

# Cobertura, calidad y equidad en el posgrado, ¿existe algún cambio?

---

---

*Clara Martha Adalid Diez de Urdanivia\**

## *Resumen*

El estudio del sistema educativo en el nivel superior y el posgrado, en estas últimas décadas, indica que ha habido diversos cambios que han afectado principalmente a las universidades públicas. Por otra parte, las presiones, tanto internas como externas, empujan a la puesta en marcha de diferentes mecanismos para evaluar su desempeño en calidad. Preguntas sobre la justicia social, la equidad y pertinencia con que opera el sistema siguen repitiéndose. El artículo revisa estos criterios y sus resultados en este periodo y concluye que los cambios realizados son insuficientes y que no se han alcanzado las metas previstas. La calidad y equidad en la educación superior en las instituciones de educación pública siguen siendo una aspiración.

*Palabras clave:* educación superior, posgrado, políticas de evaluación, equidad, pertinencia.

## *Abstract*

The study of the educational system in the upper level and graduate, in recent decades, indicates a number of changes that have affected mainly the public universities. On the other hand the pressures, both internal and external, are pushing the implementation of different mechanisms to evaluate their performance and quality. Questions about social justice, equity and relevance with which the system operates are repeated. The article reviews these criteria and results in this period of time and concludes that the changes made are insufficient and have not reached their intended goals. The quality and equity in higher education in public educational institutions are still an aspiration.

*Key words:* higher education, postgraduate, evaluation policies, equity, pertinence.

Artículo recibido el 13-02-10

Artículo aceptado el 27-10-10

\* Profesora titular "C" de tiempo completo. Departamento de Política y Cultura, Área de Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales, UAM-Xochimilco [cadalid7@prodigy.net.mx].

**H**an transcurrido más de veinte años desde que se iniciara un cambio sustantivo de las políticas educativas referidas a la educación superior en México. Por ello es relevante plantearse un balance de este proceso, en el que las prioridades del sistema cambiaron, orientándose centralmente al mejoramiento de la calidad y al establecimiento de procedimientos de planeación y evaluación. Este cambio obedeció tanto a factores internos como externos. Por una parte, la dinámica propia de las Instituciones de Educación Superior (IES), cuyo crecimiento fue extraordinario en las décadas precedentes, exigía una transformación en eficiencia y rendición de cuentas. Por la otra, su entorno social y político se transformaba: en el ámbito nacional, las políticas estatales pusieron cada vez mayor énfasis en la calidad de los resultados en materia de formación de recursos humanos, habilitación de la planta docente y resultados en investigación. Esta exigencia se impuso en buena medida por la crisis económica de 1982, que marcó el agotamiento de un modelo de desarrollo y una profunda crisis fiscal para el estado mexicano. A estos factores deben añadirse los lineamientos generados en el ámbito de los organismos internacionales. La educación en general, y en particular la educación superior, se convirtió en una preocupación importante del Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por mencionar los más destacados. La reforma de los sistemas educativos apareció como una tarea fundamental en el esfuerzo por responder a los nuevos retos del desarrollo, en el contexto de una sociedad dominada por la innovación tecnológica y la globalización.

En este horizonte, las IES en México debieron enfrentar la exigencia de una amplia reforma que promoviera la planeación y la evaluación, más allá de los imperativos del crecimiento cuantitativo, ante las nuevas condiciones económicas y sociales que hicieron más escasos los recursos federales y más amplias las necesidades por una educación de calidad para todos. Las nuevas metas de calidad y las políticas de evaluación han significado un enorme reto para las IES públicas; por una parte, se han modificado los criterios y procedimientos

en cuanto a la asignación de recursos, a partir de la certificación de planes y programas de estudio, la evaluación de la planta docente, la instrumentación de padrones de excelencia y programas de becas y estímulos. En el curso de tres décadas, estas políticas han modificado significativamente las estructuras administrativas, laborales y académicas de las IES. Evaluar los resultados de este vasto proceso de cambio es algo muy complejo; el propósito de este ensayo es trazar algunas líneas para avanzar en esta tarea. Las metas de calidad que han predominado en este periodo deben evaluarse también en el contexto específico de la sociedad mexicana, profundamente marcada por la desigualdad social y el rezago educativo; a las metas cualitativas que se refieren a la calidad y la pertinencia, deben sumarse las exigencias de equidad y cobertura, en las que la sociedad mexicana sigue teniendo déficit pronunciados y que constituyen un reto insoslayable e inseparable del imperativo de calidad.

De acuerdo con Burton R. Clark, cuando se analiza el campo de la educación superior deben considerarse tres conjuntos valorativos, a saber, los de la justicia, la competencia y la libertad.<sup>1</sup>

Respecto del primero, la valoración de la justicia en los sistemas académicos se refiere a la igualdad de oportunidades de acceso, así como a las recompensas y resultados en materia de equidad, y concierne tanto a los estudiantes como a los profesores y al personal no académico. La igualdad de acceso, sin embargo, tiene diferentes interpretaciones; no es lo mismo el ingreso determinado por el mérito académico (sin distinciones de raza, color, religión o afiliación política), que definir la igualdad como ingreso abierto, subordinando los criterios meritocráticos. En los distintos sistemas educativos en el mundo se observan unos y otros. En algunos, el mérito se refiere a que el ingreso está subordinado a ciertos requisitos impuestos por la escuela media, las instituciones de educación superior o por ambas. Sin embargo, como sostiene Clark, “en todas las sociedades democráticas, la igualdad de acceso es un valor fuerte y permanente, y su definición ha tendido hacia la segunda concepción, la del acceso abierto”.

En México, aun cuando la expansión de la matrícula ha sido notable y constituye sin duda un gran logro, los índices de acceso son todavía muy bajos. En 2007, en la cohorte de edad respectiva, la proporción de individuos que accede a la educación terciaria es considerablemente inferior al promedio de la OCDE: 32% frente a 56%.<sup>2</sup> Y sin embargo:

<sup>1</sup> B. Clark, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM-Azacapotzalco, 1983.

<sup>2</sup> OECD, *Education at a Glance 2009. OECD Indicators*, París, Francia, OECD, 2009.

Al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso —el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno.<sup>3</sup>

La tasa de ingreso a la educación terciaria en 2009, para México, en el rango de edades entre 18 y 23 años asciende a 32%, por debajo de Chile con 41% y muy debajo de la tasa promedio de la OCDE igual a 56%. Por otra parte, de acuerdo con un estudio solicitado por los rectores y estimaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en este mismo año, sólo 1% de jóvenes de ascendencia indígena puede ingresar a las universidades del país.<sup>4</sup>

En cuanto al segundo conjunto valorativo, la competencia, se advierte que la sociedad requiere de un sistema de educación superior de calidad, que sea capaz de producir y difundir el conocimiento científico y técnico, capaz de formar personas bien preparadas para la vida profesional y civil. Este ideal de competencia debe prevalecer particularmente en ciertas áreas que se consideran prioritarias para el desarrollo productivo del país. Esta demanda concierne tanto a los alumnos como al personal académico; en cuanto a los alumnos, se refiere a la calidad de su formación técnica y profesional al egresar; en cuanto al personal académico, se refiere a su grado de habilitación, tanto en materia de docencia como en la producción científica y tecnológica.

