



Ciencia Ergo Sum

ISSN: 1405-0269

ciencia.ergosum@yahoo.com.mx

Universidad Autónoma del Estado de México
México

Ocegueda Hernández, Juan Manuel; Miramontes Arteaga, Ma. Antonia; Moctezuma Hernández,
Patricia

La educación superior en México: un estudio comparativo
Ciencia Ergo Sum, vol. 21, núm. 3, noviembre, 2014, pp. 181-192
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10432355002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La educación superior en México: un estudio comparativo

Juan Manuel Ocegueda Hernández*, Ma. Antonia Miramontes Arteaga**, Patricia Moctezuma Hernández*

Recepción: 6 de noviembre de 2013

Aceptación: 1 de abril de 2014

*Facultad de Economía y Relaciones Internacionales,
Universidad Autónoma de Baja California, México.
**Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales,
Universidad Autónoma de Baja California, México.
Correo electrónico: jmocegueda@uabc.edu.mx;
mmiramontes@uabc.edu.mx y moctezuma@uabc.edu.mx
Se agradecen los comentarios de los árbitros de la
revista.

Resumen. Se analizan los logros del sistema de educación superior (SES) en México mediante un ejercicio comparativo que considera cuatro naciones en desarrollo: Argentina, Brasil, Chile y Corea del Sur. Los resultados sugieren que México se ha rezagado en materia de cobertura y en su capacidad para ofrecer una educación superior de buena calidad debido a varios factores: la tendencia demográfica que ha mantenido alta la población de 19-24 años, limitaciones presupuestales como resultado de la baja participación privada en la atención de la demanda por estudios de educación superior y la dependencia del SES respecto al subsidio público, así como la falla de la política educativa para asegurar la calidad en los servicios que ofertan las IES.

Palabras clave: educación superior, tasa de cobertura, calidad educativa y financiamiento.

Higher Education in Mexico: an International Comparative Study

Abstract. In this paper we analyze the higher education system (HES) achievements in Mexico through a comparative exercise which considers four developing nations: Argentina, Brazil, Chile and South Korea. The results suggest that Mexico has fallen behind in terms of both enrollment rate and its ability to provide a good higher education, this is due to the interaction of several factors, among them are: the demographic trend that has quickly increased the population of 19-24 years, budget constraints as a consequence of low enrollment in the private universities and dependence on the HES in relation to public expenditure, and the failure of educational policy to guarantee quality services in the higher education institutions.

Key words: higher education, enrollment rate, educational quality and financing.

Introducción

La educación es uno de los principales instrumentos para impulsar el progreso económico y social; por ello, las sociedades deben asegurar oportunidades de estudios de buena calidad a todos los habitantes. Los logros educativos varían en cada país dependiendo de las inversiones que realizan, de la eficacia y eficiencia con la que gastan sus recursos y de la interacción de factores demográficos, culturales e institucionales que condicionan la efectividad de las políticas públicas. Los países de ingresos medios han avanzado en lo que respecta a la cobertura en educación básica, pero subsisten carencias considerables en los niveles posteriores. En México, por ejemplo,

se ha logrado una cobertura cercana a un 100% en nivel básico, pero los rezagos en nivel superior son evidentes, pues apenas se atiende a 28%. Esto es preocupante, ya que implica que muchos jóvenes pierden oportunidades de movilidad social que podrían contribuir a mejorar el desarrollo nacional.

La exclusión del acceso a las universidades frena la competitividad al inhibir la formación de recursos humanos que bajo otras circunstancias impulsarían la productividad laboral, la disponibilidad de cuadros técnicos e ingenieros, el *stock* de personal científico y los procesos de innovación tecnológica (Delors, 1996). Los costos sociales van más allá porque se pierden las externalidades positivas que se obtienen cuando las sociedades son más educadas y menos desiguales, como el desarrollo de

valores que fortalecen la cohesión social, la facilidad para adoptar nuevas ideas, el fortalecimiento de los procesos democráticos, una sociedad más crítica y participativa y en general un mayor interés por los problemas nacionales (Ocegueda *et al.*, 2012).

Para que un sistema de educación superior (SES) contribuya con todo su potencial al progreso de la sociedad debe proporcionar espacios a los jóvenes que demandan estudios, así como ofertar una educación de buena calidad que garantice que se incorporen exitosamente los egresados al mercado laboral y, en el caso de los egresados de doctorado, a las actividades de investigación y desarrollo tecnológico. La política educativa en México se ha esforzado en convertir al SES en una estructura de apoyo a la competitividad mediante programas sectoriales dirigidos a ampliar la cobertura, desarrollar infraestructura, proveer becas a jóvenes de escasos recursos económicos, fortalecer la docencia y la investigación y formar profesores, entre otros aspectos.

Con el objetivo de evaluar la estrategia general de largo plazo más que políticas específicas de una administración, en este trabajo se comparan los logros de México en la educación terciaria,¹ con cuatro países que también buscan rutas hacia el desarrollo a través de un esfuerzo educativo creciente. Este ejercicio establece un marco de referencia para dimensionar lo que se ha hecho en las últimas décadas con el propósito de contribuir a la mejora de la política sectorial, particularmente a ampliar la cobertura con calidad, que se ha convertido en prioridad del Plan Nacional de Desarrollo al menos en las últimas tres administraciones federales. Se seleccionó a Argentina, Brasil y Chile que son, junto con México, las economías más importantes de América Latina y que al mismo tiempo cuentan con las universidades mejor posicionadas en los *ranking* internacionales,² lo cual da cuenta de un esfuerzo por construir sistemas educativos con opciones escolares de buena calidad. Asimismo, se trata de países que han adoptado modelos de financiamiento alternativos con resultados diferenciados en materia de cobertura y calidad educativa: México y Argentina con uno predominantemente público y Brasil y Chile dependen

