



La Constitución de la Sociedad Académica.

Logros y retos de su gestión y resultados en la calidad del posgrado y la investigación.

Dr. Sergio Martínez Romo

Universidad Autónoma Metropolitana

La participación de la Sociedad Académica y sus grupos constituyentes como 'tribus' o grupos de interés en función del conocimiento (Martínez Romo, 1992, 2005) en la evaluación y acreditación de la calidad del posgrado y el entrenamiento en investigación, por medio de agencias gubernamentales en México (Martínez Romo y Reséndiz, 2007) logra, aparentemente, mejores resultados al introducir explícitamente el valor conocimiento -y sus aplicaciones- a través de los grupos o tribus –diría Becher (1989)- en estos procesos. Los datos obtenidos señalan que este valor parece dar a los indicadores y estándares de calidad de tipo gerencial, un sentido más trascendente que la eficacia y eficiencia esperada tradicionalmente en los modelos privado – empresariales o de servicio público en el sentido tradicional, de la noción de estado de bienestar.





La investigación reportada pone en perspectiva algunas características significativas en la constitución de la Sociedad Académica en México, en el Sistema Nacional de Educación Superior, la distingue del Estado y de la Sociedad Civil (Martínez Romo, 1992), y caracteriza y documenta la participación de los académicos en la hechura y gestión de las políticas en educación superior y en la producción, promoción y difusión de la Ciencia y la Tecnología y su contribución al desarrollo, en un entorno de diversificación e internacionalización de la educación superior y sus instituciones.



NOTA METODOLÓGICA

Este ensayo es, debe mencionarse, producto parcial de una investigación más amplia sobre la política pública en educación superior¹ que, a partir del análisis del sector de las universidades, encuentra evidencias suficientes para sugerir tres décadas como un período plausible de análisis a partir del inicio de los setentas, a la planeación como contenido central y enfático de la política y como afán racionalizador de la misma, a las instituciones de educación superior -al menos a las universidades- como actores influyentes en el proceso y, frente a los retos plausibles del futuro inmediato, la necesidad de reconceptualizar la partisana visión de estatal-privado en estos asuntos de interés público.

Conviene decir que la investigación utiliza una estrategia metodológica de corte cualitativo, en una perspectiva histórica, y con el apoyo preferente de técnicas de inspiración antropológico-etnográfica². En este sentido habrían de privilegiarse los datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas para triangularlos con los provenientes de fuentes documentales³. Los informantes cualificados que fueron entrevistados han tenido una participación significativa en los procesos de política pública para el sector educativo superior y de desarrollo del posgrado. Los resultados obtenidos hasta hoy permiten argumentar logros novedosos en este campo de estudio en la perspectiva metodológica de grounded theory, dirían Glaser y Strauss⁴. Los resultados subsecuentes del proyecto de investigación avalarán o cuestionarán éste y los otros argumentos que hasta ahora han sido formulados.

Esta investigación de la educación superior ha complementado el análisis del sector universitario con los de los sector tecnológico y del sector pedagógico - normal, y completa su perspectiva de estudio con la discusión de los modelos emergentes en este nivel educativo que no forman parte de los tres sectores tradicionales en la educación superior; como es el caso de las universidades tecnológicas. No obstante, este ensayo es sobretodo referido a las instituciones del sector universitario.

¹Martínez Romo, S. 1992. Political and Rational Models of Policy Making in Higher Education. The creation and establishment of the National System for Permanent Planning of Higher Education in México. 1970-1986. London. University of London Institute of Education.

²Fetterman, D.M. 1989 Ethnography. Step by step. Beverly Hills. Sage Publications.

³Saran, R. 1985. The use of archives and interviews in research in educational policy. in Burgess (de) Strategies of Educational Research. Qualitative Methods. London. The Falmer Press. 207-241. Saran refiere la utilidad que, en términos de validación y consistencia metodológica, tiene el cruzar la información obtenida en entrevistas con aquella contenida en documentos escritos sobre el objeto de estudio.

⁴Glaser, B.G. y Strauss, A.L. 1967. The discovery of grounded theory. London. Weidenfeld and Nicolson. Glaser y Strauss argumentan la viabilidad de elaboración teórica a partir de la observación y análisis sistemáticos de los observables empíricos como objetos de estudio.



