada se han construido combinando una lógica de oposición a la labor educativa del gobierno -sobre todo en sus inicios en los años cuarenta- con una lógica que concibe la educación como una empresa rentable y/o generadora de los cuadros dirigentes del país, no sólo para la industria, el comercio y la banca, sino también, sobre todo en la última década, para el aparato gubernamental (Casillas, 1990 y De Leonardo, 1983).

En algunos casos, la educación privada ha ido acompañada por una visión de carácter religioso, lo que le imprime un sello particular al modelo educativo de las instituciones. Más aún, existen, sin lugar a dudas, fuertes diferencias entre los proyectos educativos confesionales de la Universidad Panamericana, en la que participa el Opus Dei, y la UIA, cuyo sustento académico emana de la larga tradición educativa de la Compañía de Jesús (De Garay, 1992a).

La aparición de varias universidades privadas durante los años cuarenta y los primeros de los cincuenta, permitida y alentada por los gobiernos de Avila Camacho y Miguel Alemán Valdés, no significó de manera alguna el abandono de la responsabilidad política de la "familia revolucionaria" en el terreno educativo. No olvidemos que gran parte del consenso pasivo ganado por los gobiernos "herederos de la Revolución Mexicana" se construyó a través del otorgamiento de "bienes de autoridad" (Rusconi, 1985), entre los cuales el servicio educativo resultó de vital importancia. De hecho, a partir de los cincuenta y sobre todo en las dos décadas siguientes, el papel del Estado en la construcción de un sistema nacional público de educación superior fue fundamental.

Como parte de la estrategia de recuperación de consenso y búsqueda de legitimidad, el Estado mexicano emprendió -sobre todo a partir de 1970- un extraordinario esfuerzo de promoción de la educación superior. La etapa expansiva más poderosa en la historia de la enseñanza superior se desarrolla en este período. Entre 1970 y 1980, la matrícula estudiantil y el número de las instituciones y de las plazas de académicos experimentaron un notable incremento. El financiamiento público hacia las universidades se federalizó y

hacia final de la década se conformaron los primeros mecanismos y estructuras de planeación.

Sin embargo, a partir de la crisis económica de los ochenta, el dinamismo en la expansión institucional del sector de establecimientos públicos se redujo sensiblemente, en tanto que el número de planteles de educación superior de carácter privado mantuvo su ritmo de crecimiento (Casillas, 1990; De Garay, 1992b, y Casillas y De Garay, 1992).

Es importante señalar que las modalidades de la expansión durante la década de la crisis fueron distintas en ambos sectores. En el caso del sector público, no se fundó ninguna universidad entre 1981 y 1988; sólo en los últimos cuatro años (1989-1992) se ha incrementado la presencia de las opciones tecnológicas, bajo un esquema de organización distinto al del pasado (Ruiz, 1993).

En el caso del sector privado, pueden notarse dos grandes tendencias durante la década pasada: a) el desarrollo de un esquema de crecimiento por redes en algunas de las instituciones con mayor tradición educativa: el ITESM pasó de siete a 21 campus en importantes regiones del país -es, sin duda, la institución que más ha impulsado su presencia en la educación superior-; la UIA, de tres a cinco; la Universidad del Valle de México, de uno a cuatro planteles, y las universidades Anáhuac y de las Américas, de uno a dos, y b) la proliferación de pequeñas instituciones, tanto por el volumen de su matrícula como por su oferta en el tipo de estudios, en todo el territorio nacional. De esta forma, el peso actual del sector privado, medido por el número de sus establecimientos, está cerca de representar 60 por ciento de las instituciones de educación superior, proporción inversa a la que existía al comenzar el período gubernamental del presidente Luis Echeverría en 1970.

Cuadro 1.

No obstante que el gobierno mexicano no ha optado por desincorporar abiertamente las universidades e institutos públicos de educación superior, convendría preguntarse si la cada vez mayor expansión institucional del sector privado apuntaría a mostrar que la política de modernización, consistente en producir una reforma del Estado a través de una transferencia de poder económico, político y cultural a la sociedad, también tiene un efecto en la educación superior.