de la inversión privada. Además se incluye a Corea del Sur, cuya elección está fundada en varios criterios: en primer lugar, se trata de la economía en desarrollo más exitosa de los últimos 60 años que ha logrado transitar de país pobre en la década de los cincuenta del siglo xx a nación de ingresos altos al inicio del siglo xxi, lo que por sí mismo la convierte en un referente de estudio para cualquier país con aspiraciones similares. En segundo lugar, sus logros en educación, con frecuencia considerados la clave de su éxito económico, son incuestionables, lo que se evidencia en los resultados de los exámenes PISA (Programme for International Student Assessment) aplicados por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en donde se ha posicionado entre los cinco países con mayores puntajes. Finalmente, sus avances en educación terciaria son sorprendentes: es de las pocas naciones que han alcanzado la cobertura universal y ha insertado a diez de sus instituciones de educación superior (IES) entre las 500 mejores del mundo, una cifra similar a las que posicionaron juntos los cuatro países latinoamericanos de este trabajo.

1. Avances en cobertura³

La ampliación de la cobertura es una de las preocupaciones principales de las políticas de educación terciaria, la cual responde a la necesidad de atender una demanda creciente de jóvenes que buscan oportunidades de ascenso social. Las dimensiones de esta demanda dependen de múltiples factores entre los que destacan el tamaño y composición de la población por grupos de edad, los avances en cobertura en niveles escolares previos y los rendimientos privados de obtener un título profesional. Por su parte, la capacidad de atenderla obedece a aspectos como el monto de los recursos asignados, la eficiencia y eficacia con que éstos son utilizados para ampliar la infraestructura física, tecnológica y humana, el uso racional de los recursos disponibles (espacios, tiempos, personal, etc.), la capacidad para incorporar nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos docentes que permite la atención de grupos más numerosos y reduce la necesidad de espacios físicos, o la disponibilidad de infraestructura social complementaria como hospitales y clínicas en donde los estudiantes puedan realizar sus prácticas.

Los países escogidos muestran logros educativos que difieren entre sí en función de las distintas combinaciones entre los factores señalados y de la manera como éstos interactúan, lo cual a su vez es influido por los acuerdos sociales explícitos e implícitos que facilitan o entorpecen conseguir los objetivos educativos y determinan la disposición social para asumir los costos que implica una educación universal y de buena calidad. Con frecuencia, ello se traduce en que

1. Educación terciaria y superior se consideran sinónimos y, a menos que se indique otra cosa, se hace referencia a los niveles 5 y 6 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 1997 (CINE) o a los niveles 5, 6, 7 y 8 de la CINE 2011, ambos formulados por la Unesco (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization).
2. Se toma como referencia el Academic Ranking of World Universities publicado por Shanghai Ranking Consultancy.
3. La *tasa de cobertura* se define como matrícula total/población en edad de estudiar X 100 que también se conoce como la tasa bruta de cobertura. Es diferente a la tasa neta de cobertura que sólo considera la matrícula compuesta por estudiantes que se encuentran dentro del grupo en edad de estudiar.

las familias destinen mayores recursos a la educación de sus hijos, ya sea directamente a través del pago de colegiaturas en escuelas particulares o mediante incrementos de impuestos para financiar la escuela pública. La mayor o menor disposición de las familias para aceptar estos costos ha influido en el grado de éxito de la política sectorial y ello no ha estado desvinculado de factores económicos, políticos y culturales.

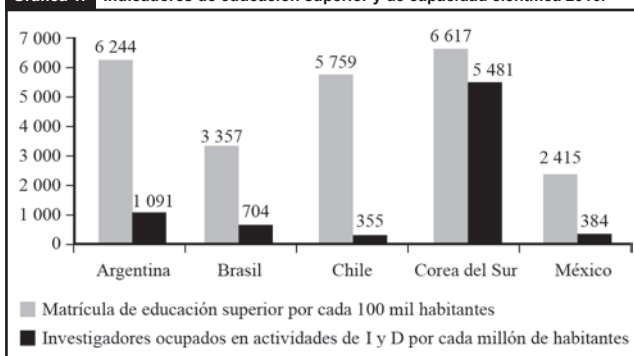
Existen diferencias importantes en el tamaño relativo de los SES que se comparan, independientemente del criterio utilizado en la medición. Si éste se mide con el número de estudiantes inscritos en la educación terciaria por cada 100 000 habitantes, las cifras muestran que el de Corea del Sur con 6 617 estudiantes es el más grande, mientras que el de México con 2 415 es el de menor tamaño. Argentina y Chile se ubican cerca de Corea del Sur con 6 244 y 5 759 respectivamente, en tanto que Brasil con 3 357 está más cerca de México. Esto determina una brecha significativa en la disponibilidad de profesionistas y personal científico, sobre todo de aquéllos que se emplean en actividades de investigación y desarrollo (I y D). No obstante, la conformación de capacidades científicas va más allá del tamaño del SES y requiere apoyarse con políticas específicas para asignar recursos humanos y financieros hacia este tipo de actividades como lo han hecho principalmente los coreanos (gráfica 1).

Si bien al ponderar la matrícula respecto a la población, se puede medir el esfuerzo que estas naciones realizan en la educación superior, tal indicador está sujeto a limitaciones pues omite las diferencias en la composición de la población por grupos de edad. Resulta obvio que una sociedad en donde predominan los jóvenes tiene más probabilidades de que este indicador sea elevado cuando se compara con otra en donde predominan los niños o los ancianos.

Una alternativa es tomar en cuenta la distribución demográfica por cohortes de edad y recurrir a un indicador como la tasa bruta de cobertura (TBC) que pondera la matrícula en educación terciaria en relación con el grupo de 19-24 años. Con este referente, Corea del Sur registra la tasa más alta, pues llega a 103.1% en 2010, lo que significa prácticamente cobertura universal, una meta que pocos países han logrado y que lo posiciona entre los primeros del mundo. Argentina y Chile con tasas de 74.8 y 66% tienen avances muy firmes en la búsqueda de ese mismo objetivo, no así Brasil y México que con tasas de 38.5 y 28% se han quedado rezagados (cuadro 1).

