

# LA DIALÉCTICA DE LA ESPERANZA Y LA DESILUSIÓN EN POLÍTICAS DE EDUCACION SUPERIOR EN MÉXICO

ROLLIN KENT  
SERNA\*

\* Una versión anterior de este texto fue presentado como ponencia en la VII Conferencia del Comité Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD), Cd. de Panamá, octubre de 2003.  
Profesor Titular  
Facultad de Administración Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México  
Correo e: rkent@puebla.megared.net.mx

## Resumen

**M**éxico está transitando hacia un nuevo estadio de desarrollo que genéricamente se denomina “modernización”. En los últimos 15 años las políticas públicas se han transformado, buscando definir y realizar un nuevo paradigma de relaciones entre el Estado y la educación superior. El surgimiento de un nuevo Estado desarrollista caracteriza esta transición que se ha empeñado en un programa continuo de reformas sociales e institucionales para adaptar a la sociedad y la economía mexicanas al blanco móvil de la globalización. De este modo, la modernización es una serie de políticas estatales encaminadas a un fin determinado, acorde con un modo de producción dominante; sin embargo, los costos de esta política se reflejan en la tensión permanente entre dos lógicas: la política de la planeación tecnocrática y la configuración histórica de las diversas comunidades universitarias donde se aplican estas políticas.

Palabras clave: Políticas públicas, globalización, educación superior.

## Abstract

**M**éxico is moving towards a new stage of development – the so-called “modernization”. In the past 15 years, public policies have undergone transformation seeking to define and create a new paradigm in the relations between the State and higher education. The emergence of a new development focused State is the key factor of such a transition strongly striving for a continuous program of social and institutional reforms in order to adapt Mexican society and economy to the mobile goal of globalization. Therefore, modernization is a set of state policies aimed towards a given goal in compliance with the ruling production mode. The cost of such policy, however, is observed in a growing stress between two logical thoughts: the technocratic planning policy and the historical configuration of university communities to which such policies are applied.

Key words: Public policies, globalization, higher education.

*Sueño con serpientes, con serpientes de mar,  
Con cierto mar, ay, de serpientes sueño yo.  
Largas, transparentes, y en sus barrigas llevan  
Lo que puedan arrebatarle al amor.  
Ob, ob, ob . . . la mato y aparece una mayor.  
Ob, ob, ob . . . con mucho más infierno en digestión*

Silvio Rodríguez

## Presentación

Este texto es un ensayo. Propone una interpretación basada en materiales y datos generados por investigaciones propias y ajenas; pero su finalidad principal es saltar más allá de los datos para expresar inquietudes y suscitar controversias<sup>1</sup>. La pregunta nodal es ¿qué ha cambiado en la educación superior mexicana a una década y media de *políticas de modernización*? Lo que sigue es un diagnóstico crítico sin pretensión de formular propuestas u opciones.

En 1989 la administración federal entrante propuso la modernización de la economía y las instituciones públicas mexicanas con el fin de superar la larga crisis de los años ochenta durante los cuales el antiguo modelo económico se debatía frente a los profundos cambios en el entorno internacional. Los mexicanos conocemos los 15 años transcurridos desde aquel momento como el periodo de la *modernización*, es decir, la apertura de la economía, la privatización de empresas públicas, el énfasis en la inversión privada como principal motor de la economía y la aplicación de una batería de políticas públicas caracterizadas generalmente como *neoliberales* en materia educativa y social en general. El periodo señalado se ha caracterizado por un imprevisto frenesí gubernamental, es decir en la multiplicación de programas de todo tipo formulados y aplicados con vistas a la eficiencia, eficacia y calidad de los servicios públicos. El subtexto, no siempre muy oculto, fue la crítica al estatismo, a la economía

cerrada, a la ineficiencia, y a la inflexibilidad de las instituciones públicas, particularmente el sistema educativo. En dicho transcurso se han sucedido tres administraciones federales, incluyendo el primer gobierno no priísta en la historia contemporánea del país. Se dio inicio a un proceso de descentralización a la vera del cual los niveles estatal y municipal de gobierno juegan roles cada vez más importantes en la política pública. Todos los analistas y comentaristas coinciden en que los cambios políticos, sociales y culturales experimentados en dicho lapso son extensos.

Es necesario señalar, de entrada, que el ímpetu reformador no ha sido exclusivo de la educación superior mexicana. En la mayoría de los países del mundo contemporáneo y desde diversas perspectivas políticas los gobiernos han apostado a reformar y expandir sus respectivos sistemas de educación superior. Este furor reformista se ha apoderado de los ministerios de educación de todos los países de Europa Occidental, tomando impulso de la decisión tomada por la Unión Europea de crear un espacio educativo europeo. Desde la caída del muro de Berlín, los países de la zona oriental, como Polonia, Hungría, la República Checa, Bulgaria y Rumania, se han embarcado también en la ruta de las reformas. En Asia se observa un impulso semejante en Filipinas, la India, Taiwán, Malasia, Singapur, Corea del Sur y Australia. En África el ímpetu es menos extendido pero no se pueden olvidar los esfuerzos del Banco Mundial por inducir cambios en los países del África Subsahariana, apresados en la red del endeudamiento, mientras que por su parte la República Sudafricana inició un ciclo de reformas educativas a partir de la caída del régimen de apartheid.

Estas experiencias han sido documentadas en diversos medios. Las revistas especializadas en la materia, como *Higher Education*, *Higher Edu-*

<sup>1</sup> Viene al caso la compacta afirmación de Federico Reyes Heróles acerca de los científicos sociales: "Atrapados en una galopante especialización, hablar de lo evidente se vuelve poco común. El criticadísimo riesgo del especialista siempre está allí: saber cada vez más de cada vez menos hasta saber todo de nada" (Reyes Heróles, 2004: 34)

*cation Management* y *Higher Education Policy*, han dedicado muchas páginas a describir el cúmulo creciente de reformas en educación superior en muchos países. Se multiplican los congresos y conferencias internacionales dedicados a difundir y debatir las fórmulas reformadoras, muchas de las cuales han surgido de los escritorios de consultores en economía y expertos en gestión que asesoran a los gobiernos.

La experiencia mexicana es una de tantas.

---

### **La herencia de la década perdida de los ochenta y el giro hacia la modernización**

Hace una década Gilberto Guevara Niebla (1992) publicó un libro intitulado *La catástrofe educativa*. Hoy quizá pocos recuerdan que este título expresaba un consenso muy amplio: el que la educación en México era una zona de desastre, heredada de la crisis de los años ochenta, que no sólo fue una crisis económica sino una crisis de un modelo de crecimiento y de instituciones y de expectativas, entre ellas las educativas. No había consenso en cómo hacerlo pero todos coincidían en que era necesario cambiar el rol del estado en la educación. De hecho, muchos se preguntaban si el Estado acaso jugaba algún papel o tenía algún propósito eficaz en sus complejas y caóticas interacciones con las instituciones de educación superior. Algunos se preguntaban por la *pérdida de capacidad estatal* para fijar prioridades públicas y coordinar tan vital sector de la sociedad mexicana (Kent, 2001; Grindle, 1995).