INTRODUCCIÓN

La participación de la Sociedad Académica y sus grupos constituyentes como 'tribus' o grupos de interés en función del conocimiento (Martínez Romo, 1992, 2005) en la evaluación y acreditación de la calidad del posgrado y el entrenamiento en investigación, por medio de agencias gubernamentales en México (Martínez Romo y Reséndiz, 2007) logra, aparentemente, mejores resultados al introducir explícitamente el valor conocimiento -y sus aplicaciones- a través de los grupos o tribus –diría Becher (1989)- en estos procesos. Los datos obtenidos señalan que este valor parece dar a los indicadores y estándares de gestión y calidad de tipo gerencial, un sentido más trascendente que la eficacia y eficiencia esperada tradicionalmente en los modelos privado – empresariales o de servicio público en el sentido tradicional, de la noción de estado de bienestar (que en ocasiones sitúa la noción en términos de uso privado de bienes públicos)

La investigación reportada pone en perspectiva algunas características significativas en la constitución de la Sociedad Académica en México, en el conjunto de las instituciones de educación superior como sistema, la distingue del Estado y de la Sociedad Civil (Martínez Romo, 1992), y caracteriza y documenta su participación en la hechura y gestión de las políticas para la educación superior y a través de ésta última, en la producción, promoción y difusión de la Ciencia y la Tecnología. Acciones todas ellas de contribución para el desarrollo, en un entorno de diversificación e internacionalización de la educación superior y sus instituciones.



El escenario

Son varios los cuestionamientos que se hacen hoy día en torno a la calidad académica y a la academia en la educación superior en América Latina no obstante el reconocimiento de sus logros a lo largo de más de cuatro centurias, a partir de la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México y la de San Marcos en Lima, Perú a mediados del siglo XVI; resultados a veces logrados y evidentes en el corto plazo y en ocasiones resultados esperados y no esperados en el mediano y largo plazo, dada la velocidad de los cambios en el mundo contemporáneo. A lo largo del siglo XX, hasta la década de los 80s, la universidad en América Latina fue de gestión autónoma, sobre todo académicamente, con financiamiento público estatal. Durante casi cien años la concepción de autonomía universitaria y educación pública se afianzó en la mayoría de los países, no obstante observar variados enfrentamientos entre universidades y gobiernos en 'defensa de la autonomía'. La matrícula y el número de instituciones se expandieron; aún más después de la posguerra, en el marco de modelos exitosos de crecimiento, como el llamado 'milagro mexicano' (Martínez Romo, 1992)

El panorama se modificó en la década de los 80s, con la proliferación de instituciones privadas de educación superior (Martínez Romo, 1992), con la introducción de estrategias de características neoliberales y de mercado promoviendo la privatización de los servicios de interés público como la educación, en el marco de los procesos de globalización (Fernández Lamarra, 2005), que han retado al estado y las políticas de bienestar social impulsadas previamente. Las diversas crisis económicas nacionales han visto, asimismo, una fuerte restricción del financiamiento público para muchos aspectos sociales, y para la educación y la universidad. Se discute el origen y uso de los recursos financieros para su manutención –y la de sus académicos– y, entonces, el destino de sus servicios y los beneficiarios de los mismos (Martínez Romo, 1992). Hay, sin embargo, un aparente acuerdo en que a este nivel educativo le corresponde coadyuvar en la formación de profesionales, el desarrollo de la investigación en ciencia y tecnología, la construcción de ciudadanía y la formación de líderes para nuestras sociedades (Ben David, J. and Zloczower, A. 1962, Clark, 1982, Lorey, D. E. 1992, Martínez Romo, 1992, Winkler, D. 1985, 1994).