Frente al mayor crecimiento de establecimientos privados de todo tipo, en comparación con lo ocurrido en el sector público, el comportamiento de la matrícula de licenciatura a nivel nacional no ha sufrido grandes cambios: la gran mayoría de los estudiantes siguen estando adscritos y formados en escuelas públicas. Aunque el sector privado ha aumentado su presencia por el volumen de su matrícula, está lejos de convertirse, y pareciera no estar interesado en hacerlo, en el eje de la educación superior de masas en México.

En efecto, como puede apreciarse en los Cuadros 1 y 2, el peso relativo del sector privado, atendiendo a la cantidad de establecimientos, no se corresponde con el volumen de su matrícula. En 1992, las universidades y los institutos tecnológicos públicos concentraban 81 por ciento de la matrícula nacional. Aunque la imagen tradicional de las instituciones públicas como establecimientos prestigiados pareciera estar perdiendo influencia, ello no parece reflejarse significativamente si ponemos atención a la magnitud de la matrícula que aún contienen, pese a que, como sabemos, fijaron límites precisos a su crecimiento.

Habría que agregar que la proliferación de instituciones privadas y el aumento de su presencia por la cantidad de alumnos que reciben no ha significado una diversificación de su oferta educativa, es decir, el tipo de estudios de licenciatura continúa concentrándose básicamente en el área de ciencias sociales y administrativas, siguiendo la clasificación que utiliza la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). [4]

Cuadro 2.

En relación con los académicos, el indicador que empleamos para describir el proceso de su crecimiento en los últimos años son las plazas reportadas por las instituciones a la ANUIES. Los puestos de trabajo no necesariamente equivalen al número de personas, puesto que un mismo individuo puede ocupar varias plazas. No obstante, por el momento es el único indicador confiable con el que se cuenta. Al igual que en el caso de la matrícula, la mayor proporción de plazas académicas se localiza en el sector público: 82 por ciento en 1981 y 77 en 1992. Llama la atención que, en el transcurso de estos doce años, se hayan generado 40,496 nuevas plazas de personal académico, lo que representó 281 puestos de trabajo al mes.

Cuadro 3.

Si atendemos a los tiempos de contrato de las plazas ofrecidas en la década a nivel nacional, nos encontramos que el cuerpo académico de nuestras instituciones de educación superior continúa conformándose fundamentalmente por plazas de asignatura: 75 por ciento en 1980 y 65 en 1992. Las plazas de medio tiempo se mantuvieron en un promedio nacional de 8 por ciento en los ochenta y las de tiempo completo pasaron de 17 a 27 por ciento.

Sin embargo, es notable el aumento del peso proporcional de las plazas de tiempo completo en el conjunto del sistema. De hecho, 43.7 por ciento de los puestos académicos abiertos entre 1980 y 1992 corresponden a este tipo de contratación, lo que sin duda es un reflejo de la creciente profesionalización del cuerpo académico en nuestras universidades e institutos de educación superior.

Cuadro 4.

En resumen, una cuarta parte del cuerpo académico del Sistema de Educación Superior (SES) -alrededor de 31,000 personas- estaba integrada por individuos que, atendiendo al tiempo de contratación, se dedicaban de manera profesional, al menos formalmente, a la actividad académica.

Ahora bien, la composición de la plantilla en las instituciones públicas y privadas ha variado en los últimos años debido al crecimiento de la proporción de plazas de tiempo completo en el sector público, particularmente en los tecnológicos, donde un poco más de la mitad de los académicos cuentan hoy en día con un contrato de este tipo. En contraste, las universidades privadas han continuado privilegiando un modelo de contratación donde predomina la figura del profesor de asignatura. Nótese que en las universidades públicas se concentra la mayor proporción de académicos que se dedican de tiempo completo, al menos formalmente, a la tarea educativa: 18,493 plazas, que representan 60 por ciento del total en ese renglón.