Una propuesta influyente de la época, expresada por el entonces Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, Antonio Gago (1989), afirmó que era necesario crear un contexto de exigencias de cambio para instituciones educativas estancadas, sin futuro y con un pasado desprestigiado que no servía más como referente y seña de identidad. El maestro Gago hizo las siguientes propuestas, las cuales se convertirían en programas de gobierno:

- Instalar la evaluación como práctica constante, de las instituciones, los profesores y los alumnos.
- En la gestión de las instituciones había que evaluar más los resultados que los medios y los insumos, mostrando sus resultados a la sociedad.
- El gobierno debía propiciar la competencia entre instituciones e impulsar la creación de nuevas instituciones tanto públicas como privadas.
- Someter la política laboral (contratación y promoción de académicos) a la evaluación, y vincular su salario a la calidad de su desempeño.
- Regular la admisión de estudiantes a las instituciones.
- Fortalecer el posgrado y la investigación.
- Establecer estímulos fiscales para el desarrollo tecnológico en empresas y su vinculación con las instituciones de educación superior.
- Profesionalizar la gestión de las instituciones, poniéndola en manos de personas moral y académicamente probadas.

Si escucháramos esto hoy en día, tal vez diríamos “¡Pues qué triviales propuestas! ¿No está sugiriendo lo que toda institución de educación superior debería hacer de manera normal y cotidiana?” Al decir esto, nos daríamos cuenta de la distancia que nos separa de aquellos momentos de grave crisis de la educación superior mexicana. Y nos daríamos cuenta de que *la política del Estado consistió, en primer lugar, en poner a operar a las instituciones sobre una base elemental, mínima, de decoro académico y administrativo*. Recuperar la funcionalidad básica de las universidades e institutos fue en sus inicios el objetivo de la reforma de la educación superior. Este primer objetivo, entonces, consistió en poner las bases de un *sistema operante de educación superior* a partir del revoltijo de instituciones que fueron surgiendo a lo largo del siglo XX. Ello significó establecer normas y estándares comunes para el ingreso y

la obtención de los títulos, establecer y legitimar procedimientos de control y aseguramiento de la calidad (en cuya ausencia habían florecido las instituciones entonces existentes), y desarrollar las funciones propiamente *superiores* como la investigación y el posgrado (en instituciones que se habían centrado fundamentalmente en la función de enseñanza profesional).

Pero a este objetivo le acompañó otro, el de espolear a la educación superior mexicana hacia el siglo XXI, con todo lo que el discurso actual afirma al respecto: mejorar la calidad, rendir cuentas, promover la competitividad, contribuir al desarrollo científico y tecnológico, aportar cuadros flexibles y adaptables a una economía internacionalizada, entre otros objetivos parecidos<sup>2</sup>. El Estado enfrentó la necesidad de resolver simultáneamente dos retos que históricamente en los países “centrales” o “desarrollados” se habían dado de manera consecutiva, en momentos diferentes. En la dificultad de resolver dos dilemas históricamente consecutivos de manera simultánea reside la problemática de fondo que enfrenta la educación superior de países “en transición” como México.

Al mismo tiempo, no hay que olvidar el cambiante escenario político y administrativo en el México de los años noventa. La democratización, la descentralización y la apertura económica son algunos de los rasgos que marcaron este proceso. Todo el tablero se agitó al mismo tiempo.

Los gobiernos de la modernización han intentado cumplir estos objetivos mediante una serie de estrategias que han evolucionado en espiral. El sentido general de esta evolución ha sido el movimiento hacia una creciente ingeniería social. La peculiar mezcla de instrumentos de políticas, típicos del neoliberalismo, con una creciente presencia estatal en las instituciones de educación superior configura este híbrido panorama. Afirmaremos más adelante que la etiqueta

de *nueva gestión pública* podría caracterizarlo. Buscaremos poner de manifiesto las distintas lógicas que se tensionan en este escenario.

En efecto, en el clima de la época se pensaba que estas instituciones habían desviado su función de desarrollar nuevo conocimiento. No estaban cumpliendo con su tarea elemental de formar nuevas generaciones a la altura de la contemporaneidad. Era indispensable removerlas, pero no había ya fe en su potencial interno de reformabilidad propia. Se había agotado el discurso de la *reforma universitaria*, históricamente promovido por la izquierda. Fue entonces el Estado quien tomó la batuta reformadora de las instituciones públicas de educación superior. En cuanto a las instituciones privadas, éstas habían demostrado su adaptabilidad a los tiempos, ofreciendo carreras profesionales tradicionales (Derecho, Administración) a los vástagos de las élites que huían de las universidades públicas. Pero nada más: no parecían ofrecer otra visión de la universidad como institución dedicada a impulsar las fronteras del conocimiento, a cuestionar las realidades para imaginar otras, para emprender tareas intelectualmente audaces y difíciles. La equidad tampoco era un tema preocupante para ellas, como no podía ser de otra manera en un esquema de mercado. Por su parte, los institutos tecnológicos se habían vuelto poco imaginativos, engranajes que giraban en torno a la gran burocracia federal centralizada que los enmarca pero perdiendo de vista la contribución que idealmente se podía esperar de ellos, la vinculación con empresas y el impulso al desarrollo regional.

En suma, al final de la *década perdida* de los años ochenta, los principales modelos institucionales en la educación superior mexicana habían llegado a sus límites. No sólo se sufría de una carencia financiera evidente en el sector público, sino que mostraban signos de agotamiento en

<sup>2</sup> El *Plan Nacional de Educación 2001-2006* da expresión formal a este conjunto de objetivos.

tanto que modelos educativos; o más precisamente no habían desarrollado plenamente sus respectivas funciones en un sistema educativo que se diferenciaba cada vez en lo formal sin ofrecer una real diversidad de opciones educativas (Gago, 1989; Moura Castro y Levy, 1998).

## Las decisiones tomadas

Había que hacer algo. Y el único agente disponible para iniciar estos cambios era el Estado. Para alivio de unos y escándalo de otros, recurrió a una combinación heterodoxa de instrumentos de mercado y de minuciosa ingeniería estatista. En el sector de universidades públicas, se incrementó, mediante fondos competidos, la urgente inversión en infraestructura y servicios académicos básicos, devastados por los años de crisis. Se desarrollaron programas de mejoramiento y evaluación de la calidad y los esquemas de competitividad en la asignación de estímulos salariales a los académicos. Se promovió la diversificación de fuentes de ingreso y sometió la asignación de subsidios a un control cada vez más minucioso.