En estas condiciones para la educación superior se mantuvo la tendencia observada durante la década de los 70s en el incremento del número de estudiantes y, aún más, se promovió el incremento en la



tasa de escolarización en este nivel educativo durante las siguientes tres décadas. Para atender las demandas de este fenómeno se crearon nuevas instituciones públicas de educación superior y se permitió, asimismo, la creación de –aún más– instituciones privadas universitarias y no universitarias; así el número total de instituciones pasó de 75 en 1950 a más de 1.500 en esta década, en las cuales se observa de un 55% a 60% de matrícula concentrada en instituciones privadas (Fernández Lamarra, 2003). Esta explosión en el número de instituciones y cambio en su régimen de gestión, rompió el modelo previo y generó variaciones notables en la concepción de calidad educativa, sentido público del servicio, y conformación y pertinencia social de estas nuevas instituciones (Martínez Romo, 1992). La excepción a la concentración de estudiantes en universidades privadas puede observarse, aparentemente en Argentina, Uruguay y México. Sin embargo se generó entonces un énfasis nuevo en los procesos de evaluación: la acreditación, de obtención de resultados; el reconocimiento a la gestión de lo promisorio o con garantía de resultados.

Frente a la expansión, diversificación y nuevas condiciones de ofrecimiento del servicio educativo de nivel superior, a través de sistemas nacionales y organizaciones más complejas en este nivel educativo, se establecieron nuevos mecanismos y procesos de regulación para ‘racionalizar’ su crecimiento y desarrollo, y el aparente desorden generado en la proliferación de instituciones, sin suficientes parámetros e indicadores de consistencia institucional y organizativa, control y calidad de la oferta de estudios, y condiciones de reconocimiento del aprendizaje y conocimiento obtenido y los grados ofrecidos (Martínez Romo, 1992). Así, en casos como Argentina, Chile, Colombia y Uruguay, sin embargo, la operación de diversos mecanismos, incluyendo la promulgación de normas jurídicas para regular la apertura de instituciones a través de “los procesos tendientes a la acreditación institucional –es decir, la aprobación de nuevas instituciones universitarias privadas o para la revisión de su funcionamiento– ha posibilitado limitar la proliferación excesiva de nuevas instituciones universitarias y tender a una mayor homogeneidad en cuanto a los niveles de calidad” (Fernández Lamarra, N, 2004).

La expansión general de este nivel educativo en los últimos 25 años, en este contexto internacional de globalización ha hecho, como mencionamos en párrafos anteriores, que un fuerte énfasis esté situado



en el caso del financiamiento y la calidad de los servicios. La calidad, su promoción y aseguramiento, parece ser un tema fuertemente vinculado al financiamiento y es también de fuerte énfasis en los análisis contemporáneos y el consecuente diseño de políticas públicas en educación. Varias acciones de política emprendidas frente a la diversificación de las instituciones de este nivel educativo (universitarias, tecnológicas, pedagógico/ normales y de formación de técnicos-profesionales), y ante el incremento en la privatización de los servicios de educación superior, se han asociado a su vez al financiamiento de orden privado y, luego entonces, al énfasis en esquemas de gestión de tipo “privado empresarial” aplicados a la educación superior, que por mucho tiempo parecieron extrañas al ámbito público de la educación superior y a la disciplina de la administración pública que pareció darles sustento y que aparentemente –sugieren sus promotores- prometen o aseguran mejores resultados en eficiencia financiera, aprendizaje y –pero ahí no queda claro en la argumentación- los resultados en pertinencia social y quizá política en el sentido de lo público.

En esta perspectiva, un sugerente análisis del Banco Mundial (Winkler, D. 1985) advierte sobre la necesidad de ampliar y profundizar en el estudio de las políticas establecidas para el desarrollo de la educación superior en América Latina -y sus efectos o impactos observables en los distintos países y en el conjunto de ellos, y cómo este análisis es incompleto si solamente se circunscribe a la perspectiva de la economía de la educación, que no permite el análisis de los logros y retos de este nivel educativo en aspectos menos cuantificables como la formación de líderes regionales y nacionales, el desarrollo de modelos de desarrollo científico – tecnológico y económico y la propuesta de prioridades de investigación básica y aplicada en los ámbitos nacionales y regionales.

Algunos estudiosos enfocan la participación de los académicos en estos procesos de gestión, evaluación, acreditación y de diseño e implementación de políticas públicas en educación superior. En la experiencia Mexicana se pueden evidenciar algunos de los resultados de esta participación en el diseño y la gestión de las políticas en educación superior (Martínez Romo, 1992, 1997, 2004).