De manera más específica, la tasa de graduación en el nivel de doctorado para México es de apenas 0.2, mientras que para Portugal y Finlandia, los países con mejores resultados en este rubro, las tasas ascienden a 3.7 y 2.9 respectivamente, con un promedio de 1.5 para los países de la OCDE.<sup>5</sup>

En cuanto al campo valorativo de la libertad, éste se refiere a la posibilidad de poder elegir entre distintas opciones académicas, a la posibilidad de ejercer el pensamiento crítico, en un ambiente de innovación y diversidad.<sup>6</sup> La libertad es uno de los valores más anhelados. Entre los investigadores y profesores resulta indispensable para el buen desempeño del trabajo de docencia e investigación; mientras que entre el alumnado es visto como un derecho a elegir libremente sus campos de estudio y su propia dinámica de aprendizaje.

Este conjunto de valores, presente no sólo en el ámbito académico sino entre la población en general, tiene como objetivo fortalecer la vida democrática

<sup>3</sup> UNESCO, “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, París, UNESCO, 2009.

<sup>4</sup> OECD, *Education at a Glance 2009. OECD Indicators*, op. cit.

<sup>5</sup> *Idem*.

<sup>6</sup> B. Clark, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, op. cit.

y las expectativas de cada individuo. Es de esperar que la educación lleve a un progreso económico y a una vida culturalmente enriquecida, que ante la falta de valores era un privilegio de pocos.

Por otra parte, en el campo de la sociología de la educación, la idea de esta última como medio de movilidad social, ha sido siempre un tema controvertido. Encontramos en la sociología funcionalista la tesis de que la ampliación de oportunidades educativas constituye un medio para avanzar en materia de equidad social. Se produce una movilidad vertical que permite superar las barreras socioeconómicas de un grupo y se recompensa el esfuerzo de superación personal de los individuos. Esta imagen ha penetrado significativamente en el ideal colectivo de las sociedades, a tal punto que representa un lugar común en la opinión pública y en cualquier programa de gobierno. La educación como recurso central para lograr la igualdad de oportunidades y la justicia social. No obstante, como es sabido, la investigación no confirma este optimismo. En este campo disciplinario, finalmente se ha impuesto la teoría de la educación como mecanismo de reproducción del orden social.<sup>7</sup> Los sistemas educativos distribuyen el capital cultural de manera análoga a la estratificación económica existente, donde los grupos con mejor posición tienen ventajas sustantivas para beneficiarse, mientras que los grupos desfavorecidos entran a la carrera educativa con graves deficiencias, y su desempeño generalmente reproduce las limitaciones de su estatus socioeconómico. En otras palabras, la educación no puede modificar significativamente la estratificación social ni la distribución del ingreso existentes. Si bien los casos individuales representan excepciones de superación personal, en términos sociales la educación no puede ofrecer un cambio sustantivo en cuanto a la equidad de oportunidades y el logro de una mayor justicia social.

No obstante, en términos normativos también es evidente que la distribución de la oferta educativa en un país constituye un indicador de gran importancia en la evaluación de las políticas públicas y el compromiso social y democrático del proyecto estatal. Una sociedad democrática tiene necesariamente un umbral de equidad alto, que comprende la equidad de oportunidades educativas. En el Estado moderno, la educación representa primero un mecanismo básico de identidad colectiva, a escala nacional, pero también constituye una condición de ciudadanía y un derecho fundamental.<sup>8</sup> Por ello, si bien las políticas educativas no pueden incidir en la estratificación social, la apertura de las oportunidades

<sup>7</sup> Ch. Baudelot, y R. Establet, *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI Editores, 1976.

<sup>8</sup> G. Sartori, *Teoría de la democracia*, vol. 1, "El debate contemporáneo", México, Alianza Universidad, 1994, cap. I; N. Bobbio, *El futuro de la democracia*, México, FCE, 1986, cap. I; B. Anderson, *Comunidades imaginarias*, México, FCE, 1993, cap. V.

para sectores socialmente desfavorecidos es un signo fundamental de la orientación ética de dichas políticas, que procuran corregir y compensar los efectos extremos del proceso de concentración en materia de capital cultural.

Es en este sentido que pueden valorarse las políticas aplicadas recientemente en materia de educación superior y posgrado. En nuestro país, marcado por una secular y profunda desigualdad, las políticas de educación superior tienen una incidencia marginal en materia de equidad y justicia social; por el nivel actual de la educación en el país, las reformas con más relevancia en esta materia tendrían que tomarse en los niveles de secundaria y educación media superior, en los que se tiene un enorme déficit cuantitativo y cualitativo. A pesar de ello, no deben subestimarse los retos en cuanto a la educación superior; de ahí la relevancia de hacer un balance de las políticas que se han desarrollado en este rubro y en el posgrado, que es el propósito del presente trabajo. Los avances en materia de certificación de planes y programas de estudio, calidad de la docencia y la investigación, habilitación de la planta académica, han tenido un claro impacto en la organización y las metas de las IES. Por el contrario, si consideramos específicamente el asunto de la equidad, parecería que las políticas pudieran haber tenido un impacto nulo o tal vez negativo, como se verá más adelante.

#### COMPORTAMIENTO DEL SISTEMA DE POSGRADO Y SU CONTEXTO

La evolución reciente del sistema de educación superior ha pasado por tres fases: la del crecimiento cuantitativo, que se caracteriza por un incremento acelerado de la matrícula a partir de la década de 1970 debido a las presiones demográficas y a las expectativas de la población por acceder a niveles educativos más altos, y por ser un sistema predominantemente público, cuyo financiamiento está regulado sin muchas exigencias y sujeto al crecimiento de la inscripción.

En la segunda, que se inicia a mediados de la década de 1980, la prioridad dejó de ser el mero crecimiento y se colocó en primer plano la calidad; en este periodo se establecen nuevos modelos de subsidios a las universidades y la evaluación se convierte en una exigencia apremiante.

En la última, que puede denominarse de renovación, que va de finales de la década de 1990 a la fecha, se consideran completamente establecidos los sistemas de evaluación y la competencia por los recursos federales está en relación directa con los resultados que cada institución demuestre.

Estas acciones de cambio tuvieron, entre sus antecedentes, la crisis económica de 1982, la cual se prolongó por buena parte del sexenio de la administración de Miguel de la Madrid y agudizó la crisis fiscal del Estado, que desembocaría en una importante reducción del presupuesto federal. A estas presiones internas

se suma el interés de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, y la OCDE para impulsar un nuevo modelo de educación, en línea con las exigencias de eficiencia y competitividad provenientes de la llamada globalización económica.<sup>9</sup> Estas políticas redundaron en diversas críticas a la educación superior y reforzaron la necesidad de emprender acciones de planeación y evaluación integral.

Si bien es cierto que estas políticas de evaluación se instrumentaron en nuestro país con algún retraso, puede decirse que desde mediados de la década de 1990 se generalizaron y se hicieron sistemáticas, en particular en el posgrado.

### *Los organismos internacionales y sus propuestas*

En la década de 1990, algunos organismos internacionales iniciaron el análisis del sistema de educación superior mexicano con el objeto de proponer acciones que llevaran a buen término el cambio y el desarrollo de este campo institucional. Estas propuestas, de carácter tanto financiero como educativo, han influido en el ámbito de la educación superior y, particularmente, en la puesta en marcha de los procesos de evaluación.