La evaluación figuró desde el principio de la década de los noventa como un tema nodal, y quizá por ser motivo de intensa oposición inicial por parte de las universidades públicas, su desarrollo real fue desigual y un tanto accidentado. A pesar de lo afirmado por Antonio Gago, al principio el énfasis se puso en la evaluación de insumos y procesos, y puesto que esta manera de hacer las cosas demostró ser menos amenazante de lo que temían algunas instituciones, la evaluación se fue legitimando progresivamente. Hay también actualmente una serie de controles financieros sobre el gasto que las instituciones deben de acatar. No obstante, el asunto clave —la evaluación de resultados y sobre todo su articulación con decisiones financieras— fue continuamente aplazado. Un asunto de preocupación en este sentido fue la evidencia creciente de que los criterios de asignación financiera seguían obediendo, en su mayor parte, a criterios poco claros

que no siempre se basaban en los resultados de las evaluaciones (Kent *et al.*, 1998).

Diversificar el sistema fue otro eje fundamental de esta política. Por un lado, fue cancelada la expansión del sector universitario público (salvo escasas excepciones). Por otro se crearon a lo largo de los años noventa más de 150 instituciones públicas de educación superior tecnológica. En este esfuerzo considerable, por cierto poco apreciado y a menudo desdeñado por la literatura académica por no corresponder al formato universitario, apareció un nuevo sector de instituciones tecnológicas de dos años de estudios con un esquema curricular y de gobierno diferente al tradicional. La nueva oleada expansiva de los institutos tecnológicos de cuatro años se alejó del viejo modelo de gestión centralizada, colocando en manos de los gobiernos de los estados la facultad de co-financiarlos y coordinarlos. A partir de la administración de Vicente Fox, aparecen nuevas instituciones llamadas universidades politécnicas, que a diferencia de antaño son planeadas e instaladas a petición de los gobiernos estatales con financiamiento compartido entre la federación y los estados. Los impactos sociales y los problemas operativos de este nuevo universo institucional están por conocerse.

Por su parte, el sector privado, el de mayor pujanza en este periodo (como en casi todos los países en desarrollo), recibió un trato gubernamental de *laissez-faire* por el Estado. Sólo a principios de la actual década se ha venido a colocar en la agenda la regulación del sector privado; pero es un fenómeno reciente, ya que durante más de una década las instituciones privadas de educación superior, con toda su consabida variedad de estilos y calidades, han crecido a galope. Algunas, al no verse obligadas a satisfacer criterios mínimos de calidad, se acomodan a una demanda estudiantil creciente, producto del cambio demográfico y la expansión del bachillerato. Otras, las universidades privadas académicamente consolidadas dan la batalla también, extendiendo su alcance regional (e incluso continental, como el caso del Instituto

Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey) y ofreciendo programas académicos en ocasiones innovadores pero sobre todo *status* y capital social: egresar de una buena universidad privada permite sobreponerse a las limitaciones de un mercado profesional estancado y cada vez más segmentado<sup>3</sup> (De Garay, 2002; Bartolucci, 2002; Muñoz Izquierdo, 1996; López-Acevedo *et al.*, 2000). Una parte de la creciente demanda estudiantil ha buscado pero no ha encontrado lugar en las instituciones públicas, y ha emigrado hacia las instituciones privadas de menor costo, no obstante que carecen de información sobre el servicio ofrecido (Coronel, 2004; Peña, 2005). Este mercado expansivo y no regulado es hoy motivo de debate y crítica por parte de rectores de universidades públicas y privadas, que piden al Estado una intervención reguladora. En efecto, un asunto clave que emerge actualmente es el de proporcionar información al cliente sobre calidades y precios en el mercado de educación superior que se ha vuelto diversificado y complejo.

### Un nuevo escenario: cambios en los campos político y cultural de la educación superior

Así, el tablero de actores resultó marcadamente transformado. La autoridad federal dejó de ser el único actor gubernamental al incorporarse cada vez más los gobiernos de los estados al financiamiento, la planeación y la evaluación de la educación superior. Desde principios de la década pasada, mediante la introducción de mecanismos como los estímulos al desempeño académico y otros, fue desactivado el sindicalismo universitario, actor que había jugado un papel fundamental en el periodo anterior. Con

el énfasis creciente en la reforma de la gestión institucional, la planeación estratégica y la rendición de cuentas, las autoridades ejecutivas de las instituciones cobran mayor relevancia frente a los cuerpos colegiados de las instituciones (López Zárate, 2003). Los organismos de evaluación y acreditación que hoy operan, generalmente en forma independiente de las instituciones, constituyen un actor de creciente importancia al fortalecerse progresivamente la exigencia de control de calidad y rendición de cuentas. Los medios masivos de comunicación han incrementado notablemente su presencia en el debate educativo, influyendo sobre la formación de la agenda de políticas. En suma, el panorama actual es irreconocible para un observador que se hubiese dormido en 1990 para despertar en 2005. Es relevante hacer notar que todo esto ocurrió sin cambios en la legislación federal y, salvo algunas excepciones importantes, sin que fueran alteradas en lo sustancial las estructuras de gobierno de las IES públicas (Kent, 1998; Ornelas, 1998).

A este reacomodo político e institucional corresponde por supuesto un cambio cultural. El clima social es actualmente muy distinto al de fines de los años ochenta. Sobre todo hay que resaltar el contraste entre el pesimismo educativo de hoy y el optimismo reformador de antaño. Sin duda, los cambios en el entorno cultural constituyen una variable fundamental en la explicación de las políticas educativas, al legitimarse unos valores e ideas, que desplazan a otros. Hoy en día no hablamos de transformar a la sociedad mediante una reforma universitaria promovida por instituciones autónomas, críticas y combativas; hablamos de vencer las inercias universitarias para modernizar la economía, promover la transparencia y la cercanía con el

<sup>3</sup> Hay evidencias de que los egresados de las universidades públicas se colocan en puestos de menor nivel e ingreso que los egresados de las universidades privadas consolidadas; también se puede hipotetizar que la clave para obtener buen empleo como profesionista es el prestigio de la universidad y las redes sociales del individuo, es decir el *capital social* en términos de Pierre Bourdieu.



mundo empresarial. En el curso de esta transformación cultural, se produjo la desaparición de unas figuras y la aparición de otras nuevas. En muchos casos se trata de un real desplazamiento de unos agentes por otros distintos, pero también los hay que supieron despojarse del viejo discurso para adoptar el nuevo y así sobrevivir a los cambios. En este desplazamiento, los profetas progresistas de la reforma universitaria pasan a la sombra y vienen a ser sustituidos por los nuevos emprendedores de la modernización educativa. Kerr (1986) nos dice: “La educación superior puede y debe ser mejor gestionada, planeada, organizada, evaluada; y esto para esto se requieren expertos en planeación y administradores capaces, no líderes carismáticos ni intelectuales críticos. El estudiante es un cliente y el profesor un empleado especializado del que se pide productividad, no imaginación o criterio independiente”. Las demandas de la sociedad y la economía son ahora los principales referentes externos para el campo académico, cuya identidad se ve desdibujada y subordinada a un discurso economicista, producido por los campos político y económico.