Una comparación del avance que se tuvo entre 1970 y 2010 considerando el ritmo al que creció la TBC, ubica a Corea del Sur en la primera posición con un esfuerzo educativo significativamente mayor al desplegado por el resto de los países, el cual se fortalece a partir de los ochenta. Brasil y Chile aparecen en segundo lugar con tasas de crecimiento

Gráfica 1. Indicadores de educación superior y de capacidad científica 2010.



Fuente: elaboración propia con datos tomados de Unesco (2013) y Banco Mundial (2013).

Cuadro 1. Evolución de las tasas brutas de cobertura (TBC) en la educación superior 1970-2010.

		1970	1980	1990	2000	2010	TCA 1970-2010
Argentina	TBC (%)	13.4	21.9	38.8	53.1	74.8	4.4
	Matrícula (miles)	274.6	491.5	995.6	1,766.9	2,521.0	5.7
	Población 19-24 años (miles)	2 047.8	2 248.2	2 567.7	3 329.1	3 370.2	1.3
Brasil	TBC (%)	4.7	11.2	10.7	16.1	38.5	5.4
	Matrícula (miles)	430.5	1 409.2	1 518.9	2 781.3	6 552.7	7.0
	Población 19-24 años (miles)	9 087.9	12 642.3	14 163.9	17 288.7	17 005.4	1.6
Chile	TBC (%)	9.2	11.9	20.4	37.3	66.1	5.1
	Matrícula (miles)	78.4	145.5	252.9	452.2	987.6	6.5
	Población 19-24 años (miles)	857.2	1 224.8	1 239.2	1 211.8	1 493.7	1.4
Corea del Sur	TBC (%)	7.0	12.8	36.8	78.8	103.1	7.0
	Matrícula (miles)	189.6	538.7	1 630.4	3 003.5	3 269.5	7.4
	Población 19-24 años (miles)	2 697.1	4 198.0	4 424.8	3 809.4	3 170.9	0.4
México	TBC (%)	4.9	13.0	15.2	19.8	28.0	4.5
	Matrícula (miles)	219.6	853.4	1 314.0	1 962.8	2 847.4	6.6
	Población 19-24 años (miles)	4 473.4	6 589.3	8 625.1	9 904.4	10 160.0	2.1

Nota: TCA = tasa de crecimiento anual.

Fuente: elaboración propia con datos de Unesco (2013) y Banco Mundial (2013).

muy cercanas entre sí, aunque este último con un punto de partida mayor y un proceso de expansión que no se interrumpe, a diferencia de lo que ocurre en el primero durante los ochenta, lo que da como resultado una ampliación de la brecha inicial. Después vienen México y Argentina con un ritmo de expansión también muy similar, pero, al igual que en el caso anterior, con tasas de cobertura muy diferentes en 1970; además, México registra una desaceleración entre 1980 y 2000 que no se observa en Argentina, al avanzar únicamente 6.8 puntos porcentuales contra los 31.2 que incrementó esta nación en ese periodo.

El escenario descrito puede atribuirse a la interacción de dos fenómenos: a) el ritmo al que creció la matrícula como resultado de la magnitud de los recursos asignados al SES y la capacidad de la política pública para multiplicar la disponibilidad de espacios escolares y b) el comportamiento demográfico que determinó una dinámica distinta de la cohorte poblacional en cada una de estas naciones y, consecuentemente, presiones desiguales sobre la oferta educativa. ¿En qué medida la trayectoria seguida por las tasas de cobertura ha sido influida por estos fenómenos? Un ejercicio de descomposición de este indicador permite observar que en Corea del Sur ambos fenómenos influyen de manera decisiva. En primer lugar, la trayectoria que sigue el grupo de edad de 19-24 años parece atravesar por varias etapas: una tendencia ascendente que finaliza a principios de los ochenta y que temporalmente abre la brecha entre demanda potencial y demanda atendida, aun con el gran esfuerzo que se hizo en esos años para incrementar la matrícula. Posteriormente, viene un periodo de estabilización que abarca hasta los primeros años de los noventa, seguido por una etapa de declinación que se extiende hasta 2007; después de este año parece que se entra en un nuevo periodo de estabilidad. En lo que se refiere a la matrícula, al inicio de la década de los ochenta se aprecia un repunte extraordinario que termina en 2001, que es cuando las tendencias demográficas se manifiestan con una reducción en la demanda por estudios terciarios. En conjunto, esto permitió un cierre de la brecha entre demanda potencial y oferta educativa.

La experiencia de Argentina presenta matices distintos, con una expansión lenta de la población en edad de estudiar entre 1970 y 1990 que se acelera en la siguiente década y alcanza la cima en 1999, para luego entrar en una fase de estancamiento prolongada hasta la actualidad. Por su parte, la atención a la demanda registra un crecimiento moderado hasta 1994, tendencia que se modifica en los años subsecuentes al elevarse el ritmo al que crece la matrícula. Las fluctuaciones demográficas y la capacidad para abrir nuevos espacios universitarios en respuesta a las presiones sobre el sistema educativo permitieron avanzar de manera sustancial en la TBC en ambos

periodos: de 1970 a 1994 aumentó de 13.4 a 36.9%, mientras que entre 1994 y 2010 llegó a 74.8 por ciento.

En el caso de Brasil el esfuerzo para ampliar la inscripción en las IES no es tan extraordinario como el de Corea del Sur y Argentina y, por tanto, tampoco lo son los resultados obtenidos. La cohorte de 19-24 años se expandió desde los setenta hasta principios del presente siglo, aunque el ritmo no fue homogéneo. En 2004 parece llegarse a un punto de inflexión que da paso a una tendencia declinante en los años siguientes. Como contraparte, de 1970 a 1996 la matrícula tiene una expansión moderada que es seguida por un periodo de aceleración que se mantiene hasta los años recientes y que permite elevar la TBC de manera significativa, pues de 1970 a 1996 pasó de 4.7 a 12.4% mientras que entre 1996 y 2010 se llegó a 38.5 por ciento.