Puede afirmarse que, de acuerdo con la información analizada en este apartado, la educación superior en México continúa siendo fundamentalmente sostenida por el Estado. La expansión y el crecimiento del sector de universidades privadas en la llamada década

de la crisis no han generado las condiciones suficientes para suponer algún cambio sustancial en este terreno. El sector de instituciones públicas es el pilar de la educación superior en nuestro país. La política de modernización del actual grupo gobernante no se ha orientado hacia una "privatización" de la educación superior, entendida ésta como el desplazamiento del lugar preponderante de las instituciones públicas.

Cuadro 5.

II. Políticas recientes de modernización del SES

A diferencia de otros períodos sexenales, y sobre todo en alto contraste con el sexenio pasado, el cual se caracterizó por la falta de iniciativas y la ineficacia en la conducción política del sistema, la tónica educativa de los últimos años ha sido bastante clara. Sus líneas principales se han construido alrededor de dos criterios centrales: calidad y pertinencia. Por calidad se entiende una enseñanza y una investigación de excelencia así como el despliegue pleno de las funciones, los servicios y los resultados de las instituciones de educación superior. La pertinencia se asocia con el ajuste y la congruencia institucionales con las necesidades y los satisfactores que la sociedad requiere, con la intención de fomentar aquellas acciones que permanezcan y coadyuven a transformar sus condiciones de vida (Gago, 1993).

Son varios los criterios sobre los cuales se definieron las prioridades de la política educativa. Para el gobierno, las universidades resultaban un conjunto de establecimientos que -a pesar de años de políticas planificadoras- no resultaban funcionales para los retos modernizadores que se pretendían impulsar. Las universidades eran autocomplacientes, permitían la simulación, no se conocía el resultado de sus procesos educacionales ni el destino efectivo de los recursos que se invertían; los académicos de la educación superior habían vivido años de deterioro salarial y de homologación contractual, la cual había acabado por indiferenciar el trabajo académico. La crítica era dura: las universidades no formaban profesionales adecuados a las exigencias del mercado, contribuían muy escasamente a las demandas de una educación de alta calidad y se habían convertido en entidades sin legitimidad social.

Frente a ese escenario, las universidades precisaban elevar la calidad y la eficacia de sus procesos. De varias maneras, el Estado había sido corresponsable de este deterioro, principalmente a través de un financiamiento benevolente (Brunner, 1990). Sin embargo, esta forma de relación benevolente no sólo perdió su legitimidad ideológica, sino hasta su propia base económica de sustentación (Casillas, 1991). Así, en el marco de la reforma del Estado se generó una nueva actitud gubernamental hacia la educación superior:

Un Estado que parte de reconocer la autonomía y diversidad de las instituciones de enseñanza superior y el carácter de bien público de los servicios que ellas ofrecen, y que por tanto contribuye a su financiamiento, pero que a la vez se hace cargo -por medios diversos- de promover la evaluación y autoevaluación de las acciones y los resultados obtenidos por las universidades y de orientarlas desde "la distancia" [Brunner, 1990: 172].

En efecto, las líneas principales de la política educativa se han venido orientando alrededor de la evaluación, el control presupuestal de las instituciones y el impulso a procesos de diferenciación del trabajo académico. Veámoslas muy sucintamente:

1. La evaluación de la educación superior es una práctica novedosa que no había sido aplicada en nuestro país (Fuentes et al., 1991 y Gago 1989). Sus objetos son varios, desde el nivel institucional hasta el proceso específico del trabajo académico. Los ejes de la evaluación han sido el reconocimiento público del desempeño y su efectivo servicio

para la sociedad. De esta manera se han impulsado procedimientos de autoevaluación, evaluación de "pares" y evaluación externa.