---

### La dialéctica de la modernización desilusionada

Sin duda, era necesario ser más eficientes, mejorar las relaciones con las empresas, evaluar y medir el mejoramiento de la calidad, en suma era necesario cambiar el viejo modelo académico. Ahora bien, se impone la duda si la efervescencia modernizadora de los años noventa ha producido los efectos esperados por el relato optimista de los gurús del *management*, o si ha engendrado efectos no esperados y perversos. Quiero sugerir que subyacente a este clima hay un escepticismo hacia lo que se ha logrado. Ha ido emergiendo una opinión crítica acerca de los resultados de los programas gubernamentales aplicados a las instituciones públicas y la aparente ausencia de políticas hacia el sector privado.

Varias investigaciones recientes afirman que a la sombra de los programas gubernamentales se observan cambios poco felices en el tejido académico de la docencia y la investigación (Archavala y Solís, 2001; Acosta, 2002; Bartolucci, 2002; Chavoya, 2002; Kent *et al.*, 2003), en los criterios que guían decisiones en materia de contratación y promoción de académicos (Comas, 2003), y en las formas de asignación interna de recursos. Otros autores señalan las disparidades en las respuestas de distintas instituciones a los programas gubernamentales (Loría, 2003). Algunas universidades públicas han respondido con agilidad; otras lo han hecho medianamente y no pocas han respondido en lo mínimo. Es válido, asimismo, preguntarse si las instituciones que respondieron positivamente se encuentran ya en sus límites de reforma dentro de sus esquemas organizacionales actuales, y otras no tienen esperanzas de empezar a responder. Y algunas de las respuestas institucionales más visibles podrían ser catalogadas como reflejos condicionados de un modernismo irreflexivo, un modernismo chato que se limita a implantar en lo mínimo los requerimientos gubernamentales con el fin de obtener recursos financieros adicionales. No es posible tampoco cerrar los ojos a la persistencia del síndrome de los *enseñadores*, que ahora se manifiesta claramente en la efervescencia del posgrado, nuevo escenario de la “masificación” que se creía superada.

Así, en el giro más reciente hacia la planeación estratégica se aprecia una cierta frustración con la *primera generación* de políticas de modernización de la última década. Se han sucedido los programas de evaluación, de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), de fondos competidos para mejorar las instalaciones y la infraestructura académica, de exámenes de ingreso y egreso, y de acreditación. Es innegable que estos esfuerzos fueron necesarios y que han tenido el efecto de levantar el piso, así sea desigualmente, de la educación superior pública. Sin embargo, se puede decir que la apuesta por el *efecto de la acumulación*

de *insumos* no ha producido los beneficios esperados<sup>4</sup>. Había que dar otro paso.

## El giro hacia la planeación estratégica

A partir de 2001 se introduce el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que integra en un solo proceso los diversos programas existentes y obliga a las universidades públicas, con énfasis en sus facultades y departamentos, a elaborar planes a mediano plazo con sus respectivos indicadores de desempeño. La documentación del PIFI 3.0 pone énfasis en los siguientes aspectos (SESEC, 2003):

- Las dos primeras etapas del PIFI constituyeron la fase de transición entre los diferentes programas de apoyo a las universidades públicas que se crearon en la década de los noventa, y el PIFI 3.0 que busca consolidar la planeación participativa e integral en sus tres niveles (institucional, DES y CAPE) poniendo énfasis en la planeación del desarrollo de las DES y sus protagonistas principales, los cuerpos académicos (CA), así como en el cumplimiento de los compromisos adquiridos.
- El PIFI 3.0 debe concentrar su atención en el fortalecimiento académico de las DES [facultades y escuelas]. . . donde es necesario ahora concentrarse en un ejercicio de Planeación Estratégica.
- Para ello se deben repasar y actualizar, en su caso, los objetivos generales y particulares, sus estrategias y proyectos que permitirán a la institución y a sus DES alcanzar su visión a 2006. Al mismo tiempo se analizarán los indicadores de desempeño institucional y se establecerán metas-compromiso
- El PIFI actualizado (3.0) debe contener proyectos cuidadosamente calendarizados cuyos objetivos y estrategias deben permitir: lograr

las visiones a 2006 de la institución y las de sus DES; mejorar y, en su caso, asegurar la calidad de la oferta educativa y de la gestión; cerrar brechas de calidad al interior de las DES y entre las DES y cumplir con las metas-compromiso en los ámbitos institucional y de las DES, en los tiempos previstos.

- La asignación de recursos extraordinarios para el desarrollo del PIFI 3.0 tomará en cuenta la evaluación del comité dictaminador que para tal propósito se conforme y el esfuerzo de superación académica y de gestión que la institución esté dispuesta a realizar en el periodo 2003-2006 (*ídem*).

La exigencia de una planeación cada vez más minuciosa, ahora llevada a nivel de los departamentos, escuelas y facultades, viene acompañada de la descripción de las características del Paradigma de un Programa Educativo de Buena Calidad (*ídem*):

- Una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados;
- Altas tasas de titulación o graduación;
- Profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos;
- Un currículo actualizado y pertinente;
- Procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes;
- Servicios oportunos para atención individual y en grupo de los estudiantes;
- Infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos;
- Sistemas eficientes de gestión y administración y;
- Un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.

En suma, se describe lo que dicta el sentido común para un programa de enseñanza univer-

<sup>4</sup> Agradezco al Mtro. Jaime Vázquez, Vicerrector de Docencia de la BUAP, su punto de vista al respecto.



sitario, lo que elementalmente debería atender una institución de educación superior. No parece trivial que se dé por supuesto que una universidad mexicana requiera auxilio del gobierno para definir un programa educativo de buena calidad. La precisión del discurso expresa la desazón con que se ha diagnosticado el limitado alcance de las reformas intentadas en los años anteriores. Se atribuye el origen del déficit de calidad a una gestión institucional defectuosa de variables muy elementales del proceso académico. ¿Por qué persisten tales defectos elementales a una década de haberse lanzado la modernización de la educación superior?

Ciertamente se podría argumentar que la introducción de la planeación estratégica obedeció a la necesidad de racionalizar e integrar la profusión de programas federales que fueron surgiendo en los años noventa. En efecto, bien podría ser el caso.

Todo apunta a una más puntual y selectiva asignación de recursos en función de la calidad demostrada al nivel de la dependencia académica (como el discurso modernizador designa a los departamentos y facultades). Se puede justificar esta vuelta de tuerca en términos del reconocimiento de que las instituciones de educación superior son generalmente organizaciones de *base pesada* (Clark, 1990) donde la autoridad académica se encuentra instalada en el nivel de los centros de trabajo disciplinarios y profesionales. Así, se estaría impulsando un formato de planeación que respeta las características peculiares de las instituciones académicas.