Chile presenta rasgos demográficos diferentes, donde se observa una trayectoria fluctuante del grupo de edad que nos ocupa con por lo menos dos etapas expansivas: una de ellas situada entre 1970 y 1985 y la otra más reciente a partir de 1999. En la etapa intermedia que va de 1985 a 1998 se aprecia claramente una declinación de este grupo poblacional. La matrícula, al igual que en Brasil, pasa por un periodo de crecimiento moderado que abarca hasta los ochenta, para luego entrar en una etapa de aceleración que se refuerza a partir de la década pasada. Esta combinación de tendencias llevó a Chile a alcanzar una de las tasas de cobertura más altas en América Latina con 66.1 por ciento.

En lo que respecta a México se tienen las siguientes particularidades: una rápida expansión del grupo poblacional de interés que concluye a mediados de los noventa dando lugar a una fase de estabilización que se mantiene hasta 2008. Por su parte, la matrícula recibe un gran impulso durante los setenta en lo que se conoce como la etapa de masificación de la educación superior. En los ochenta, se frena este proceso por la profunda crisis económica que se vivió y que limitó los recursos asignados al sector para posteriormente reiniciarse en la segunda mitad de los noventa. Con todo, la TBC continúa siendo inferior no sólo al resto de los países contemplados en este estudio, sino también a la de otras naciones latinoamericanas como Uruguay, Venezuela, Costa Rica y Colombia, por citar algunas.

Si se dejan de lado los aspectos demográficos, la diversidad de TBC se explica parcialmente por la cantidad de recursos invertidos y por la eficiencia y eficacia como se han utilizado, lo cual remite al monto y criterios de asignación de los fondos públicos y al grado en que el sector privado participa en la provisión de los servicios educativos, pero también, a la efectividad de la política sectorial para asegurar la buena calidad y las oportunidades de acceso a todos los grupos sociales.

2. Aspectos financieros

La magnitud de recursos que una nación invierte en educación guarda un vínculo estrecho con la prioridad que la sociedad le asigna en su proyecto de desarrollo y con la rentabilidad social relativa frente a la atención de otras necesidades de la comunidad. Al definir prioridades las naciones deciden no sólo cuánta inversión destinan a este sector, sino también qué niveles escolares se privilegian considerando la disponibilidad de recursos, las expectativas de las familias y las externalidades sociales (Miramontes, 2012). La suficiencia o no de las asignaciones realizadas depende en primer término del tamaño de la matrícula, pues sin que se interprete como una relación lineal e infalible, en general se acepta que a mayor inversión por estudiante las condiciones escolares tienden a ser más ventajosas. Sobre este punto, la información disponible sugiere que Corea del Sur y México son los países que más invierten con 10 292 y 6 602 dólares por alumno respectivamente, mientras que Argentina es el que menos destina con 3 036 dólares (cuadro 2).

La evolución de este indicador entre 2000 y 2010 proyecta una situación distinta: Corea del Sur y Argentina aumentan su gasto más rápido, a tasas anuales de 4.8 y 2.9%, muy por encima de México que lo hace a una tasa de apenas 0.8% anual. Por su parte, Brasil y Chile registran tasas negativas de -4.9 y -2.9%. Como resultado, la participación de la educación superior dentro del gasto educativo aumentó en Corea del Sur y Argentina de 13.5 a 17.1 y de 17.1 a 19.9%, respectivamente. En México y Brasil ocurrió lo contrario: este nivel educativo perdió importancia relativa dentro de las prioridades de la política sectorial, aun cuando la matrícula mantuvo un incremento acelerado.⁴ Por lo que toca a Chile, el posicionamiento de la educación terciaria mejoró al pasar de 14.5 a 22.3, esto a pesar de que cayó el gasto por alumno, lo que se explica por el rápido crecimiento del alumnado, 8.1% anual entre 2000 y 2010.

Si se toma como referencia el gasto como proporción del PIB, los esfuerzos de estos países así como el nivel de prioridad que le confieren a la educación superior varía de manera significativa. Corea del Sur con 2.6% y Chile con 2.3% destinan mayores asignaciones y, al mismo tiempo, son los que más recursos privados invierten con 1.9 y 1.8%. Argentina y México presentan una gran semejanza tanto en los porcentajes

totales, 1.5 y 1.4%, como en su distribución por sector institucional, que es 1.1 público y 0.4 privado en el primer caso y 1.0 y 0.4 en el segundo; en ambos países es el sector público el que más contribuye. Brasil se ubica en una situación intermedia con un gasto equivalente al 1.7% del PIB, el cual está integrado con 0.8 de origen público y 0.9 de procedencia privada (cuadro 3).

El grado en que los particulares contribuyen al financiamiento de la educación superior obedece a políticas específicas que cada país ha seguido para resolver sus problemas de cobertura. Así, por ejemplo, Corea del Sur, Chile y Brasil comparten una experiencia similar caracterizada por una expansión significativa de este segmento de escuelas que han llegado a cubrir respectivamente 80.7, 81.9 y 72.7% de la matrícula nacional. Esto contrasta con lo ocurrido en México y Argentina en donde la responsabilidad de proveer educación terciaria continúa concentrada en el sector público, el cual atiende en cada caso a 67.7 y 72.6% de los alumnos inscritos. No obstante, actualmente Argentina apunta hacia un fortalecimiento de la educación privada; ésta aumentó la matrícula a una tasa de 6.3% anual entre 1999 y 2009 contra 2.2% en las IES públicas (SPU, 2010). En el caso de México, la tendencia no es clara: de 1990 a 2000 se incrementó la inscripción en las IES particulares a una tasa tres veces mayor que en las IES públicas, 10.7 contra 3.2%, pero de 2000 a 2010 las tasas fueron muy similares, 3.7 contra 3.9% (SEP, 2012a). Lo anterior sugiere que no existen fórmulas únicas para abatir el rezago educativo en cuanto al nivel de participación requerido de los sectores público y privado, pero lo que sí parece necesario es que haya una complementariedad de esfuerzos entre ambos segmentos institucionales.