Los actores

Académicos y la participación de la sociedad académica .

Algunos análisis han documentado la participación significativa de los académicos en el caso Mexicano –como pares / academic pairs- de las propias instituciones de educación superior, en la creación y operación de la mayoría de los mecanismos de planeación – evaluación y sus resultados. En este caso, sobre todo a partir de la constitución del Sistema de Planeación Permanente de la Educación Superior –SiNaPPES en 1978 y su operación evidente o discreta hasta hoy (i.e. Martínez Romo, 1992).

El SiNaPPES, como instancia de negociación / concertación de políticas para la coordinación y dirección del conjunto de instituciones integrantes del sistema de educación superior fue creado entre la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior –ANUIES y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica –SESIC, de la Secretaría de Educación Pública, en el mismo período gubernamental en que se creó esta Subsecretaría, con el propósito de atender al sector universitario de la educación superior (1976 – 1982).

En el nivel nacional de este sistema se sitúa la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior –CONPES, cuyo órgano ejecutivo está previsto en el Secretariado Conjunto que integran el Secretario General Ejecutivo de la ANUIES y el Director General de Educación Superior –DGES- de la SESIC, y el sistema es presidido por el Secretario de Educación. En los niveles regional –CORPES- y estatal –COEPES se diseñaron instancias de coordinación / concertación semejantes a la CONPES entre las universidades y otras instituciones de educación superior y, en una perspectiva nacional de articulación horizontal y vertical de coordinación – planeación. Esta forma de coordinación se integra en lo vertical entre el ámbito nacional del sistema –la CONPES- y las Unidades Institucionales de Planeación –UIP- en el ámbito de cada institución constitutiva del mismo y, por otra parte, entre las instancias gubernamentales de educación a nivel estatal y nacional, y las universidades en el ámbito estatal y nacional a través de la ANUIES. Una imagen gráfica del SiNaPPES se observa en la figura 1.

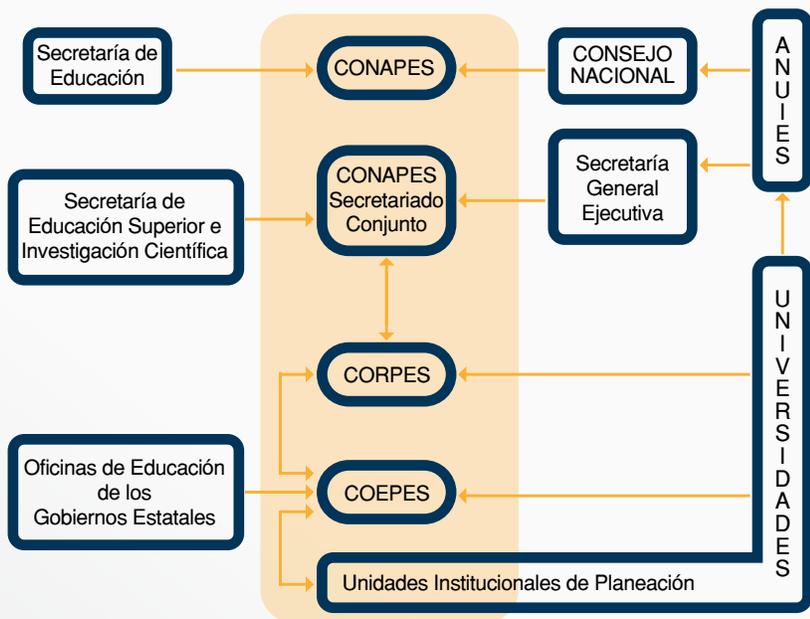


Figura 1.
La Operación del Sinappes
Fuente: Martínez Romo, 1992

Es en el seno de la CONPES, en el marco de este mecanismo de coordinación, que posteriormente se crean la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior –CONAEVA, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior –CIEES, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior –CENEVAL y, en forma subsecuente en los CIEES el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior –COPAES. Todos ellos entre 1989 y 1995. Tabla 1.