No son argumentos menores. Pero quiero insistir aquí en que otra faceta de la decisión de proceder hacia una ingeniería más precisa residiría en una frustración creciente ante los pobres resultados obtenidos anteriormente con programas de la modernización. Me permito usar la canción de Silvio Rodríguez, “Sueño con serpientes”, como metáfora de la dialéctica de la modernización desilusionada: se buscó matar a la serpiente, pero inevitablemente aparecía una mayor y tal vez más infernal.

## Las paradojas del control estatal en tiempos de libre mercado

¿Cómo nos podemos explicar esta creciente presencia gubernamental en las instituciones universitarias? ¿No es cuando menos paradójico que esto suceda en una época que favorece las soluciones de mercado en vez del intervencionismo estatal? Para responder, es ilustrativo mirar hacia la experiencia europea y lo que se ha llamado la “revolución de la nueva gerencia pública” (*new public management*) en la educación superior de varios países del continente europeo.

La nueva gerencia pública (Merrien, 2000; Dima, 2001) apuesta en teoría por el “timoneo a distancia” de las instituciones, enfatizando la planeación estratégica, la descentralización, la desregulación y la rendición de cuentas. Es una aparente retirada del modelo jerárquico de la coordinación estatal y un movimiento hacia un modelo contractual. También implica el abandono de las formas de gobierno democráticas o colegiales, pues claramente se favorecen estructuras gerenciales fuertes y eficaces. Así, de las instituciones universitarias se esperaba que asuman la responsabilidad de su propio destino. Deben por tanto formular sus propios planes estratégicos, y se les invita a demostrar el uso efectivo de los recursos y las evidencias de que sus objetivos se están alcanzando. El control de calidad y la rendición de cuentas forman, en consecuencia, parte integral de la estrategia gerencial.

Además, el modelo de la nueva gerencia pública implica un nuevo equilibrio entre los grupos de interés (*stakeholders*) implicados en la operación de las universidades: los estudiantes, los académicos, las empresas, los grupos comunitarios, y las dependencias del gobierno. En este enfoque, los modos tradicionales de mando jerárquico o de gobierno colegiado son hechos a un lado.

En concreto, según el paradigma contractual entre gobiernos e instituciones de educación superior, aquellos definen los servicios a contratar, mientras que éstas se comprometen a generarlos

de acuerdo con ciertas normas de cantidad y calidad. A cambio de recibir fondos, la universidad define autónomamente su manera de operar; tiene la facultad de modificar su organización interna y reglamentación. A la institución se le juzgará por sus resultados.

Ahora bien, según algunos analistas (Merrien, 2000), en la práctica este paradigma ha tenido consecuencias importantes no previstas por la teoría. Como era previsible, se ve reforzada la estructura ejecutiva de la universidad, en desmedro de la toma de decisiones colegiada. Los directivos universitarios y sus mandos intermedios se ven sometidos a una fuerte presión para generar resultados y, en consecuencia, impulsan cambios internos acordes con los planes estratégicos produciendo información *ad hoc* para los evaluadores. Se reduce el margen de maniobra financiero, al incrementarse relativamente la proporción de financiamiento etiquetado para programas específicos.

Las universidades se esfuerzan por establecer formas de cooperación con empresas, si bien el alcance real de este esfuerzo varía mucho entre instituciones y regiones. Aunque el discurso reafirma una actitud distante por parte del Estado, en algunos casos se produce al contrario un mayor control estatal sobre los procesos universitarios. Esto viene a limitar la *autonomía sustantiva y procedimental*<sup>5</sup> de las universidades, o más precisamente los márgenes dentro de los cuales puede ser ejercida la autonomía.

No deja de ser reveladora la cercanía de esta descripción de los efectos de la nueva gerencia pública en algunas universidades europeas con la experiencia mexicana relatada anteriormente. En efecto, desde la óptica de tal propuesta de gerencia, no existe la paradoja señalada en la pregunta inicial de esta sección. Si lo que se está produciendo en las políticas de educación

superior mexicanas es un giro al *timoneo a distancia*, la metodología contractual aquí descrita representaría la creación de *pseudo-mercados* en el sector público de la educación superior. Sería la respuesta a una frustración creciente a lo largo de los años de la modernización con los diversos experimentos realizados en materia de evaluación, programas de estímulos, financiamiento focalizado y reformas administrativas.

No obstante, hay diferencias importantes entre el caso mexicano y el europeo. La primera diferencia radica en el monto de recursos que se juegan en los contratos entre gobiernos e instituciones de educación superior. Si dicho monto es una proporción significativa de los ingresos de una institución, el efecto será importante. Pero si, como en el caso mexicano, asciende entre 5% y 7% de dichos ingresos, es poco lo que se puede esperar de la planeación estratégica. La segunda diferencia estriba en los ciclos de planeación. En el caso mexicano son anuales, sometiendo a las instituciones a un ritmo intenso y continuo de preparación de documentos e indicadores en plazos cortos. Esta metodología tiende, en la práctica, a minar la fuerza de la planeación estratégica, creando una situación en la que los costos podrían anular los magros beneficios obtenidos y los ciclos de maduración de cambios académicos vendrían a ser atropellados por la necesidad gubernamental de mostrar resultados en plazos cortos.

Es necesario señalar también que, a contrape- lo de la intención del PNE 2001-2006 de impulsar la innovación y la flexibilidad, en el esquema del PIFI permanece incuestionada la estructura académica tradicional de disciplinas y profesio- nes. Incluso se ve reforzada por la operación del PIFI, de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y de las diversas formas de acreditación y certifica-

<sup>5</sup> En la literatura sobre educación superior se distingue entre la autonomía sustantiva, consistente en decidir sobre contenidos y programas académicos, y la autonomía para efectuar procedimientos comunes de la gestión universitaria (en lo laboral, administrativo, financiero, etcétera). Dicho esto, se reconoce que no hay una frontera nítida entre ambas.

ción de programas que están en marcha<sup>6</sup>. Habría que preguntar si la apuesta por la evaluación, la certificación y la acreditación —ingredientes claves del proceso PIFI— no solamente vendrían a desinflar la búsqueda de la innovación sino a robustecer los moldes académicos tradicionales en el sistema de educación superior. ¿Estaría la planeación estratégica en vías de reforzar las expectativas y “misiones” tradicionales que se plantean los directivos académicos?