En el primer informe que la OCDE dedica a México, centrado en la educación superior, se incluye el informe básico preparado por las autoridades mexicanas y sus examinadores.<sup>10</sup> También el Banco Mundial dedica una serie de propuestas en torno a la situación de las políticas nacionales de educación mexicanas.<sup>11</sup>

A continuación se presentan, resumidas, algunas de las observaciones hechas por varios de los organismos internacionales en cuanto a la situación observada de la educación en México en la década mencionada:<sup>12</sup>

<sup>9</sup> En la era de la globalización las organizaciones internacionales han empujado un nuevo modo de racionalidad que considera que el papel de la universidad es la de una organización bien administrada y eficiente, alejada de la política. En esta línea, la universidad se concibe como una “moderna corporación burocrática” dedicada a la producción de profesionales y a la creación de nuevo conocimiento para apoyar el crecimiento económico y el bienestar de la sociedad.

<sup>10</sup> OCDE, *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior*, México, OCDE, 1997.

<sup>11</sup> Banco Mundial, *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, Banco Mundial, 1995.

<sup>12</sup> Carlos M. Allende, Graciela Díaz y Clara Gallardo, *La educación superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*, Documentos, México, ANUIES, 1998.

## OCDE

- El nivel medio de educación y de calificación profesional en México es muy modesto: la duración promedio de la escolaridad es de siete años.
- Desigualdad social y disparidad regional en todo el país.
- Para la importancia que tiene el sistema de educación superior, graduar sólo 250 doctores al año representa un esfuerzo limitado.
- Las altas tasas de abandono estudiantil no parecen preocupar a los docentes; se transfiere a los alumnos la responsabilidad por la deserción o la reprobación.

## Banco Mundial

- La educación superior depende en gran medida del financiamiento gubernamental; por ende, en una época de restricciones del gasto público se observan crecientes efectos negativos en la calidad de la educación superior.

## UNESCO

- Desigualdad de acceso: las posibilidades de acceso para los jóvenes a estudios superiores del grupo de edad de 18-23 años son cuatro veces inferiores en los países en desarrollo en comparación con los países desarrollados. Estas desigualdades, según el informe, persistirán; de acuerdo con las proyecciones. Menos del 10% de ese grupo de población estará matriculado en la educación superior de los países en desarrollo en el periodo 2000-2025.
- La pertinencia debe abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior respecto del sistema en su conjunto.
- Debe organizarse la participación de los actores, particularmente la de los alumnos, en los asuntos relacionados con la evaluación de la enseñanza.

Este diagnóstico tuvo varios desacuerdos entre los investigadores mexicanos. Pablo Latapí mencionó que era un enfoque muy centrado en los problemas

internos del sistema educativo y que hacía caso omiso a las características de la demanda de la realidad del mercado de trabajo y el contexto social.<sup>13</sup>

## EL CONTEXTO NACIONAL

El énfasis en el mejoramiento de la calidad de los servicios, la eficiencia y eficacia de las IES fue un tema que afectó no sólo a las universidades nacionales, sino a distintas escuelas de educación superior en el mundo entero.

Se planteó entonces la necesidad de evaluar, ordenar y reorganizar las instituciones, definir más claramente sus objetivos, ante los cada vez más frecuentes cuestionamientos sobre la calidad de sus servicios, sobre todo en el sistema de educación pública. En general, puede decirse que esto llevó a un cambio en la relación Estado-universidades en materia de financiamiento y a la exigencia de mejorar la calidad y de rendir cuentas a la sociedad.

### *Cobertura*

Durante los últimos 25 años, la matrícula del posgrado se ha incrementado en forma importante. Esta tendencia es evidente tanto entre los alumnos y profesores, como en los programas que conforman esta organización.

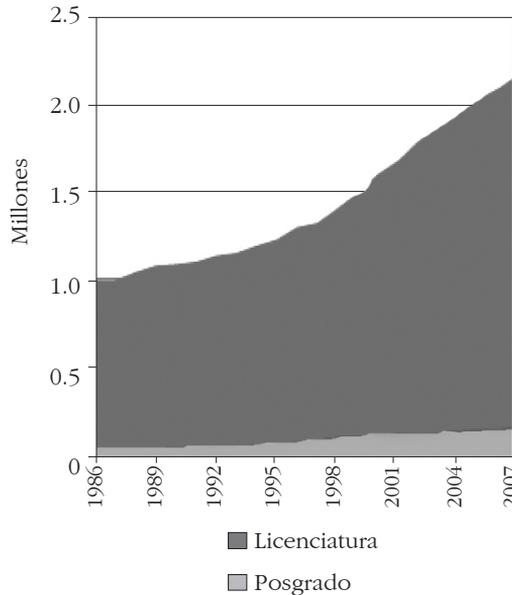
El posgrado estaba lejos de estar consolidado en la década de 1960 y los programas de doctorado no incluían todas las áreas de conocimiento. Así, no fue sino hasta la década de 1970 cuando se inicia la expansión de los estudios en este nivel.

La matrícula de posgrado tuvo un fuerte crecimiento que se inicia a partir de la década de 1980, al pasar de 25 502 alumnos en 1980, a 162 003 en 2007, lo que equivale a un aumento de 535%. Sin embargo, si la población de posgrado se compara con la inscrita en licenciatura, se observa (Gráfica 1) que, aun cuando el posgrado presenta una tendencia creciente, la diferencia entre ambas poblaciones es considerable. Así, en 2007 las poblaciones de licenciatura y posgrado ascendieron, respectivamente, a 2 150 146 y 162 003, representando esta última 7% de la población de educación superior. Y para el ciclo escolar 2006-2007, sólo 3.16% de los estudiantes que obtuvieron su título de licenciatura prosiguieron con estudios de posgrado.

<sup>13</sup> P. Latapí, "Acuerdos y desacuerdos con la reseña de la OCDE", *Revista de la Educación Superior*, abril-junio, México, ANUIES, 1996.

Es decir, aunque el antecedente inmediato del crecimiento del posgrado es la matrícula de licenciatura, pareciera que no existen las condiciones favorables para un incremento adecuado del primero. El contraste se vuelve todavía más agudo cuando se realiza respecto de la población del grupo de edades entre 20-24 años. En el 2009 ésta ascendía a 27.3 millones mientras que la de posgrado, en 2007 era de 162 003, que representa 0.59% del total.

GRÁFICA 1  
*Matrícula de licenciatura y posgrado, 1986-2007*



Fuente: elaboración propia con datos de los anuarios ANUIES 1986-2007.

De acuerdo con los objetivos planteados en la Conferencia Mundial sobre la educación superior, ampliar el acceso no es suficiente, se requiere alcanzar, simultáneamente, los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no radica sólo en la ampliación de la matrícula, se requiere además, que los estudios sean finalizados con éxito: con el adecuado apoyo económico para los estudiantes que provienen de las entidades más pobres y marginadas.

La expansión de la educación superior es sin duda indispensable para satisfacer una demanda igualmente creciente. Sin embargo, ello no ha dejado de suscitar nuevos problemas. La creación de posgrados privados, muy importante en las últimas dos décadas, ha sido hecha con poca planificación y con frecuencia con resultados anárquicos.