En la evaluación institucional se busca construir

una mayor capacidad de acreditación pública de las [...] instituciones [...], única forma de asegurar que los establecimientos serán dignos de la fe pública que en ellos se deposita y que los diplomas que otorguen tendrán el respaldo de un proceso formativo de calidad y adecuado a las necesidades y exigencias del mercado laboral [Brunner, 1990: 175].

Un resultado concreto de estas iniciativas es la definición del padrón de excelencia de programas de posgrado, el cual, a pesar de sus impugnaciones y problemas, es un instrumento de evaluación con reglas claras que abarca a instituciones públicas y privadas. En otra dimensión, las propuestas de exámenes de calidad para los egresados del bachillerato, los exámenes de ingreso a licenciatura y, sobre todo, el examen de calidad profesional para aplicarse a egresados de ocho carreras, han abierto una nueva arena de discusión acerca de las atribuciones públicas de intervención en el trabajo específico de las instituciones.

En otro sentido, las evaluaciones y autoevaluaciones institucionales han venido a alterar la vieja "calma" con que se vivía. Cada vez es más frecuente esta práctica y comienzan a superarse paulatinamente las resistencias inmovilistas que se habían construido alrededor de una falsa noción de autonomía y libertad de cátedra (Fuentes, 1991).

2. Alrededor del financiamiento público de las instituciones se ha generado un conjunto amplio de modificaciones relacionadas con las orientaciones tradicionales de la política educativa.

Destacan la "congelación" de los montos de los subsidios llamados consolidados (los que se definen a partir de la plantilla del personal) y el impulso a distintas formas de financiamiento de proyectos particulares que definan metas precisas alrededor de las cuales se puedan evaluar los resultados. Así, se han diseñado estrategias de financiamiento selectivo y condicionado con las cuales el gobierno "orienta" a la distancia y define los proyectos que le interesan como prioritarios.

En la medida que las instituciones -durante la época de la crisis- vieron reducirse sus presupuestos y que éstos no se incrementaron de una forma indiferenciada y uniforme, se vieron obligadas a buscar recursos a través de distintos mecanismos, entre otros la venta de servicios, las cuotas a los estudiantes y la obtención de financiamientos externos. En la búsqueda de ingresos adicionales al financiamiento público, la orientación ha sido hacia el mercado.

3. La evaluación ha tenido por objeto también el trabajo académico, para el cual, junto con una estrategia de contención salarial, se han impulsado importantes procesos de deshomologación y diferenciación.

En efecto, las reducciones presupuestales y la incapacidad del Estado de financiar suficientemente la educación superior se asociaron a una intención diferenciadora y deshomologadora de los académicos. En el diagnóstico aparecían recurrentemente varios elementos de crítica: hay distancia entre lo que se debe hacer y lo que efectivamente se realiza; una tendencia uniformadora que vuelve opacas las diferentes jerarquías, niveles de productividad y rendimiento de los académicos; una creciente fuga de cerebros que impide la retención del personal más calificado; un tan reducido ingreso económico que

los académicos se ven obligados cada vez más a combinar su labor educativa con otros empleos para acercarse a un nivel de vida decoroso, etc. Frente a esto, se han venido aplicando diversas modalidades de estímulo y aliento tanto a la productividad como a la permanencia del personal académico, a través de becas que no impacten los salarios base y que sean complementos económicos no definitivos. El eje de estas modalidades ha sido la evaluación del desempeño, la calidad y la productividad del trabajo.

Los niveles de intervención de la política

Tanto por los distintos orígenes como por las diferentes independencias y autonomías del poder público, el efecto de las políticas públicas ha sido muy variable entre los diversos tipos de instituciones.

La desatención y la inoperancia de las políticas públicas respecto de la educación superior en el sexenio delamadridista también estuvieron gravitando alrededor de las definiciones de prioridad en este gobierno.

Para la aplicación de las políticas, el gobierno cuenta con varias posibilidades: el financiamiento, los controles burocrático-legales de las instituciones no autónomas y el control sobre el registro y la autorización de los estudios de la mayoría de las instituciones privadas. Hasta ahora, el objeto prioritario de las políticas ha sido el sector público de instituciones.