### El nuevo desarrollismo y su impotencia

La modernización ya no es novedosa ni reciente pues ha acumulado una historia de 15 años, y en dicho periodo se ha transformado el rol del estado. Generalmente se afirma que en la actualidad el Estado mexicano ha adoptado plenamente una política neoliberal. Pero en materia de políticas de educación superior, esta etiqueta es sólo parcialmente acertada, pues como hemos señalado la *creciente regulación* parece ser la tónica de la relación entre el Estado y las instituciones públicas de educación superior en México. ¿Cómo conciliar estas dos percepciones? La interpretación que propongo es la del surgimiento de un *nuevo estado desarrollista* que se ha empeñado en un programa continuo de reformas sociales e institucionales para adaptar a la sociedad y la economía mexicanas al blanco móvil de la globalización. Se pueden discernir varias fases en este proceso desde 1989 a la actualidad:

*Primer periodo (1989-1994)*. Siguiendo el diagnóstico inicial de la crisis universitaria, la nueva política de modernización adoptó como punto de partida la necesidad de dismantelar las redes políticas que tenían trabadas a las universidades públicas en pactos de inmovilidad. Dichos

pactos habían emergido al calor de la expansión no regulada de los años setenta y posteriormente habían mostrado su inoperancia para todo fin educativo en el curso de la crisis financiera de los años ochenta. Para caminar en esta dirección había que modificar las reglas del financiamiento, particularmente la relativa a la asignación de plazas y los apoyos financieros para mejorar infraestructura y equipo. Se introdujo la evaluación, y puesto que se hizo a contrapelo de la opinión de la mayoría de los actores institucionales, ésta tuvo en este primer periodo un carácter benevolente. Al mismo tiempo, se mantuvo la postura de *laissez-faire* hacia el cada vez más dinámico sector privado.

*Segundo periodo (1994-2000)*. Al constatar que las respuestas institucionales dejaban algo que desear, se avanzó la tuerca regulatoria con la política de mejoramiento del personal académico. Se entendía como una inversión estratégica que produciría cambios en la organización y gestión académica de las universidades. Al mismo tiempo se profundizó la diversificación de la oferta pública, al extenderse la red de universidades tecnológicas e institutos tecnológicos, nuevos formatos no-universitarios que por añadidura serían financiados y gestionados por las entidades federativas, dando así un impulso a la descentralización. Se mantuvieron y se diversificaron los fondos competidos. Ante los pocos resultados logrados con la evaluación benevolente, se buscó robustecerla introduciendo el tema de la acreditación (que agregaba el componente de la rendición de cuentas).

*Tercer periodo (2000-2005)*. El desencanto por los resultados en materia de mejoramiento de la calidad y por la lentitud en los cambios institucionales condujo a un nuevo intento por regular más de cerca a las universidades públicas, la planeación estratégica. Esta fórmula de

<sup>6</sup> Por cierto, se da por supuesto que un programa certificado por un organismo profesional o bien evaluado por los CIEES cumple con los requisitos elementales de un buen programa. Es ingenuo este supuesto, pues no pone en duda la calidad (confiabilidad y validez) de los mecanismos y organismos de evaluación de la calidad. Ver el documento de CHEA (2003).

gestión de hecho forma parte de un paradigma más general en política educativa en México, pues simultáneamente se introdujo en la educación básica mediante el *Programa de Escuelas de Calidad*. Se mantuvo y de hecho se profundizó la política de diversificación institucional, ahora con la creación de las universidades politécnicas, poniendo así la mesa para el surgimiento de sistemas estatales de educación superior en las entidades federativas. En este periodo se formaliza la operación de la acreditación, en la que colaboran organismos públicos y privados, atravesándose así una frontera que hasta entonces mantenía separados a los sectores. Sin duda todo ello indica la creación de una política más sistémica para la educación superior. Al mismo tiempo, se dan muestras de ejercer con mayor vigor los instrumentos legales disponibles para controlar la incontenible expansión de instituciones privadas, mediante una mayor coordinación entre federación y gobiernos estatales para el otorgamiento de las Revalidaciones de Valor Oficial de Estudios y la cancelación de permisos para algunas instituciones. Si estas medidas no dejan satisfechos a los que quisieran un mayor control de calidad en el sector privado, no dejan de representar el final de la actitud tolerante de años anteriores y de anunciar una postura más abiertamente regulatoria por parte del gobierno federal (y algunos estatales).

Ahora bien, a lo largo de esta procesión hacia un desarrollismo más intervencionista persisten los bajos índices de desempeño del sistema de educación superior, su pobre vocación por la innovación, la rigidez de sus estructuras, la repetición del viejo síndrome de expansión sin calidad ahora en el posgrado, y la subsistencia de zonas oscuras en el universo institucional. Sin duda se ha cumplido, así sea moderadamente, el primer gran objetivo de la modernización: colocar a la educación superior en un plano de

operación aceptable. Pero ha sido muy difícil dar el siguiente paso, delineado en los objetivos del PNE 2001-2006. Aquí reside justamente la explicación de una siempre mayor búsqueda de mecanismos de control, que no hacen más que insistir en una lógica que fortalece las instancias de planeación y evaluación sin necesariamente incidir para bien en el funcionamiento educativo de las instituciones.

---

### **Las dos lógicas dominantes del sistema y las subordinadas (y su agotamiento)**

Hay una explicación adicional de este síndrome: la persistencia, o recomposición, de las redes políticas que históricamente han enhebrado el tejido de las instituciones públicas de educación superior. Es de recordarse que una función, no explícita pero evidente, del primer impulso de la modernización consistió en fragmentar políticamente la base del sindicalismo, los movimientos estudiantiles y los partidos de oposición. Para poner en marcha la modernización, fue necesario disolver los viejos clientelismos locales, y poner orden en la administración financiera, limitando el margen de autonomía financiera de los rectores, obligándolos a competir por fondos, e intentando fortalecer el *status* de los académicos. La evaluación fue resistida al principio por su evidente intención de romper el aislamiento de los grupos corporativos y llamarlos a cuentas. Pero progresivamente fue aceptada en la medida en que pudo ser emasculada, pasando a ser uno de tantos ritos de observación obligada por la modernización<sup>7</sup>.

En gran medida los objetivos políticos de la modernización fueron logrados. En varias universidades públicas se produjeron cambios importantes en su estructura. En otras los cambios han sido menos espectaculares. Pero

---

<sup>7</sup> Ahora que el PIFI cierra el círculo de la evaluación y la planeación, está por verse si se modifica esta dinámica.

en términos generales, se han visto fortalecidos los rectores en tanto que figuras ejecutivas frente a las coaliciones de antaño (como corresponde a una organización que se quiere eficiente). Los cuerpos colegiados han pasado a un segundo plano de importancia. Los sindicatos pesan relativamente poco, y los movimientos estudiantiles han pasado a mejor vida. Las entidades de planeación han cobrado vigor, generándose toda una capa de tecnócratas dedicados a planear y evaluar la actividad académica (de la que se mantienen siempre separados) y a cumplir una función indispensable para participar en el juego de los fondos competidos: producir datos e indicadores y llenar los cada vez más numerosos formatos. Los expertos, algunos altamente calificados, acaban por expropiar el discurso de la calidad académica, representándolo en tanto que interlocutores principales de los funcionarios gubernamentales. El sujeto de este discurso es el tecnócrata; el académico y el estudiante son sus objetos.