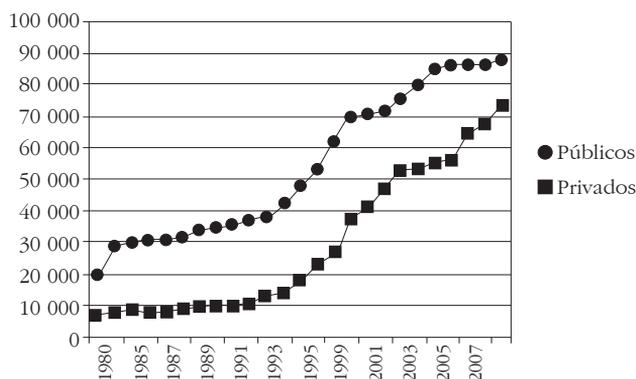
### *Crecimiento de lo privado*

El aumento demográfico, así como la ampliación de la educación obligatoria del nivel de primaria a secundaria, son algunos de los fenómenos que explican la expansión de la demanda educativa a nivel superior. Las políticas oficiales respondieron a estos retos ampliando y diversificando la oferta pública. Sin embargo, la restricción del gasto público en educación y la introducción de diversos mecanismos de selección hicieron crecer la oferta del sector privado.

El crecimiento del posgrado (Gráfica 2) también se ha reflejado en una mayor cobertura y atracción del sector privado. Para algunos investigadores esto constituye un proceso de privatización del sector de educación superior del país, pero otros atribuyen este desarrollo a “un incremento de la participación, en términos absolutos o relativos de entidades de carácter privado, particular o empresarial”, en el sector educativo.<sup>14</sup>

Es innegable la importancia relativa que ha ido tomando la matrícula de régimen particular en relación con la pública. La matrícula de posgrado del subsistema de las IES públicas de 1980 a 2007 tuvo una tasa de crecimiento de 354%. En valores absolutos, el total se incrementó, entre dichos años, en 68 826 alumnos. El subsistema de las IES privadas, por otro lado, entre 1980 y 2007 creció 1159%, lo que en números absolutos significó un aumento de 67 855 estudiantes.

GRÁFICA 2  
*Matrícula posgrados públicos frente a privados (1980-2007)*

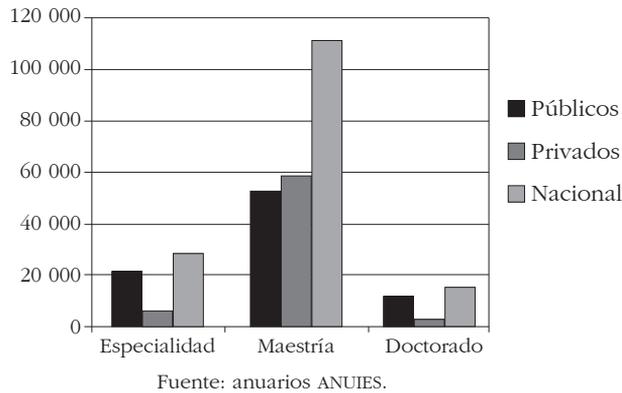


Fuente: elaboración propia con datos de los anuarios ANUIES.

<sup>14</sup> Manuel Gil Antón, “El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (1), núm. 133, México, ANUIES, 2005.

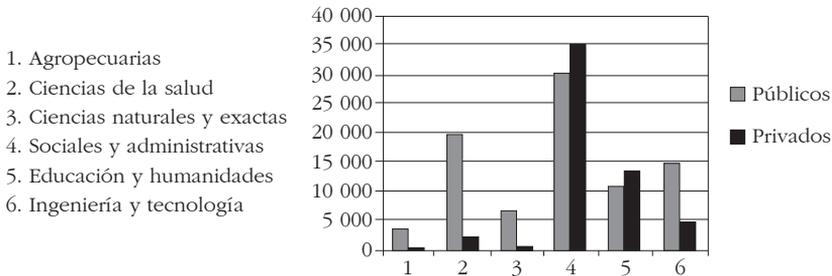
En porcentajes, el crecimiento del sector privado se sitúa básicamente en el nivel de maestría, mismo que en 2007 alcanza 58 552 alumnos y absorbe 52.3% de la población en ese grado; el segundo lugar, por nivel de estudios, es el de la especialidad, con 34.3% y 11 987 alumnos, de un total de 34 898. Muy por debajo se encuentra la matrícula de doctorado de régimen privado, con sólo 13% y 1 957, de un total de 11 822 alumnos en ese nivel (Gráfica 3).

GRÁFICA 3  
*Distribución de la matrícula de posgrado por régimen y por nivel de estudios (2007)*



Por otro lado, el examen de la matrícula por régimen y áreas de conocimiento nos permite observar el comportamiento de ambos subsistemas y detectar algunos desequilibrios. La Gráfica 4 nos muestra un comparativo de la población nacional de posgrado en las diferentes áreas de conocimiento de los dos subsistemas.

GRÁFICA 4  
*Población de instituciones de posgrado por régimen y área de conocimiento, 2004*



Fuente: elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos de la ANUIES, 2004.

Se aprecia que en 2004 (último anuario donde se desagregó esta información) la matrícula del sector privado en ciencias sociales y administrativas y en educación y humanidades aventajó la de los posgrados públicos. Con porcentajes de 25.14% para los primeros y 21.8% para los posgrados públicos; mientras que en educación y humanidades estos porcentajes ascienden a 9.4% para los privados contra 7.7% para los públicos. En las otras áreas simplemente no hay comparación posible: sobre todo en ciencias de la salud, que en posgrados públicos tienen 19 476 alumnos, equivalentes a 13.7%, contra 2 275 alumnos en privados y sólo 1.6%. Ciencias naturales y exactas tiene una matrícula de 6 645 en posgrados públicos, que equivale al 4.7% del total nacional, contra 125 alumnos de los privados y 0.09%; en ciencias agropecuarias no hay posgrados privados.

El sistema educativo siempre ha operado con instituciones públicas y privadas. Sin embargo, en las últimas décadas, la enseñanza privada ha crecido de manera notable debido, entre otras cosas, a que las autoridades han alentado la ampliación de la oferta y cobertura de la matrícula escolar; la disminución del financiamiento federal y un marco de mayor competencia entre las instituciones de educación superior.<sup>15</sup>

Una oferta de este estilo establece distinciones en las formas de aprendizaje al asumir que los alumnos tienen necesidades diferentes de conocimientos; esta forma de diferenciación supone una oferta escolar de calidades distintas a los distintos grupos sociales, en detrimento de quienes de origen se encuentran ya en desventaja.

Por otro lado y en un claro caso de justicia social:

Cualquier forma de diversificación que se proponga debe garantizar la igualdad en el aprendizaje producto de la educación, de manera que pueda responder a la misión de favorecer condiciones de igualdad para todos en la participación en la vida social, política y productiva.<sup>16</sup>

Uno de los hechos más significativos del gran avance de la educación terciaria privada ha sido su expansión institucional. De 47 instituciones de nivel superior privado en 1960, pasa a 258 en 1993<sup>17</sup> y a 423 en 2004.<sup>18</sup> Este

<sup>15</sup> Eunice Durham y Helena Sampaio, "La educación privada en América Latina: Estado y mercado", en Jorge Balán (coord.), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, México, CRIM/UNAM, 2000.

<sup>16</sup> T. Bracho, "Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica", *Educar*, núm. 29, 2002, pp. 31-54.

<sup>17</sup> K. Rollin, "El estado actual de la educación superior en México", 1994, citado en Durham Eunice y Sampaio Helena, *op. cit.*

<sup>18</sup> ANUIES, *Anuario estadístico de posgrado, 2004*, México, ANUIES, 2006.

crecimiento, que en muchos casos ha quedado al margen de la regulación educativa del Estado, se ha dado con el apoyo de fuertes grupos empresariales y se explica, entre otras cosas, por el supuesto deterioro en la calidad de la educación impartida en las instituciones públicas.