Cuadro 2. Indicadores de gasto en la educación superior 2010.

	Gasto por alumno (dólares de 2005)		TCA	Gasto en educación superior como % del gasto en educación	
	2000	2010	2000-2010	2000	2010
Argentina	2 278	3 036	2.9	17.1*	19.9
Brasil	7 240	4 394	-4.9	22.1	16.0**
Chile	6 574	4 885	-2.9	14.5	22.3
Corea del Sur	6 426	10 292	4.8	13.5*	17.1**
México	6 085	6 602	0.8	20.6*	20.0**

Nota: *1999, **2009; TCA = tasa de crecimiento anual.

Fuente: elaboración propia con datos de Unesco (2013) y Banco Mundial (2013).

Cuadro 3. Indicadores de participación de los sectores público y privado 2010.

	Gasto en educación superior como % del PIB			Composición de la matrícula de educación superior (%)		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Argentina	1.1	0.4	1.5	72.6	27.4	100
Brasil	0.8	0.9	1.7	27.3	72.7	100
Chile	0.5	1.8	2.3	18.1	81.9	100
Corea del Sur	0.7	1.9	2.6	19.3	80.7	100
México	1.0	0.4	1.4	67.7	32.3	100

Fuente: elaboración propia con datos tomados de Unesco (2013).

4. En Brasil la matrícula crece a una tasa de 9% anual entre 2000 y 2010, mientras que en México lo hizo al 3.8 por ciento.

Corea del Sur y Chile tuvieron logros extraordinarios con un modelo privatizador que no ha proporcionado los mismos resultados en Brasil, mientras que Argentina con un modelo de educación pública ha obtenido logros que no se observan en México. Por otro lado, si bien existe una tendencia mundial a privatizar la educación en todos sus niveles, incluyendo el terciario, avanza a diferentes ritmos dependiendo de los consensos sociales y de la disponibilidad de recursos gubernamentales.

Una de las ventajas de la creciente contribución privada en Corea del Sur y Chile es que ha mitigado la carga sobre las finanzas públicas, sobre todo si se toma en cuenta que por muchos años se tuvo una demanda ascendente por este tipo de estudios. La experiencia de Argentina muestra, por otra parte, que es viable avanzar en cobertura mediante el financiamiento público, pero el costo de hacerlo puede ser una limitada asignación de recursos por alumno que pone en riesgo la calidad del servicio. En efecto, una educación de buena calidad exige un mínimo de inversiones que deben realizarse para garantizar, entre otros aspectos, una infraestructura física y tecnológica adecuada, disponibilidad de material educativo y de laboratorio suficiente, condiciones favorables para la ejecución de prácticas escolares, programas de becas para estudiantes en situación vulnerable, acciones de movilidad internacional que involucren al personal académico y a estudiantes, así como políticas que privilegien la contratación de profesores e investigadores con estudios de posgrado y la asignación de remuneraciones atractivas.

Una creencia más o menos generalizada en las sociedades actuales es que los particulares suelen ser asignadores de recursos más eficaces y eficientes que el sector público (Sala i Martín, 2008). Esta opinión se sustenta en que ambos tipos de entidades enfrentan incentivos distintos que condicionan sus comportamientos: un particular arriesga su capital y una mala decisión se traduce en una merma en su patrimonio, mientras que un administrador público no es penalizado por una mala decisión. Así, una familia que invierte sus ahorros en la formación de sus hijos exigirá una educación de buena calidad y al mismo tiempo los directivos de la escuela buscarán satisfacer las expectativas de los padres para atraer nuevos alumnos. La idea de que es necesario algún tipo de incentivo de mercado para inducir un mejor desempeño en las IES ha permeado a lo largo del mundo y conduce incluso a que los recursos públicos se asignen con criterios de competencia. Por ejemplo, Chile

ha promovido esquemas en donde el subsidio se entrega a las familias a través de bonos educativos (voucher), con lo que se obliga a las IES a competir por los alumnos. Asimismo, los cinco países que comprende este estudio han ensayado en mayor o menor medida estrategias para distribuir fondos públicos por medio de la competencia, condicionando los montos asignados a la presentación de proyectos y a obtener resultados demostrables acordes con los objetivos de la política educativa. En el caso de México, este esfuerzo se limita a los fondos extraordinarios concursables que representan todavía una fracción menor del subsidio total otorgado a las IES y que no en todos los casos se rigen por criterios de desempeño.⁵

Si bien se acepta la idea de que competir promueve la eficiencia, ello puede ser limitado por la existencia de fallas de mercado. Mizala (2007) señala algunas de éstas: a) la calidad de la enseñanza no es observable directamente por lo que hay asimetrías de información entre los oferentes (escuelas) y los demandantes (familias). Si esto no se resuelve al generar información fácil de interpretar por las familias que les permita comparar entre escuelas, los proveedores de mala calidad pueden subsistir. b) Existen otros atributos a los que las familias confieren mayor importancia que a la propia calidad de la enseñanza al momento de seleccionar la escuela para sus hijos, sobre todo si la calidad no es fácil de observar. Éstos pueden ser la distancia entre la escuela y el hogar, los valores que enseñan, el estatus social que les proporciona, por mencionar algunos. Si las familias demandan los servicios educativos de instituciones de mala calidad guiados por este tipo de criterios, su salida del mercado se retrasa o incluso no sucede. c) La competencia requiere de competidores, los cuales pueden no existir cuando el tamaño del mercado es lo suficientemente pequeño como para que lo cubra un solo oferente, como sería el caso en zonas rurales, comunidades semiurbanas o urbano marginadas. d) El cierre de escuelas tiene costos para las familias y los propios alumnos; por ejemplo, traumas psicológicos en los jóvenes que se desvinculan de sus amigos y se insertan en medios desconocidos o el incremento en los gastos de traslado por asistir a un nuevo establecimiento. Este tipo de fallas pueden inhibir el mecanismo de mercado para expulsar a las IES de mala calidad por lo que pueden permanecer muchos años en el sistema antes de cerrar. Esto supone la necesidad de complementar al mercado con esquemas normativos, regulaciones e incentivos adecuados que promuevan los objetivos buscados.