Pero no por ello se acabó con la naturaleza política de esos organismos llamados universidades públicas. El sistema político no ha dejado de percibirlos como corporaciones políticas: les teme, los busca en campaña, los evita en casos de conflicto, los utiliza cuando es conveniente. Y los actores universitarios responden por igual. En efecto, se produjo una recomposición de las antiguas redes políticas: los actores de la política universitaria han aprendido el lenguaje de la modernización, y saben ahora moverse con las reglas del juego tecnocrático. Pero lo hacen persiguiendo sus finalidades políticas, no las de la modernización. Los más exitosos han sabido poner al servicio de sus carreras políticas el discurso y las herramientas de la modernización.

¿A qué responde esta dinámica de recomposición de un fenómeno que la primera mo-

dernización buscó erradicar? Un rector es un ser político, pues para llegar al puesto tiene que navegar exitosamente las aguas procelosas de la política universitaria<sup>8</sup>. En segundo lugar, cambiaron poco las formas de gobierno en las universidades públicas, es decir se mantiene en pie la estructura de decisiones que prevalecía antes de la modernización. En los casos en que efectivamente se han reformado estas estructuras, el ejercicio real del poder universitario tiende a sacrificar los valores del mérito académico en aras de la conveniencia política. En tercer lugar, las universidades estatales tienen lazos fuertes con los gobiernos de sus entidades, que las financian en diversa medida y con los cuales ellas tienden puentes para el intercambio de personal e influencia.

Podemos entonces preguntar: ¿en qué aspectos la modernización ha sido funcional para el re-floreamiento del campo político? ¿En qué dimensiones ha habido una *afinidad electiva* (Weber) entre ambos? Permanecen vivas y en tensión dos lógicas: la lógica tecnocrática de la modernización y la lógica de la *realpolitik* universitaria. No son ajenas una a otra. Precisamente lo que explica los sucesivos ciclos de intensificación regulatoria es el reconocimiento sobrentendido de que el interlocutor real de la lógica modernizadora no son cuerpos académicos sino las corporaciones políticas que gobiernan a las universidades, las cuales no entienden razones académicas y a las que es necesario tratar con controles cada vez más precisos. La espiral regulatoria tiene su origen en la desconfianza hacia las fuerzas vivas de las universidades. Seguramente es una desconfianza con bases.

En cuanto a la *excelencia*, es decir la investigación científica, se encuentra instituida en nichos más o menos protegidos, según la fuerza de los grupos científicos y los apoyos brindados desde

<sup>8</sup> Cuando Woodrow Wilson terminó su mandato en la presidencia de los EU, un periodista le preguntó si añoraba regresar a la tranquilidad del *campus* de la Universidad de Princeton, de la que había sido presidente. Wilson respondió que de ninguna manera, pues la política nacional era un juego de niños comparada con la sangrienta política universitaria.

afuera por el Sistema Nacional de Investigadores, PROMEP y CONACyT<sup>9</sup>. Es de destacar que a lo largo de dos décadas —si aceptamos como primer hito de la modernización la creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984— el *poder de los científicos* se ha sabido implantar, y cuenta con mecanismos propios de defensa y movilización. No obstante, la investigación científica no deja de subsistir en los márgenes de la dinámica institucional de la mayoría de las universidades. La política científica ha logrado defender a las comunidades de investigadores pero éstas no han extendido su influencia al tejido universitario en su conjunto. Ha sido una exitosa política de *nichos de excelencia*.

La dialéctica entre la esperanza y la desilusión lo es también entre el frenesí tecnocrático y la persistencia de las redes políticas y corporativas que se recomponen dúctilmente ante las demandas de la modernización. La tensión entre las dos lógicas es constitutiva del campo universitario mexicano en la actualidad: se estiran o se encogen, se desplazan en un sentido o en otro, renegocian sus marcos de acción. Pero al amparo de esta dialéctica no se conseguirá dar nuevo impulso a las universidades, porque la modernización no alcanzó a instalar un *poder académico* de nuevo tipo que idealmente llegase a imponer sus valores a las dos lógicas dominantes. La meritocracia no ha acabado de asentarse como mecanismo regulador interno, salvo en los márgenes de la operación de las universidades.

Un ejemplo puede ilustrar la paradoja. Por un lado, el gobierno federal se preocupa por formar nuevas generaciones de profesores con altos grados académicos (PROMEP) y llega incluso al extremo de crear la ficción burocrática de los *cuerpos académicos*, sustituyendo así una función que naturalmente correspondería a la base

académica. Por otro lado, son varias las universidades que carecen hoy de un reglamento para el ingreso y la promoción de académicos que sea meritocrático y que realmente opere. En la práctica, la profesión académica de numerosas universidades está regulada por el clientelismo. Al lado de los profesores que gracias al PROMEP cuentan ahora con el doctorado pululan los profesores que se han incorporado bajo otras reglas. La promoción favorece a los que están bien posicionados políticamente, no a los que han acumulado credenciales académicas. Estas son las reglas del juego reales, las que imprimen su sello a los climas institucionales, tan importantes para el mejoramiento de la calidad educativa. La brecha entre la legalidad y la práctica, tan entrañablemente arraigada en la cultura política mexicana (Reyes Heróles, 2004) es un feroz disolvente del tejido académico. Se ha mantenido, ha seguido su marcha, a la sombra de la planeación estratégica, la evaluación y el financiamiento condicionado.

La lógica dominante es la que nutre en su seno a los liderazgos institucionales, mecanismo medular de reproducción institucional. Los liderazgos —su calidad y su orientación— son tanto productos de la dinámica institucional como los más importantes indicadores del rumbo que ella ha seguido en la práctica. Los liderazgos son el escaparate y el espejo de las instituciones. Así como algunos juegan el rol de *aparatchiks* de la modernización, otros siguen el guión del cacique experto en control político. Por supuesto, también puede haber liderazgos innovadores que promueven son factores decisivos de cambio en los departamentos, escuelas y facultades. ¿Predominan éstos últimos? Si se pudiera responder afirmativamente, se podría hablar de un éxito importante de la modernización.

<sup>9</sup> En una investigación sobre los efectos de las políticas de ciencia en ciertos ámbitos académicos, encontramos que en algunas universidades públicas los investigadores científicos percibían a dichos organismos y programas como la palanca que les permitía abrir espacios o incluso subsistir en un medio institucional poco interesado en la investigación científica. Ver Kent *et. al.*, 2003.