PAIS	ORGANISMOS, MECANISMOS E INSTANCIAS	AÑO
México	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) en el marco del Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior (SiNaPPES)	1978
	Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación (CONAEVA)	1984
	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	1992-1993
	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)	1994-1995
	Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES)	1995 ...
	Padrón de Posgrados de Excelencia (PPE) y Programa de Fomento al Posgrado Nacional (PPFN) en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – creado en 1970 (CONACYT)	1992 y 2002
Chile	Consejo Superior de Educación	1990
	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)	1999
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	1996
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	1992
Costa Rica	Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior (SINAES)	1999-2002
Centro América	Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de Educación superior (SICEVAES)	1998
Paraguay	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de Educación Superior	2003
Brasil	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES)	2004

Tabla 1.
Organismos de evaluación y acreditación en educación superior, por año de creación, en países seleccionados.

Fuente: Fernández Lamarra, 2005
Elaborado por: Martínez Romo, S,
Reséndiz García, N.M. 2007



La evidencia proporcionada por los análisis mencionados previamente sugiere la presencia y acción de académicos provenientes de diversas instituciones de educación superior, principalmente universidades públicas, en ambas instancias -la ANUIES y la SESIC- como impulsoras del SiNaPPES, y posteriormente en los mecanismos de evaluación creados en el marco del SiNaPPES y la CONPES. Su presencia estaría plasmada en este mecanismo de política – planeación.

Esta perspectiva de análisis parece mostrar la tensión en la educación superior entre la visión y perspectiva de los usuarios 'privado-empresariales', las 'instituciones públicas', las instituciones privadas y, sobre todo, los 'grupos académicos' como portadores de las necesidades de desarrollo del conocimiento, que sustentan como actores de las perspectivas disciplinarias de este conocimiento en las diversas instituciones –públicas y privadas- de educación superior (como stakeholders) en 'grupos de interés' en las casas del conocimiento, que son las instituciones de los sistemas nacionales de educación superior (Clark, 1982, & Becher, 1989, Martínez Romo, 1992, 2005).

Un estudio clásico sobre la educación superior y el estado en América Latina presenta un estudio de caso con tres sistemas de educación superior: Chile, Brasil y México (Levy, D. 1986). Este análisis documenta plausiblemente las tendencias y procesos de privatización en América Latina a partir de la década de los setenta y sugiere esta tendencia como de larga duración frente al servicio educativo del estado de bienestar y las demandas de los usuarios y beneficiarios de la educación superior. Las tendencias observadas por Levy, coinciden con las observadas en otros análisis (Martínez Romo, 1992, Fernández Lamarra, 2005) en cuanto a la privatización – no privatización de la gestión en las instituciones de educación superior en el continente Americano.



La tramoya del escenario

Las instancias y mecanismos de acreditación.

Las condiciones de crecimiento y diversificación de la educación superior en los países de América Latina, los retos que en materia de financiamiento enfrentan las instituciones de educación superior, el papel que juegan los académicos como actores en los procesos de planeación, coordinación y evaluación, y la necesidad de aumentar la capacidad de vivir en un ambiente de incertidumbre para 'provocar el cambio, atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad, preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial para alcanzar y mantener un nivel de indispensable de calidad, y poner al estudiante como centro de las preocupaciones en una perspectiva de una educación a lo largo de la vida para que éste se pueda integrar a la sociedad mundial del conocimiento (UNESCO en 1998) establecen nuevos requerimientos a ser atendidos. Se vuelve necesario revisar los esfuerzos y avances en la evaluación y acreditación en educación superior como una forma de regulación y, eventualmente de acreditación, de la calidad de los programas educativos e instituciones, con el fin de mejorar su operación organizacional y las condiciones en que se desarrollan, así como el impacto de su servicio en la sociedad nacional e internacional.