Una limitación adicional de los SES con tendencia privatizadora es su carácter excluyente generador de inequidad debido a que la búsqueda del máximo beneficio se traduce en colegiaturas elevadas, situación que afecta especialmente a Chile y Brasil, y en menor medida a Corea del Sur.

5. Entre los fondos extraordinarios que se distribuyen en México, sólo el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior (FECES) se asignan con criterios de desempeño. Otros fondos tienen un carácter remedial y se destinan a la resolución de problemas que en muchos casos se han generado por malas prácticas institucionales.

En el caso de los sistemas públicos, se identifica como una gran desventaja la debilidad de las finanzas gubernamentales y la amplitud de las necesidades sociales que se deben atender, lo que se convierte en un inhibidor para que se destinen recursos suficientes a la educación en Argentina y México.

3. Diferencias en la calidad educativa

Un condicionante para que la educación terciaria contribuya al desarrollo de una nación es que se ofrezcan servicios educativos de buena calidad; sin embargo, no siempre es fácil de medir pues se trata de un concepto abstracto que engloba principalmente aspectos cualitativos que no son perceptibles a simple vista. Por ello, en la literatura se recurre a indicadores que capturan cualidades deseables para que un sistema educativo cumpla con su función social de formar individuos capaces de alcanzar su realización personal y profesional, aunque la mayoría de las veces se concentran en el segundo aspecto. Una primera aproximación de las diferencias en calidad educativa se puede lograr consultando algún *ranking* académico como el Academic Ranking of World Universities que difunde Shanghai Ranking Consultancy, en donde se identifica a las 500 mejores universidades a nivel internacional (Top 500). El ejercicio proyecta un panorama en donde sobresalen Corea del Sur y Brasil no sólo porque tienen un mayor número de universidades en este padrón, 10 y 6 respectivamente, sino también porque tienen a las dos mejor posicionadas de este grupo de países: la Universidad Nacional de Seúl y la Universidad de São Paulo ubicadas ambas entre el lugar 101 y el 150 (cuadro 4).

Este referente, no obstante, podría no reflejar lo que ocurre en el conjunto del SES, sino únicamente en algunas instituciones que reciben apoyos públicos mayores a los que se otorgan al resto de las IES, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, única universidad mexicana considerada en este *ranking*. Aun así, es razonable suponer que la capacidad de una nación para mantener el mayor número posible de IES dentro de estos padrones y lograr buenos posicionamientos, da cuenta de un esfuerzo social por impulsar una educación superior de buena calidad.

Se puede recurrir a otros indicadores que capturan aspectos cualitativos de los procesos educativos; por ejemplo, el número de días que en promedio un alumno asiste a la escuela en un año escolar típico, con lo cual se obtiene una medida del tiempo que se destina a la formación de un profesionista. Omitiendo las diferencias en la duración de las carreras y los horarios escolares, se

puede asumir que un calendario de clases más extenso implica mayores horas invertidas en la formación de los estudiantes. Los datos muestran que Corea del Sur (220 días) y Brasil (200) destinan más tiempo a este fin mientras que las otras naciones se mueven entre 170 y 180 días, 172 en el caso de México. Otro indicador útil es la tasa de graduación que evalúa la eficacia de los SES en el aseguramiento del egreso y la obtención del título profesional en los periodos establecidos por los planes de estudio. Una vez más las cifras favorecen a Corea del Sur que mantiene una ventaja significativa sobre las cuatro naciones latinoamericanas, las que a su vez alcanzan porcentajes muy cercanos entre sí (cuadro 5).

Algunos indicadores para medir la calidad de las IES consideran tres referentes relacionados con los profesores: a) el tiempo que dedican a las actividades escolares dentro de una institución, b) su formación académica y c) el tamaño de los grupos que deben atender. Respecto al primer punto, se utiliza el porcentaje del total de profesores que tienen un nombramiento de tiempo completo en una IES; su importancia radica en que mide el grado en que el personal académico puede concentrarse en atender la diversidad de actividades formativas que se desarrollan en las IES desde la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Es obvio que si los profesores se desconcentran como consecuencia de una diversificación laboral, la calidad de sus servicios declinará, sin dejar de reconocer la importante contribución que pueden hacer los profesores de asignatura o de tiempo parcial cuando se desempeñan simultáneamente en el medio profesional, al transmitir su experiencia y los conocimientos prácticos

Cuadro 4. Número de universidades en el *ranking* internacional top 500 en 2012.

	Posición entre:					Total
	101-150	151-200	201-300	301-400	401-500	
Argentina	0	1	0	0	0	1
Brasil	1	0	1	3	1	6
Chile	0	0	0	0	2	2
Corea del Sur	1	0	3	3	3	10
México	0	1	0	0	0	1

Fuente: Shanghai Jiao Tong University (2012).

Cuadro 5. Indicadores de la educación superior 2010.