Hay, por supuesto, otra lógica que no se ha mencionado aquí, la de la enseñanza y el aprendizaje. Esta lógica es de hecho invisible para las políticas de modernización. La actividad propia y específicamente educativa se ha licuado en una profusión de programas de financiamiento, evaluación, y planeación que tocan de soslayo la enseñanza pero no de frente. Esto se ha dicho muchas veces: la política hacia los académicos ha sido muy selectiva, centrándose en los que producen conocimiento y dejando en manos de las coaliciones locales a los que la transmiten. La modernización simplemente no se ha ocupado de manera sustancial de la actividad principal de las instituciones de educación superior, la docencia. Nuevamente, para debatir seriamente sobre el mejoramiento de la ense-

ñanza y el aprendizaje no se puede esquivar el abordaje crítico de las formas de organización y gobierno en las universidades, esa marmita donde se cuecen los valores, los climas éticos y las prácticas que constituyen a la docencia como hecho social. Aquí se recompone ese tejido relativamente intocado por la modernización pero claramente gestionado a sus anchas por la otra lógica dominante, la del clientelismo y la conveniencia política.

Este *modo de producción* estaría llegando a su punto de agotamiento. En sus contradicciones reside el por qué del incumplimiento de los objetivos de la modernización. Necesitamos pensar en un nuevo ciclo de políticas y un nuevo paradigma de relaciones entre el Estado y la educación superior.

## Referencias

ACOSTA, Adrián (2002). *Políticas de educación superior en México: un diálogo y sus perspectivas*, Reporte de la Mesa Redonda de Funcionarios y Directivos de Educación Superior, Proyecto AIHEPS: <http://www.nyu.edu/iesp/aiheps>

ALTBACH, Philip (2003). "American Accreditation of Foreign Universities: Colonialism in Action", *International Higher Education*, Summer 2003, [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News32/text004.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News32/text004.htm), consultado: 27-7-03

ARECHAVALA, Ricardo y Pedro Solís (2000). *La universidad pública ¿Tiene rumbo su desarrollo?*, Guadalajara, UdeG/UAAGs.

BARTOLUCCI, Jorge (2002). "Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXI (2), N° 122, abr-jun.

CHAVOYA PEÑA, María Luisa (2002). "La institucionalización de la investigación en ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXI (1)N° 121, ene-mar.

CLARK, Burton R. (1990) *El sistema de educación superior: Una visión comparativa internacional del sistema académico*, México, UAM-A/Universidad Futura.

COMAS, Oscar Jorge (2003). *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos: el caso de la UAM*, México, ANUIES.

CONTRERAS, Alan (2003). "A case study in foreign degree (dis)approval", *International Higher Education*, Summer 2003, [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/News32/text004.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News32/text004.htm) , consultado: 27-7-03.

CORONEL, Nadia (2004). *Demanda de educación superior privada en Puebla: sus rasgos principales*, Tesis de Maestría, Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas, Facultad de Administración, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

COUNCIL on HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (CHEA) (2003). "Important questions about diploma mills and accreditation mills", *Fact Sheet* N°6, <http://www.chea.org/Research/CHEA%20Fact%20Sht%206%20Diploma%20Mills.pdf>, consultado: 27-7-03.

DE GARAY, Adrián (2002). "Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXXI (2), N° 122, abr-jun.

DIMA, Ana María (2001). reseña de D. Braun & F.-X. Merrien (Eds.). *Towards a new model of governance for universities? A comparative view*, London, Jessica Kingsley, 1999; reseña publicada en *Enseignement Supérieur en Europe*, Vol. XXVI, N° 1, 2001, [http://www.cepes.ro/publications/hee\\_french/1\\_2001/comptes.htm](http://www.cepes.ro/publications/hee_french/1_2001/comptes.htm)

GAGO Huguet, Antonio (1989). "Veinte telegramas por la educación superior y una petición desesperada", en *Universidad Futura*, México, UAM-Azcapotzalco, Vol. 1, N° 1.

GRINDLE, Merilee (1995). *Challenging the State: crisis and innovation in Latin America and Africa*, New York, Cambridge University Press.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto (Coord.) (1992). *La catástrofe educativa*, México, Fondo de Cultura Económica.

KENT, Rollin (1998). *Institutional reform in mexican higher education: conflict and renewal in three public universities*, Washington, Inter-American Development Bank, [http://www.iadb.org/sds/publications/publication\\_146\\_e.htm](http://www.iadb.org/sds/publications/publication_146_e.htm)

KENT, Rollin (2001). *The reconstruction of state capacity in mexican higher education policy and the new policy game*, documento de discusión, Alliance for International Higher Education Policy Studies, <http://www.nyu.edu/iesp/aiheps>.

——— *et al.* (1998). "El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación en una generación", en Varios, *Tres décadas de políticas del estado en la educación superior*, México, ANUIES.

——— *et al.* (2003). *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*, México, DIE-CINVESTAV y Plaza y Valdés Editores.

KERR, Clark, 1986, "Foreword", en Ladislav Cerych & Paul Sabatier, *Great expectations and mixed performance: the implementation of higher education reforms in Europe*, Trentham, European Institute of Education & Social Policy/Trentham Books.

LÓPEZ ACEVEDO *et al.* (2000). *Mexico: earnings inequality after Mexico's economic and educational reforms*, Washington D.C., World Bank, Report N° 19945-ME.

LÓPEZ ZÁRATE, Romualdo (2003). *Formas de gobierno y gobernabilidad institucional. Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior*, México, ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones.

LORÍA, Eduardo (2003). *La competitividad de las universidades mexicanas: una propuesta de evaluación*, México, Universidad Autónoma del Estado de México y Plaza y Valdés Editores.

MERRIEN, François-Xavier (2000). *Reforming higher education in Europe: from state regulation towards a new managerialism?*, Washington D.C., IADB, INDES Working Paper.

MOURA CASTRO, Claudio y Daniel Levy (1998). *Higher education in Latin America: a strategy for the IDB*, Washington, Inter-American Development Bank.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (1996). *Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo*, México, ANUIES.

ORNELAS, Carlos (1998). *De la crisis a la reconstrucción: el cambio institucional en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, México, ANUIES.

PEÑA, Juan Ramiro (2005). *Educación superior privada en Puebla: respuestas institucionales a la regulación gubernamental*, Tesis de Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.

REYES HEROLES, Federico (2004). *Entre las bestias y los dioses: del espíritu de las leyes y de los valores políticos*, México, Océano.

RUBIO OCA, Julio *et al.* (2000). *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas, 1994-1999*, México: ANUIES, <http://www.anui.es.mx>, consultado 25-7-03

SALMI, Jamil *et al.* (2001). *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*, Washington D.C., World Bank.

SECRETARÍA de EDUCACIÓN PÚBLICA (1999). *Perfil de la educación en México*, 2ª ed., México, SEP.

SESIK (2003). *Programa integral de fortalecimiento institucional: Guía PIFI 3.0; Lineamientos para su actualización, formulación y presentación*, México, SEP, <http://www.sesic.sep.gob.mx/sesic/pifis/pifi3/>, consultado 15-10-04.