El estímulo al sector privado en la educación superior tiene un efecto contrario a la mejora en la distribución de oportunidades educativas; su crecimiento tiende naturalmente a un proceso de concentración y a una mayor inequidad social. Por la otra, las prioridades en materia de calidad y pertinencia han tendido también a restringir el crecimiento de la matrícula y de la cobertura, situación que se suma a las restricciones presupuestales que ha traído la crisis económica y la subsecuente crisis fiscal.

Aunado a lo anterior, no se ha detectado específicamente cuál es la situación académica y el desempeño de multitud de programas de posgrado privados que se incorporan a la educación y que no cumplen con los lineamientos marcados por las autoridades educativas, con excepción de algunos posgrados de las IES más reconocidas —que son pocas.

### *Equidad*

Aunque el total de estudiantes inscritos en la educación superior se elevó fuertemente a partir de 1980 y hasta la fecha, la matrícula del posgrado, como reflejo de las características de urbanización propias del país, se ha concentrado, en algunos estados de la República, principalmente el Distrito Federal, que en 1970 agrupó 72% de la matrícula escolar de este nivel; en 1980, 42%, y en 2007 esta cifra descendió a 29%. Aun así, uno de cada tres alumnos de posgrado está inscrito en alguna institución del Distrito Federal, que, junto con cuatro estados más, Jalisco, Nuevo León, Estado de México y Puebla, concentran 56.5% de la matrícula de posgrado. En cambio, Baja California Sur, Oaxaca, Colima, Quintana Roo, Nayarit y Tlaxcala, cada uno con menos de mil alumnos, representan, en inscripción, tan sólo 2.4 por ciento.

Aun cuando no existen estadísticas relativas al posgrado en referencia a los porcentajes de alumnos, de los distintos estratos sociales que atienden este nivel, un examen a los datos disponibles para el nivel inmediatamente inferior nos ofrece un panorama de lo que acontece. En el 2000, 45% de individuos en edades entre 18 y 24 años, que viven en ciudades y pertenecen a la clase media y alta atienden el nivel terciario. En contraste, 11% de los individuos que vive en zonas urbanas, pobres, y sólo 3% de aquellos que viven en zonas rurales, pobres, asisten al nivel terciario de educación. De acuerdo con el censo de población y vivienda del 2000, 37% de los adultos con edades entre 20 y 24 años abandonan los estudios por razones financieras. En cuanto a la

participación de adultos jóvenes en la educación terciaria, es 12 veces menos posible para aquellos individuos en los deciles más bajos de la distribución del ingreso, que para aquellos que están en los más altos deciles de la misma distribución. Por estas razones, algunos estudios establecen que el sistema es regresivo, y que el subsidio público otorgado a la educación de este nivel superior, favorece a los estudiantes de clases medias y altas sobre las familias de bajos ingresos.<sup>19</sup>

## HOMBRES Y MUJERES

El ingreso de mujeres al posgrado ha ido aumentando en forma importante. Así, en 1970 se tenían un total de 5 953 inscritos al posgrado, de los que 86.8% eran hombres y sólo 13.2% mujeres; 20 años después, en 1990, con un tasa de crecimiento anual de 8.9%, la población de mujeres en posgrado creció hasta 14 173, todavía con un porcentaje que le era adverso: 32.2% contra 67.8%. Para el 2007 esta diferencia se redujo a 51% para hombres y 49% para mujeres, con lo que puede decirse que casi se ha alcanzado la igualdad de género en la demanda de educación de posgrado.

## *Pertinencia*

Entre los criterios establecidos para el diseño de las políticas educativas en el nivel superior se encuentra el de la pertinencia social, en el que un primer indicador es el de la distribución de la matrícula respecto de las áreas de conocimiento. Uno de los problemas señalados en este rubro es el de la demanda por programas que se sigue concentrando en las profesiones tradicionales.

## MATRÍCULA POR NIVEL Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO

El crecimiento cuantitativo tuvo sus propias características y modalidades en los diferentes niveles y áreas del conocimiento, tanto en las universidades públicas como en las privadas, lo que ocasionó una alta concentración de la matrícula en algunos campos de estudio y niveles de especialización, maestría o doctorado como a continuación se detalla.

<sup>19</sup> José J. Brunner *et al.*, *Thematic Review of tertiary education. Mexico, country note*, OCDE, Education and Training Policy Division, 2006.

La matrícula de posgrado en 2007 alcanzó la cifra de 162 003, de la que 34 898 estudiantes cursaban alguna especialización, es decir, 21.5%; 69.2% son alumnos de maestría con 111 970 estudiantes; por último, 15 135 estuvieron inscritos en doctorado, representando 9.34% del total de la matrícula de posgrado, como se observa en el Cuadro 1.

En números absolutos, por nivel de estudios, la tendencia de los tres niveles es creciente, con un predominio, en matrícula, de la maestría y un desarrollo que para el doctorado todavía es pequeño, a pesar de que su tasa de crecimiento se ha incrementado en forma más importante que para la maestría.

El examen de la matrícula por áreas de conocimiento resulta de gran utilidad debido a que es un indicador de la oferta de profesionales (egresados) en relación con la demanda de profesionales (empleados).

CUADRO 1  
*Porcentaje de la población escolar en posgrado,  
por nivel de estudios (1980-2007)*

Año	Especialización	Maestría	Doctorado	Total (Números absolutos)
1980	24.0	70.8	5.2	25 502
1983	33.0	62.5	4.4	32 970
1985	32.8	63.7	3.5	37 040
1990	35.7	61.3	3.0	43 965
1991	36.4	60.4	3.2	44 946
1995	28.6	64.5	6.9	65 615
2000	23.2	69.7	7.1	118 099
2003	21.9	70.4	7.7	139 669
2004	21.3	70.4	8.3	142 480
2007	21.5	69.2	9.3	162 003

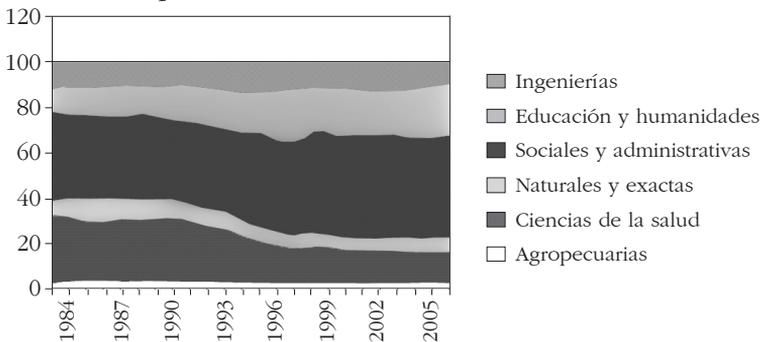
Fuente: elaboración propia con base en los anuarios estadísticos de la ANUIES.

De acuerdo con la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se consideran seis áreas de conocimiento:

1. Ciencias Agropecuarias
2. Ciencias de la Salud
3. Ciencias Naturales y Exactas
4. Ciencias Sociales y Administrativas
5. Educación y Humanidades
6. Ingeniería y Tecnología

En la Gráfica 5 se aprecia el desenvolvimiento proporcional de la matrícula de posgrado por área de conocimiento. Desde 1984 y hasta 2007 la importancia de la matrícula se mantiene en ciencias sociales y administrativas, con 45.5% en este último año. Le sigue educación y humanidades con 21.5%, que crece en forma importante. En el nivel de posgrado, en conjunto, estas dos áreas alcanzan 67% del total de la matrícula.