	PDC	Tasa de graduación (%)	PTC (% del total)	PD (% del total)	Alumnos / PTC
Argentina	171	12	33.1	8.4	45
Brasil	200	24	45.3	28.4	42
Chile	179	18	17.7	9.2	79
Corea del Sur	220	52	67.9	N.D.	62
México	172	19	26.5	10.7	36

Nota: PDC = promedio de días de clases por año escolar; PTC = profesor de tiempo completo; PD = profesores con doctorado y N. D. = dato no disponible.
Fuente: elaboración propia con datos de Unesco (2013), SPU (2010), Mineduc (2012), SEP (2012a), INEP (2010) y MOE (2011).

adquiridos en el ejercicio de la profesión. Los datos disponibles dan cuenta de un esfuerzo relevante en esta dirección por parte de Corea del Sur y Brasil, así como de un rezago importante de Chile y México.

La formación académica de quienes guían los procesos educativos es un factor que influye en los estándares de calidad de las IES. Sin pretender establecer una relación lineal, se acepta que la disponibilidad de académicos con el grado de doctor favorece la educación que se imparte, toda vez que se trata de personal que en comparación con otros de menor grado académico tienen un mayor conocimiento sobre los temas que enseñan así como experiencia en la investigación científica, requisitos indispensables para lograr una docencia de buena calidad. Si se descarta a Corea del Sur para el cual no se encontró información disponible, sobresale el esfuerzo realizado por Brasil en donde 28.4% del profesorado cubre esta exigencia, casi el triple que en México en donde sólo 10.7% llena dicho requisito y un poco más del triple que en Chile (9.2%) y Argentina (8.4%).

El número de alumnos por profesor de tiempo completo (PTC) es otro referente que proporciona información sobre las condiciones de la docencia porque ilustra la carga de trabajo y las dificultades que enfrentan los profesores para cumplir con labores propias de su actividad profesional como son la impartición de clases, la evaluación y la tutoría personalizada, sobre todo si se trabaja con métodos pedagógicos tradicionales. No obstante, la irrupción de las TIC dentro de las prácticas educativas ha abierto nuevas posibilidades que podrían minimizar la importancia de este indicador (OECD, 2013). Así, aunque México presenta la mejor cifra con 36 alumnos por PTC contra 79 de Chile y 62 de Corea del Sur, podría ser una ventaja sólo aparente si en las naciones con desventaja se promueven prácticas docentes basadas en métodos pedagógicos modernos y en la utilización intensiva de las TIC.

La pertinencia es otro aspecto que permite evaluar la calidad de un SES, concepto que hace referencia al grado en que la educación responde a las expectativas sociales y personales.

Esto implica formar egresados que se integren exitosamente al mercado laboral y contribuyan a la resolución de los problemas de la sociedad, que se reduzcan los profesionistas desempleados o que laboran en actividades distintas a las de su profesión y se aproveche óptimamente el esfuerzo que la sociedad ha hecho para acumular capital humano (Martínez-Rizo, 2006). Una educación pertinente debe apoyar el desarrollo, el cual según la teoría económica se asocia con la industrialización y la expansión de sectores clave para producir y usar el conocimiento, lo que da un papel estratégico a las carreras relacionadas con las ingenierías y la tecnología, y con las ciencias naturales y exactas; las primeras apoyan en la aplicación de los conocimientos que generan estas últimas y en la adaptación de ideas de procedencia interna o externa para fines productivos. La información de que se dispone indica que Corea del Sur (26.3% de la matrícula) es la que mayor participación tiene en el primer tipo de carreras, lo que es consistente con su dinamismo manufacturero y exportador, pero sobre todo con la fuerte vinculación existente entre las universidades y los conglomerados industriales (Norton-Grubb *et al.*, 2009). México y Chile registran también una participación alta con tasas de 21.2 y 17.4% respectivamente, mientras que Brasil y Argentina tienen las tasas más bajas con 9.6 y 9.1 (cuadro 6).

Es notoria la excesiva concentración que, con excepción de Chile, tienen los países latinoamericanos en las ciencias sociales y administrativas, lo que se ha interpretado como una manifestación de la falta de pertinencia que se traduce en altas tasas de desempleo profesional (Tuirán, 2011). Sin embargo, este argumento no goza de consenso y en México dicha tendencia se ha tratado de explicar como una respuesta racional de los jóvenes ante las señales que envía el mercado, en un país con una estructura económica dominada por micros y pequeñas empresas que no demandan personal para el área de producción; por grandes empresas transnacionales que suelen importar el personal técnico y realizar en el extranjero las actividades que requieren conocimiento, y con una orien-

tación creciente a la terciarización, lo que determina que las oportunidades laborales para los profesionistas se presenten principalmente en el sector servicios y vinculadas con carreras tradicionales como la abogacía, la contaduría y la administración (Mungaray *et al.*, 2003).

Áreas estratégicas por su relación con la investigación científica básica como las ciencias naturales y exactas tienen una participación limitada en Brasil y Chile, mientras que México y Argentina

Cuadro 6. Composición porcentual de la matrícula de educación superior por área del conocimiento 2010.

	Argentina	Brasil	Chile	Corea del Sur	México
Educación	11.6	20.6	13.1	6.1	9.7
Artes y humanidades	12.4	2.2	5.7	18.2	4.9
Ciencias sociales y administrativas	37.2	40.3	26.0	22.6	38.4
Ciencias naturales y exactas	9.6	6.3	6.9	8.8	10.5
Ingeniería y tecnología	9.1	9.6	17.4	26.3	21.2
Ciencias agropecuarias	3.4	2.2	2.8	1.1	2.4
Ciencias de la Salud	13.0	13.6	20.2	10.2	9.4
Servicios	3.4	2.1	7.6	6.7	3.5
Otros	0.3	2.9	0.1	0.0	0.0

Fuente: elaboración propia con datos tomados de Unesco (2013).

con 10.5 y 9.6% respectivamente, se acercan al nivel de la OECD que para 2011 fue de 11% (OECD, 2013). Por otra parte, es notoria la importancia que tienen las artes y humanidades en Corea del Sur y Argentina que cubren respectivamente 18.2 y 12.4% de la matrícula, las cuales tienen poco peso relativo en los otros países. Esto parece ser algo común en los pueblos orientales en donde la cultura y filosofía pone en un lugar preponderante el desarrollo humano, más no en las naciones latinoamericanas, por ello llama la atención el caso argentino.