A lo largo de las últimas décadas, en forma paralela y concomitante al proceso de diversificación institucional, han surgido diversas instancias, organismos y herramientas con el propósito de regular esta diversificación de los sistemas nacionales de educación superior, y evaluar la calidad académica de este nivel educativo en los países del continente Latinoamericano, sus instituciones y procesos, como servicio de interés público. Estos dispositivos han sido creados también como parte de los mecanismos para orientar el desarrollo de los sistemas y las instituciones de educación superior y sus programas. Para el logro de estos propósitos es posible observar que se han utilizado diversos criterios de evaluación – acreditación – aseguramiento, a partir de los cuales se podrían caracterizar varias nociones y énfasis en la calidad de la educación superior. Como ejemplo ilustrativo de estos dispositivos de evaluación / acreditación, conviene resaltar algunos de ellos para el propósito del análisis de este ensayo. Ver Tabla 1.



En la tabla resalta el caso de México por ser de los primeros países en incursionar en el ámbito de la planeación - evaluación de la educación superior, así como por el número de dispositivos y mecanismos creados, y en operación, con el propósito de regular, evaluar y acreditar. Es por ello que este caso proporciona mayores antecedentes y experiencias para el análisis del tema. La creación de organismos e instancias de acreditación en otros países muestra, de igual forma, la tendencia general en la evaluación y acreditación de instituciones y programas educativos.

De acuerdo a los datos obtenidos, el siguiente cuadro señala los principales mecanismos que evalúan y acreditan el posgrado en algunos países de América Latina. Ver Tabla 2.

PAÍS	ORGANISMOS, MECANISMOS E INSTANCIAS
Argentina	Comisión Nacional de evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)
Brasil	Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES)
Chile	Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP)
Colombia	CNDM
Cuba	JAN
México	PPE Y PFPN en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)
Venezuela	CCP

Tabla 2.

Organismos de evaluación y acreditación del posgrado en algunos países de América Latina.

NUJES, 1986, Martínez Romo, 2002, Fernández Lamarra, 2005
Elaboración: Martínez Romo y Reséndiz García. 2007



La rationale

Los académicos en los criterios de calidad y evaluación - acreditación.

En México, de acuerdo con los datos obtenidos, uno de los países pioneros en planeación - evaluación de la Educación Superior en América Latina, se han acumulado diversas experiencias a partir de las acciones de planeación – evaluación – acreditación realizadas a partir de los setentas. Es entonces posible realizar un análisis de los mecanismos, los criterios orientadores de estos procesos de evaluación, e incluso el de algunos de sus resultados observables. Esta experiencia permite observar la forma en la que los criterios de evaluación han sido considerados y los impactos aparentes de la acción de los organismos y mecanismos evaluadores en las instituciones y programas de educación superior y el posgrado. En este panorama, el análisis del impacto de la política y acciones de evaluación - acreditación que se realiza resultan de utilidad, ya que se pueden observar las tendencias que el impacto de estas políticas ha tenido en el desarrollo de las instituciones de educación superior y los programas de posgrado, incluso con cierto detalle de acuerdo con las características específicas de organización y validación del saber de las diferentes áreas del conocimiento.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), considera actualmente los siguientes criterios para acreditar la calidad de los programas de posgrado (que se pueden observar en la figura 2):

- 1) Valoración general.
- 2) Operación del programa.
- 3) Contenidos y plan de estudios.
- 4) Planta académica.
- 5) Formación y trayectoria escolar.
- 6) Productos académicos.
- 7) Infraestructura.
- 8) Vinculación.
- 9) Recursos financieros para la operación del programa (CONACYT, 2003).