Prácticamente, el nivel de intervención efectivo de las políticas públicas se ha concentrado en las instituciones que dependen financieramente del Estado. Para todos los efectos, las "orientaciones a distancia" de las cuales habla Brunner se han reducido al condicionamiento presupuestal y sólo en casos aislados se han aplicado políticas de otro carácter en instituciones públicas de educación superior (Rodríguez, 1992).

Es importante anotar que algunas de las más prestigiadas instituciones privadas han venido contrastando sus niveles de calidad según los patrones de algunas universidades norteamericanas. Tal es el caso del ITESM, el cual forma parte de la Southern Association of Schools and Colleges.

Para cualquier efecto práctico, las instituciones privadas no han sido objeto directo de las políticas públicas nacionales, salvo quizás en el caso del debate abierto alrededor de la evaluación general de los egresados. Al respecto, estas instituciones comienzan a perfilar una respuesta de rechazo a las pretensiones gubernamentales de evaluar a los egresados de algunas carreras a través de un examen general de calidad profesional.

Muy lenta y paulatina ha sido la incorporación de las instituciones privadas a las organizaciones y los procesos planificadores como los desarrollados por la ANUIES. Por tanto, se les conoce mal y poco. Pareciera que su independencia económica respecto del financiamiento público las excluye de la lógica de las acciones públicas. "Como son iniciativa privada" se orientan hacia el libre mercado, hacia la no intervención estatal y, por tanto, sólo se sujetan a las fuerzas del mercado.

Conclusiones

A la luz de los procesos recientes y de las repercusiones de las políticas educativas, el viejo discurso que asumía que la educación superior privada no debía ser evaluada ni ubicada en el marco de responsabilidades asociadas con el desarrollo nacional precisa ser reconsiderado. Aquí, la noción de lo público se hace extensiva, pues alcanza las iniciativas privadas y más en el terreno educativo. El carácter público del acto educativo

(Aguilar, 1989) tiene relevancia en la medida que se valoran las funciones sociales de la educación, que se rebasa la visión estrecha de la iniciativa privada entendida como arbitrariedad y exclusivismo.

Esto no implica la cancelación de las libertades, sino el sometimiento universal a las pruebas de calidad, rigor intelectual, resultados educativos y eficacia de los procesos formativos y de investigación. Todas las universidades, como entidades de cultura, educación superior y creación del conocimiento, merecen ser socialmente relevantes. Como dice Aguilar (1992: 28): "Lo público es diverso de los individuos pero no adverso a ellos; en vez de mortificar sus libertades, cálculos y beneficios, se constituye para su garantía, respaldo y extensión general".

Mantener una actitud de resistencia a la consideración de la educación superior como un servicio público es inadmisibile. Las universidades, para diferenciarse con base en la consideración de su calidad, deben ser evaluadas con criterios equivalentes a todas. La formación de profesionales es una responsabilidad social y, por tanto, objeto de las acciones y observaciones públicas.

Las universidades privadas no pueden apelar a una situación de excepción, pues tan son responsables frente a la sociedad de sus procesos y productos como cualquier empresa. La legitimidad de sus títulos no puede seguir descansando en estereotipos ni en criterios exclusivos de mercado, sino centrarse en principios de excelencia académica probados y observables. A final de cuentas, las universidades privadas, como las públicas, tienen una responsabilidad social con el conocimiento científico y humanístico.

La pluralidad de proyectos educativos es una característica sustantiva del sistema de educación superior mexicano y existe un amplio conjunto de intereses asociados a la innovación y el desarrollo de los establecimientos. En ese marco, una renovada visión de la responsabilidad pública del servicio educativo puede construirse mediante procesos concertados que generen consensos duraderos alrededor de los medios y los fines de las instituciones.