GRÁFICA 5  
Evolución de la proporción de la matrícula de posgrado por área de conocimiento, 1986-2007



Fuente: elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos de ANUIES.

El tercer lugar lo ocupa ciencias de la salud, aun cuando ha ido decreciendo paulatinamente, al pasar de 30% en 1980, a 14.7% en 2007.

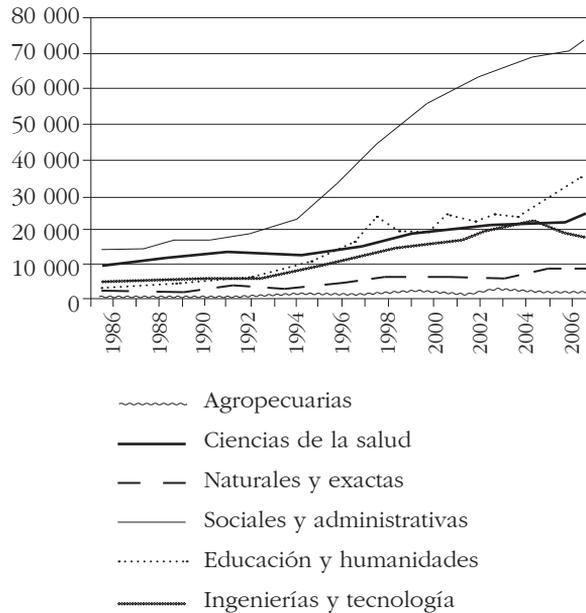
Por su parte, la proporción de la matrícula en ingeniería y tecnología fluctúa entre 11 y 15.5%, cifra obtenida en 1996. Aunque en estos últimos años ha ido decreciendo en forma paulatina, para 2007 alcanza 11.5%; hay que destacar que si bien las ingenierías son disciplinas profesionalizantes y por ello mantienen un buen número de programas en la especialización, no han logrado, sin embargo, desarrollar suficientemente los programas de maestría y doctorado.

Los últimos lugares los ocupan las ciencias naturales y exactas y las ciencias agropecuarias. Las primeras, han decrecido de 6% en 1984, a 5.1% en 2007. Si partimos del hecho de que este campo de la ciencia está básicamente orientado a la investigación, cabría esperar un mayor número de alumnos en sus programas de posgrado, pero este logro está lejos de alcanzarse ya que su matrícula de posgrado va en descenso. Por su parte, las ciencias agropecuarias sólo alcanzan 1.7 por ciento.

La tendencia de la matrícula del posgrado, en números absolutos, nos muestra el comportamiento de los distintos campos de conocimiento. En la Gráfica 6 se aprecia este comportamiento: desde 1984 y hasta 2007 la importancia

se mantiene en ciencias sociales y administrativas; puede apreciarse el fuerte aumento de la matrícula que ha tenido el área de educación y humanidades; ya en 2004 ocupaba el segundo lugar con 19.3% en los tres niveles de educación, hasta alcanzar 21.5% en 2007.

GRÁFICA 6  
*Crecimiento de la matrícula de posgrado  
área de conocimiento (números absolutos)*



Fuente: elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos de ANUIES.

Las tendencias muestran pocos avances: las áreas de conocimiento siguen concentrándose en las ciencias sociales y las humanidades que en conjunto alcanzan 67% del total de la matrícula de posgrado.

Así, el objetivo de reorientar la matrícula hacia carreras tecnológicas no ha tenido la respuesta esperada, los estudiantes siguen inscribiéndose en carreras conocidas que seguramente les ofrecen algún empleo al finalizar sus cursos.

### *La calidad y la evaluación*

A finales de la década de 1980 se inicia un cambio de paradigma en el desarrollo de las IES. Se exige un mejor desempeño de sus funciones sustantivas, en un contexto de reducción de recursos presupuestales. Algunos investigadores opinan que el conflicto económico detonó una crisis que ya se venía experimentando en la educación superior, y que las tendencias presentes hasta entonces se habían vuelto inviables, entre ellas la del *patrocinio benigno*: la concesión privilegiada de recursos federales de manera generosa e incondicional, práctica común del Estado mexicano posrevolucionario.

Sea como fuere, el sistema educativo superior entraba en una nueva etapa en la que la evaluación sería una parte fundamental y que las instituciones empezaron a enfrentar en forma diferenciada, con distintos niveles de calidad en sus resultados y en la institucionalización de cada uno de sus procesos, tanto de planeación como de evaluación, con el fin de enfrentar los nuevos requerimientos del Estado y la sociedad.

Tras el proceso de desarrollo cuantitativo, la preocupación ahora es la de garantizar la calidad mediante una evaluación sistemática:

Eje fundamental de este programa será también la evaluación permanente y continua del Sistema de Educación Media Superior y Superior y de los organismos que lo coordinan y los financian; la acreditación de sus instituciones y programas; la selección objetiva y equitativa de los aspirantes, y la certificación de los profesionales que en ellas se forman. Un mundo globalizado y competitivo y una nación con grandes carencias, no admite la autocomplacencia y menos la mediocridad.

Así se presentaba el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en palabras del rector de la Universidad de Guadalajara, Víctor Manuel González Romero.

Mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación es un imperativo por lo que la autoevaluación de los objetivos y el desempeño de una institución, junto con la evaluación externa, deberá estar a cargo de asociaciones profesionales o de un organismo fiscalizador del gobierno. La ANUIES adopta un papel activo en la coordinación y la construcción de consensos entre las instituciones, con el fin de que tuvieran una participación más activa en el diseño de los sistemas de evaluación. A partir de una estrategia coordinada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC),<sup>20</sup> se impulsó una cultura de la planeación y la evaluación en las IES,

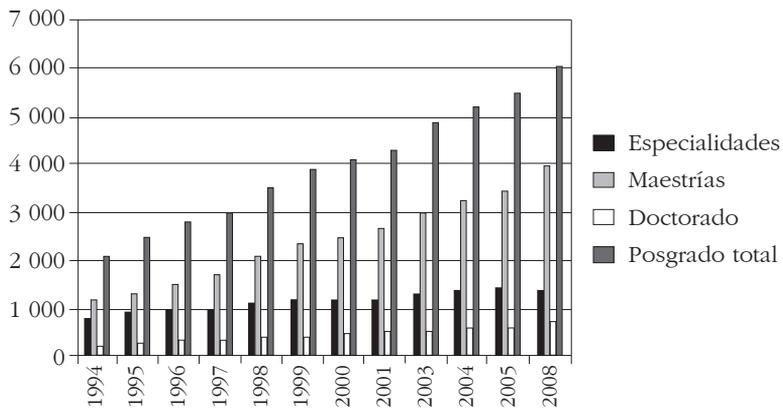
<sup>20</sup> Jorge Medina, *La ANUIES y la educación superior en México 1950-2005*, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, México, ANUIES, 2005.

orientada a promover la participación de las propias comunidades académicas, al mismo tiempo que garantizar una asignación de recursos más eficiente. La competencia por el financiamiento debía comprender otro elemento central: una mayor vinculación de las universidades con el medio productivo nacional, así como una mayor pertinencia de la oferta educativa y sus resultados en materia de recursos humanos.<sup>21</sup>

En esta línea, destaca de manera importante la creación del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), cuyo antecedente fue el Programa Nacional de Posgrado, que en su momento ofreció una caracterización básica del nivel y sus componentes: la especialización, la maestría y el doctorado.