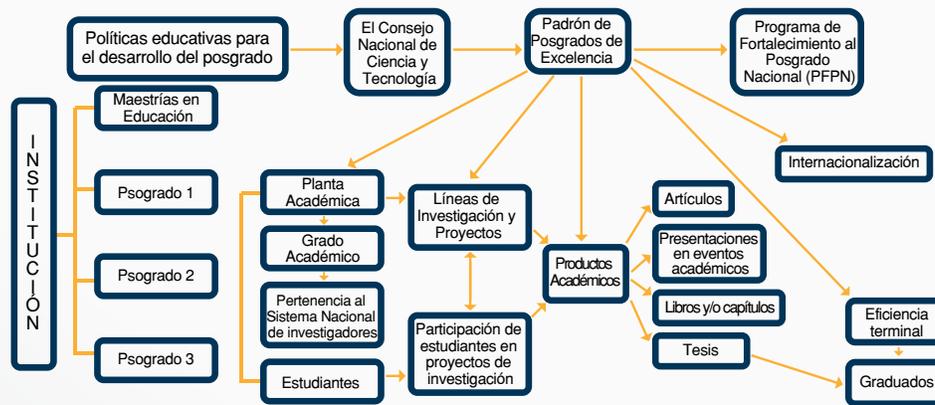


Figura 2.
Un modelo de análisis del impacto y resultados de la política de evaluación - acreditación de la calidad del Posgrado. Los académicos en los programas de educación en El Padrón Nacional de Posgrado del CONACYT en el caso de México

Fuente. Martínez Romo, S, y Reséndiz García, N.M. 2006

En una investigación que se realizó en México sobre el impacto de estos mecanismos del CONACYT, para la evaluación – acreditación de la calidad, en el mejoramiento y desarrollo de los posgrados, a partir del caso del área de educación (Martínez Romo y Reséndiz García, 2006), el modelo de análisis (Figura 2) toma en cuenta los criterios centrales del PPE y PFPN del CONACYT, programas a través de los cuales los Pares Académicos en Comités ad-hoc, han evaluado y acreditado a los programas de posgrado con evidencia de calidad nacional e internacional y el cumplimiento de los criterios e indicadores establecidos, luego entonces, de ser susceptibles de financiamiento extraordinario y otros apoyos. Los resultados del análisis con el modelo mencionado permitieron evidenciar algunos de los resultados de la política de apoyo y financiamiento al posgrado para su desarrollo.

En el modelo de análisis, los criterios observados en los documentos del CONACYT y, de acuerdo con informantes cualificados, considerados para el estudio fueron:

- 1) características de la planta académica.
- 2) líneas y grupos consolidados de investigación.
- 3) productos y publicaciones de académicos y alumnos.
- 4) visión e interacción nacional e internacional (vinculación).
- 5) eficiencia terminal.



El performance, los resultados y los nuevos retos.

La diversidad institucional que se ha referido en el análisis rompió, en la práctica, con el modelo homogéneo centrado en la idea, imagen y acción de la universidad pública: la pregunta que resulta ante estas nuevas condiciones tiene que ver con la pertinencia o no de un modelo homogéneo o diversificado de educación superior para América Latina y sus mecanismos de regulación, evaluación y acreditación de calidad. Sin embargo subsiste la discusión en torno a los mecanismos y herramientas de evaluación pertinentes a estas nuevas condiciones de diversificación institucional en educación superior. En un extremo del eje de análisis se podrán situar a la variedad de agencias de evaluación – acreditación como en el caso de Estados Unidos y en el otro extremo, la situación de las agencias centrales reguladoras como en el caso de la Academic Audit Unit en la educación superior Inglesa, o los comités de evaluación de la educación superior en Francia o, como se ha mostrado en este ensayo, los mecanismos y herramientas de perfil público – estatal regulando al mercado de educación superior como servicio de interés público, en el caso de la educación superior en México.

Conviene cerrar la argumentación del ensayo y reporte de investigación que éste incluye, enfatizando la necesidad de mayor investigación en el campo y tópicos que en él se incluyen. El análisis sistemático de estos permitirá, con toda certeza, el contar con mejor y más información para los procesos de toma de decisiones en materia de política pública en educación, tanto a nivel general en los países del continente, como a nivel de las instituciones de los sistemas de educación superior. Los efectos e impactos de estas decisiones son materia necesaria de análisis e investigación en el marco de los procesos de internacionalización de la educación superior y de globalización industrial – comercial de la producción y el intercambio de bienes.