CITAS:

[*] Profesores-investigadores del Area de Sociología de las Universidades, Depto. de Sociología, UAM Azcapotzalco.

[1] Se entiende por proceso de expansión el incremento en el número de instituciones de educación superior, así como su crecimiento en diversos campus.

[2] El proceso de diversificación es aquel por el cual crece la oferta educacional con nuevas opciones de formación tanto a nivel de licenciatura como de posgrado.

[3] Los procesos de segmentación son aquellos que han conducido al desarrollo desigual del sistema, sobre todo con base en una diferencia en las calidades de las instituciones y de los grupos sociales que atienden.

[4] En 1991, en la zona metropolitana de la ciudad de México 74 por ciento de la matrícula de las instituciones privadas se concentraba en las áreas de ciencias sociales y administrativas (De Garay, 1992c).

BIBLIOGRAFIA:

Aguilar, L. (1989), "Rasgos de la vida pública mexicana", en *Sociológica*, núm. 11, UAM Azcapotzalco, México.

Aguilar, L. (1992), *El estudio de las políticas públicas*, Porrúa, México.

Aguilar Camín, H. (1992), "La obligación del mundo", en *Nexos*, núm. 172, México.

Brunner, J. J. (1990), *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, FCE, Santiago.

Camp, R. (1981), *La formación de un gobernante*, FCE, México.

Camp, R. (1983), *Los líderes políticos de México*, FCE, México.

Camp, R. (1991), "Intellectuals and the state in Mexico, 1920-1980: the influence of family and education", en *Los intelectuales y el poder en México*, Colmex-UCLA, México.

Casillas, M. (1990), *El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna*, tesis de maestría, DIE-Cinvestav-IPN, México.

Casillas, M. (1991), "Nueva relación Estado-universidades", en *Topodrilo*, núm. 21, noviembre, UAM Iztapalapa, México.

Casillas, M. , y De Garay, A. (1992), "El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior, 1960-1990", en *Académicos: un botón de muestra*, UAM Azcapotzalco, México.

De Garay, A. (1992a), "La Universidad Iberoamericana. Breve historia. Estructura académica actual", *Reporte de Investigación*, núm. 10, septiembre, Depto. de Sociología, UAM Azcapotzalco, México.

De Garay, A. (1992b), *Los académicos del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana*, tesis de maestría, UIA, México.

De Garay, A. (1992c), "El ablandamiento de la educación superior privada en México", en *Umbral XXI*, núm. 10, México.

De Leonardo, P. (1983), *La educación superior privada en México*, Ed. Línea UAG-UAZ, México.

Fuentes, O. (1991), "Universidades, la agenda política de los noventa", en *Universidad Futura*, núms. 8-9, UAM Azcapotzalco, México.

Fuentes, O., et al. (1991), "El sentido de la evaluación institucional. Un debate", en *Universidad Futura*, núms. 6-7, UAM Azcapotzalco, México.

Gago, A. (1989), "Veinte telegramas por la educación superior y una petición desesperada", en *Universidad Futura*, núm. 1, UAM Azcapotzalco, México.

Gago, A. (1993), "Tesis para un política en la educación superior", en *Universidad Futura*, núm. 11, UAM Azcapotzalco, México.

Knight, A. (1992), "Mexico's elite settlement: conjuncture and consequences", en Higley and Gunther *Elites and democratic consolidation in Latin America and southern Europe*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lindblom, Ch. (1991), *El proceso de elaboración de políticas públicas*, MAP, Madrid.

Loeza, S. (1988), *Clases medias y política en México*, Colmex, México.

Rodríguez, R. (1992), "Cómo se gestó el conflicto de la Unison", en *Universidad Futura*, núm. 10, UAM Azcapotzalco, México.

Ruiz, E. (1993), "Las universidades tecnológicas en la política federal", en *Universidad Futura*, núm. 11, UAM Azcapotzalco, México.

Rusconi, E. (1985), *Problemas de teoría política*, UNAM. México.