En 1991 se crea el Padrón de Programas de Posgrados de Excelencia (PE), que establece un conjunto de requisitos para el ingreso y la permanencia. De los 1 689 programas que por entonces existían en el país, sólo 424 (25%) pasaron a formar parte de este Padrón.<sup>22</sup>

GRÁFICA 7  
*Programas ofrecidos de especialidad,  
maestría y doctorado, 1994-2008*

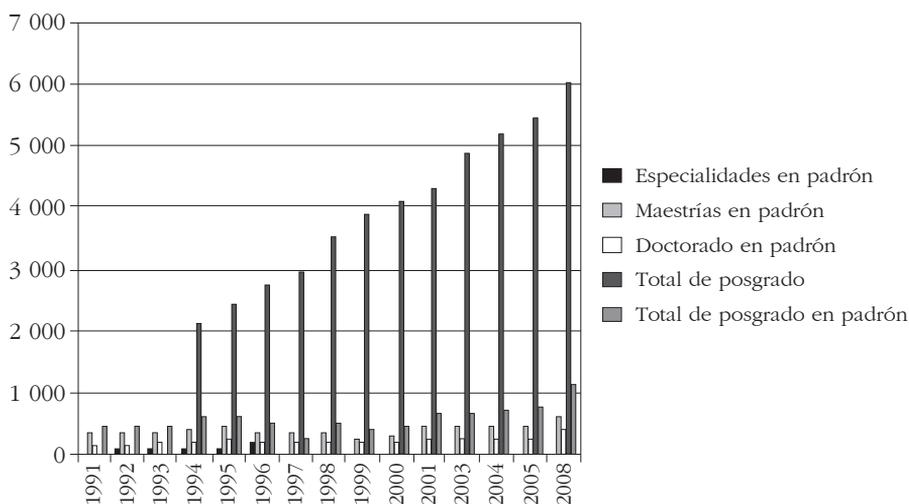


Fuente: Conacyt.

<sup>21</sup> Javier R. Mendoza, "Las políticas de educación superior y el cambio institucional", en Humberto Muñoz (coord.), *Universidad: política y cambio institucional*, México, Porrúa/CESU/UNAM, 2002.

<sup>22</sup> Guadalupe Tinajero, "Una década de acreditación de programas de posgrado: 1991-2001", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (1), núm. 133, enero-marzo de 2005.

GRÁFICA 8  
Programas que pertenecen al PNPC:  
especialidad, maestría y doctorado, 1991-2008



Fuente: Conacyt.

Para 2008, el número de programas reconocidos por el PNPC llegó a 1 075, de los cuales 134 eran especializaciones, 583 maestrías y 358 doctorados. Esto en el universo de una oferta total que ascendía a 6 005 programas (1 354 especialidades, 3 950 maestrías y 701 doctorados).

En las gráficas 7 y 8 se pueden observar tanto las series de tiempo del total de programas ofrecidos, como los programas que pertenecen al PNPC. Sólo 18% del total de programas ofrecidos en posgrados fueron reconocidos en el padrón de excelencia. De los programas de especialidades, se reconoce sólo al 2.23%; de las maestrías al 9.7% y de los doctorados al seis por ciento.

En síntesis, puede decirse que luego de la etapa de crecimiento masivo de la matrícula, en la que se modificó sustancialmente el tamaño y la operación de las IES, el sistema de educación enfrentó un nuevo cambio de prioridades.<sup>23</sup> Más allá de las restricciones de tipo financiero que impuso la crisis fiscal del Estado, las universidades enfrentaron una crisis de legitimidad ante las nuevas exigencias sociales de una educación de mayor calidad, y de una mayor transparencia en el uso de los recursos públicos. En este escenario, el cambio organizacional

<sup>23</sup> Humberto Muñoz, *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU/UNAM, 2002.

se vuelve un imperativo. Ante la demanda política y social por garantizar el cumplimiento de sus funciones sustantivas, en un escenario de recursos escasos, debieron inducirse los mecanismos de planeación y evaluación que pudieran asegurar una operación institucional más eficiente, eficaz y pertinente.

El diagnóstico inicial era preocupante. La educación media superior padecía de una diversidad excesiva, y aunque su calidad dejaba mucho que desear, enfrentaba aún un déficit de cobertura creciente. En cuanto a la formación de recursos humanos profesionales, sus índices de egreso, su pertinencia y su calidad también enfrentaban serios cuestionamientos. Diversos rezagos se acumulaban: la actualización de planes y programas de estudio; el bajo nivel de preparación de los profesores; los bajos salarios; los índices de eficiencia terminal; la débil vinculación con la sociedad; la ausencia de procedimientos sistemáticos de planeación y evaluación.

En las últimas décadas, el crecimiento de la demanda de educación superior ha rebasado sistemáticamente el incremento de la oferta institucional y de los subsidios gubernamentales. En esta condición, en la que los requerimientos de calidad subordinaron el crecimiento de la matrícula, el acceso a las universidades públicas se ha visto restringido de manera considerable. “Necesidades infinitas con recursos finitos” es la clave de la limitante del acceso a la educación superior. Cobertura, calidad y financiamiento son tres variables asociadas. La cobertura en estrecha relación con el acceso, el nivel de la calidad en la enseñanza, la docencia, investigación e infraestructura que, a su vez, no pueden existir sin un financiamiento adecuado a sus necesidades.

De esta manera, la calidad es una variable que nos conduce al tema de los recursos y que plantea una ecuación en la que, si se mantienen los costos fijos o disminuyen, a mayor cobertura, menor calidad. Dinámica que se ha convertido en el “núcleo central del problema universitario y en el gran determinante de la economía de la educación superior”.<sup>24</sup>

La regulación de esta ecuación fue llevada a cabo mediante la restricción de la oferta y por tanto del acceso a las universidades públicas.

## CONCLUSIONES

En el marco del Foro Mundial sobre la Educación, llevado a cabo en Dakar, Senegal, en el 2000 se refrendó la necesidad de la *Educación para Todos*.

<sup>24</sup> C. Rama, *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, México, FCE, 2006.

Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.<sup>25</sup>

En 2009 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en la sede de la UNESCO en París. Se estableció ahí que la educación superior debe ser responsabilidad de los gobiernos y recibir su apoyo económico, y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

A pesar de estos buenos deseos existen desigualdades que son producidas por factores externos e internos a las propias instituciones. Los primeros se refieren a las condiciones socioeconómicas desfavorables, con la subsecuente deficiencia en calidad de la educación pública ofrecida a los estratos sociales de menores recursos, particularmente en el nivel de la educación media. Todo lo anterior asociado a la cantidad restringida de cupos universitarios gratuitos: estos son los factores que explican la inequidad en el acceso a la educación superior.<sup>26</sup>

Se ha estudiado el comportamiento de la distribución del gasto en la educación superior, en la que, tienden a ser más favorecidos aquellos estudiantes de los deciles de más altos ingresos, que generalmente provienen de la educación particular. En el momento de restringir el cupo en las universidades públicas, los pocos lugares disponibles son ocupados por los alumnos provenientes de familias de estratos altos. Mientras que aquellos de niveles más bajos, los que proceden de escuelas públicas, los desplazados sociales son excluidos.