Durante casi cien años la concepción de autonomía universitaria y educación pública se afianzó en la mayoría de los países, no obstante enfrentamientos entre universidades y gobiernos en ‘defensa de la autonomía’. La matrícula y el número de instituciones se expandieron; aún más después de la posguerra, en el marco de modelos exitosos de crecimiento, como el ‘milagro mexicano’. Así el número total de instituciones pasó de 75 en 1950 a más de 1.500 en esta década, y un 55% a 60% de matrícula se ha concentrado en instituciones privadas. Hoy se discute el origen y uso de los recursos financieros para su



manutención y, entonces, el destino de sus servicios y los beneficiarios de los mismos. Frente a la expansión y nuevas condiciones de este servicio, a través de sistemas más complejos en este nivel educativo, se establecieron nuevos mecanismos y procesos de regulación para 'racionalizar' el crecimiento y aparente desorden generado en la proliferación de instituciones, sin suficientes parámetros e indicadores de consistencia institucional y organizativa, control y calidad de la oferta de estudios, y condiciones de reconocimiento de los grados ofrecidos. La regulación estatal salta al escenario de las prioridades. En un extremo del eje se podrían situar a las agencias de evaluación – acreditación como en Estados Unidos y en el otro extremo, las agencias centrales reguladoras como la Academic Audit Inglesa, o los Comités de Evaluación en Francia o los de este ensayo de perfil público – estatal regulando la educación superior. Ahí están de nuevo los integrantes de la Sociedad Académica en la gestión para resultados.

Dr. Sergio Martínez Romo

Doctor en Educación Superior. Universidad de Londres, Inglaterra.

Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco.

Profesor - Investigador Titular. Coordinador del Seminario de Investigación en Educación Superior.





REFERENCIAS

- ANUIES. (1986) Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior. México. ANUIES.
- Becher, T. (1989) Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of the disciplines. England. SRHE & Open University Press.
- Ben David, J. (1992) Centers of Learning. USA & London. Transaction Publishers.
- Ben David, J. and Zloczower, A. (1962) Universities and Academic Systems in Modern Societies. European Journal of Sociology. 3. 45 - 84.
- CAPES. (2004) Criterios de evaluación, en: criterios de evaluación del área de educación, criterios de evaluación del área de ingenierías, y criterios de evaluación del área de química. Brasil. CAPES.
- Clark, B. (1982) The higher education system. Academic organization in a cross nacional perspective. New Cork. Praeger Publishers.
- Clark, B. (1983) El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México. Nueva imagen. Universidad Futura. UAM.
- CONACYT. (2003) Convocatoria 2003 del Padrón Nacional de Posgrado. México, CONACYT.
- Fernández Lamarra, N. (2003) La educación superior argentina en debate. Buenos Aires UNTREF
- Fernández Lamarra, N. (2004) La convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Buenos Aires. UNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (2005) Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires. CONEAU, IESALC/UNESCO.
- Levy, D. (1986) Higher education and the state in Latin America. USA. The University of Chicago Press.
- Lorey, D. E. (1992) The University System and Economic Development in Mexico Since 1929. USA. UCLA University Press.
- Martínez Romo, S. (1983) The planning of higer education in Mexico. The nacional plan for Mexican higher education and its implementation in autonomous universities. England. University of Lancaster.
- Martínez Romo, S. (1992) Political and Rational Models of Policy Making in Higher Education. The cration and establishmente of the Nacional System for Permanent Planning in Higher Education 1978 - 1986. London. University of London. Institute of Education.
- Martínez Romo, S. (2005) Grupos, tribus y cuerpos académicos; las viscisitudes de las polticas en educación superior. En: Fresán, m. Coordinadora. Repensando la universidad. México. UAM.
- Martínez Romo, S. y Reséndiz García, N. M. (2006) La evaluación del impacto del padrón de posgrados de excelencia en los posgrados en educación, en: Perfil de la educación superior en la transición del México contemporáneo. México. IEESA, CEA, UNAM, UAM, ITESM. Pp 81 - 100.



Rodríguez Gómez, R. (2005) Carlyle (nada menos) compra la Universidad Latinoamericana. En México. Campus Milenio, Noviembre 3. Año 3, núm. 152.

UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. París. UNESCO.

UNESCO (2003) Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y la acreditación de la educación superior en Chile. Venezuela. IESALC/UNESCO.

Winkler, D. (1985) Higher education in Latin America. Efficiency and equity issues. Washington. The World Bank.

Winkler, R. D. (1994) La Educación Superior en América Latina: Cuestiones sobre Eficiencia y Equidad. Documentos para discusión del Banco Mundial 77S. Washington, D.C. Banco Mundial.