Aunque menos significativos que los factores externos, al interior de las instituciones también se da un proceso de inequidad. Pero a diferencia de los primeros, sobre los factores internos si se puede incidir. Por ejemplo, es necesario superar la deserción y la baja eficiencia terminal, que expulsan a los jóvenes sin una calificación satisfactoria que les permita enfrentar las exigencias del mercado de trabajo.

La evolución del sistema educativo en el nivel superior y el posgrado en estas últimas décadas arroja diversos resultados. Por un lado, como ya se ha

<sup>25</sup> UNESCO, “Foro Mundial sobre la Educación”, Dakar, Senegal, UNESCO, 2000.

<sup>26</sup> *Idem.*

señalado, prácticamente se ha abandonado la fórmula cuantitativa y automática de asignación presupuestaria, incremental, atada fundamentalmente al tamaño de la matrícula; destaca, como efecto secundario de las nuevas políticas que anteponen la calidad, la pugna constante entre las instituciones y sus representantes por obtener los recursos estatales.<sup>27</sup>

Cabe señalar que esta política, que afectó fundamentalmente al sector de las universidades públicas, se ha visto acompañada de un estímulo al crecimiento de las instituciones privadas, como ya se ha mostrado. Este incremento de la oferta privada ha alentado la competencia y probablemente ha aligerado la presión social sobre el Estado, al absorber parte de la demanda social por una mejor educación. Sin embargo, este proceso no se ha visto complementado con una adecuada regulación, de tal modo que la calidad académica de esta oferta no ha sido propiamente garantizada. En la década de 1990, esto provocó la percepción de un deterioro general de la calidad en este sector y el cuestionamiento de la pertinencia y la legitimidad de esta política.

Así, las preguntas sobre la equidad con que opera el sistema siguen repitiéndose. En general, el fuerte crecimiento de las universidades ha significado, sin duda, un incremento en las oportunidades para todos los jóvenes, particularmente para las mujeres, las que en esta última etapa han alcanzado, en matrícula, una paridad con los hombres. También los jóvenes de los estratos medios y, en menor medida, una capa de aquellos provenientes de los sectores populares, se han visto marginalmente beneficiados. Sin embargo, “son los hijos de grupos que detentan los ingresos más altos los que continúan beneficiándose de manera desproporcionada del subsidio que importa la educación gratuita”.<sup>28</sup>

Por otro lado, es un hecho que el presupuesto destinado a la educación en general ha ido creciendo. De acuerdo con los datos de la OCDE, de 1995 a 2005, en México este presupuesto se incrementó de 5.6 a 6.5% del PIB, por encima del promedio de los países que componen esta organización. No obstante, como consecuencia del crecimiento demográfico y de la pobreza, además del gasto comprometido en educación primaria y secundaria, el subsidio para el nivel terciario resulta definitivamente insuficiente, como lo prueba la comparación siguiente. En México, el gasto promedio por estudiante, comprendiendo el tiempo total de duración de sus estudios, asciende a 21 896 dólares. Este gasto está muy por debajo del efectuado por países como Estados Unidos o Suiza,

<sup>27</sup> Wietse De Vries, “Silencios y ruidos: las políticas para la educación superior en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX (2), número 114, abril-junio, México, ANUIES.

<sup>28</sup> José Joaquín Brunner, “Prólogo”, en G. Neave y Frans A. Van Vught, *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Barcelona, España, Gedisa, 1991.

que desembolsan anualmente 24 370 y 21 734 dólares, respectivamente, por alumno.<sup>29</sup> Esto demuestra un grave rezago.

La calidad y la pertinencia del sistema de educación superior y el posgrado, a más de diez años de instaurados los nuevos criterios y procedimientos de evaluación, no ha logrado determinarse con precisión y rigor. No existen informes oficiales que permitan asegurar que hubo mejoras cualitativas. Esta evaluación no es un asunto sencillo y probablemente los resultados sólo podrán apreciarse en el largo plazo. Sin duda, el número y la diversidad de los posgrados ofrecidos y la matrícula han crecido en forma importante, pero aún son muy pocos los programas que están avalados por el Padrón de Excelencia del Conacyt. No ha habido tampoco una evaluación adecuada del nivel de aprendizaje de los alumnos y estudios de seguimiento de egresados. En cuanto a la modificación de la distribución por áreas de conocimiento, no ha logrado establecerse una tendencia renovadora: las ciencias sociales y las administrativas siguen concentrando significativamente la matrícula en el posgrado, mientras que las ciencias básicas han visto decrecer su demanda y las ingenierías no han logrado mantener un crecimiento significativo.

Si nos remitimos a los universos valorativos de Clark antes citados, puede concluirse que si bien se han registrado avances en materia de competencia y libertad, en el terreno de la justicia se presenta un estancamiento y hasta un retroceso notables. En efecto, con las salvedades ya mencionadas, la pertinencia y la calidad de los programas de posgrado y de educación universitaria en general se han mejorado considerablemente desde que se generalizaron los mecanismos de evaluación. Quizás la vinculación social sigue siendo muy deficiente, pero sin duda se ha preservado la diversidad de la oferta, la autonomía y la libertad de cátedra en las universidades públicas. La habilitación de la planta docente y el papel estratégico de los programas de posgrado han tenido un relativo éxito, si bien aún queda un largo trecho por recorrer. Los padrones de excelencia han introducido un conjunto mínimo de criterios y procedimientos de evaluación académica e institucional, si bien su aplicación todavía deja mucho que desear. Los efectos secundarios de desgaste o de simulación que estas políticas han provocado deberán corregirse, pero no podrán superarse plenamente mientras las prioridades y las asignaciones de las políticas estatales no revaloren la importancia del desarrollo educativo y tecnológico. En un universo de recursos escasos y subordinación de las metas científicas y educativas, las políticas gubernamentales de calidad y evaluación no sólo han generado una pugna innecesaria entre las instituciones del sector, sino que han implicado una restricción de la matrícula, acentuando los graves déficits de cobertura y de equidad social en el acceso.

<sup>29</sup> OECD, *Education at a Glance 2008. OECD Indicators*, París, Francia, OECD, 2008.

En las condiciones sociales de nuestro país, las IES tienen un papel estratégico en la superación de los grandes rezagos educativos que padecemos. El establecimiento de políticas que garanticen la calidad educativa y la rendición de cuentas es una exigencia de cualquier sociedad democrática. Sin embargo, para una auténtica renovación de la calidad de la educación superior se requiere un reordenamiento de las prioridades estatales, en el que la política científica y educativa ocupen el lugar prioritario que hoy no tienen, en el que los objetivos de calidad no signifiquen al mismo tiempo el sacrificio del derecho de todos a esa educación de calidad. En las condiciones de pobreza y desigualdad que caracterizan al país, el Estado no puede subordinar sus responsabilidades educativas y pretender que el libre mercado resolverá los problemas. En la compleja tarea de proyectar un nuevo modelo de desarrollo para el país, las políticas educativas deberían tener una centralidad que por ahora no tienen; ante los desafíos de la sociedad del conocimiento y la globalización, el posgrado y las políticas estatales para la educación superior tienen una importancia estratégica para concebir e instrumentar un desarrollo nacional más dinámico, una sociedad más justa y equitativa. Hasta la fecha, las políticas gubernamentales en la materia siguen siendo fragmentarias e incompletas; la evaluación de sus resultados es todavía difícil, pero seguramente podemos concluir que en materia de acceso e inequidad social sus efectos han sido regresivos.