Si bien el tamaño de la matrícula universitaria y su composición por área del conocimiento describen características de los acervos de capital humano que se forma en cada país, lo cual incide en la definición de sus ventajas competitivas, es insuficiente si no se complementa con datos sobre tasas de graduación, particularmente si lo que se quiere es medir la oferta de profesionistas. Es importante también que esta oferta se pondere con el tamaño de la población económicamente activa (PEA) para dimensionar su impacto relativo en el mercado laboral. El uso de un indicador sujeto a estos criterios sugiere que Corea del Sur tiene las mejores cifras con un total de 2 354 graduados por cada 100 000 integrantes de la PEA contra 1 502 de Chile, que es el país que le sigue, y 939 de México, que se ubica en la última posición. Respecto a los graduados por áreas del conocimiento son también los coreanos quienes arrojan mejores resultados en casi todas las áreas, excepto en las ciencias agropecuarias donde el liderazgo corresponde a Chile y Argentina, situación que está vinculada a la elevada participación de las actividades primarias dentro de su estructura productiva. México se posiciona en el segundo lugar en las ciencias sociales y administrativas, aunque las cifras son muy cercanas en las cinco naciones. En las ciencias de la salud, ingeniería y tecnología, artes y humanidades así como en las profesiones relacionadas con los servicios a la industria, es Chile el que ocupa la segunda posición, mientras que en las ciencias naturales y exactas es Argentina (gráfica 2).

De acuerdo con la información sobre graduados, Corea del Sur y Chile presentan las condiciones más favorables para hacer de la educación superior un instrumento que apoye la competitividad debido a la alta disponibilidad de profesionistas en las áreas de las ingenierías y la tecnología, así como en las ciencias naturales y exactas, cuya capacidad para impulsar sectores clave está bien documentada. Además, llama la atención que en Corea del Sur el área que más profesionistas aporta a la

oferta global es el de artes y humanidades, lo que corrobora la relevancia que las culturas orientales asignan a la formación humanística y al desarrollo de valores, aspectos que algunos autores consideran claves para comprender el éxito económico de esta nación.

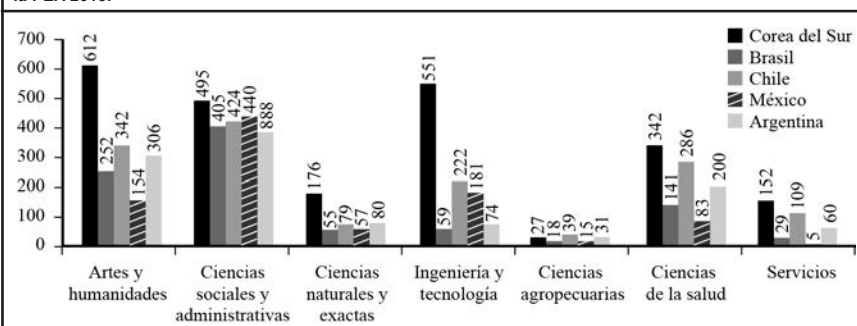
En un mundo globalizado en donde la integración económica, financiera y cultural avanza a pasos acelerados y con ello la necesidad de interactuar con otras naciones y culturas a través del ejercicio profesional, las acciones de movilidad estudiantil internacional adquieren una relevancia especial para asegurar el éxito de los futuros profesionistas, puesto que su carácter formativo permite al estudiante aprender otros idiomas, adaptarse a medios culturales distintos y practicar la tolerancia ante otras formas de pensar y de concebir el mundo. Por ello, la capacidad para enviar y atraer estudiantes en estancias internacionales se convierte en otro indicador de pertinencia que aporta información sobre la calidad de los sistemas educativos. Los datos recabados colocan a Corea del Sur como la nación que envía más estudiantes al extranjero con 3.9% de su matrícula, mientras que México y Chile sólo envían 1% y Argentina y Brasil, 0.4%. En lo que se refiere a la recepción de estudiantes de otras naciones únicamente Corea del Sur y Chile muestran cifras significativas con 1.6 y 1.5%. Este último indicador tiene una importancia adicional porque refleja la percepción que se tiene en el mundo sobre la calidad de la educación que se ofrece en los países receptores (cuadro 7).

Cuadro 7. Tasa de movilidad estudiantil internacional (% de la matrícula total).

	Salientes	Entrantes
Argentina	0.4	NS
Brasil	0.4	0.3
Chile	1.0	1.5
Corea del Sur	3.9	1.6
México	1.0	NS

Nota: NS se refiere a que el porcentaje es poco significativo.
Fuente: elaboración propia con datos de Unesco (2013).

Gráfica 2. Graduados de educación terciaria por área del conocimiento y por cada 100 000 integrantes de la PEA 2010.



Fuente: elaboración propia con datos tomados de Unesco (2013) y Banco Mundial (2013).

4. Hacia una revisión de las políticas de educación superior

El esfuerzo comparativo realizado advierte sobre las limitaciones y rezagos que persisten en el SES mexicano en materia de cobertura y calidad, no sólo con respecto a Corea del Sur, que es una de las naciones más exitosas en el ámbito internacional en lo que a educación se refiere, sino también frente a otros países latinoamericanos. La construcción de índices de desempeño utilizando los indicadores que se presentaron en párrafos anteriores confirma dicha percepción si bien las diferencias que separan a México de las otras naciones de la región no son sistemáticas ni abismales. Por ejemplo, en lo que se refiere a financiamiento el indicador de desempeño muestra que sólo es superado por Corea del Sur y Chile, mientras que en calidad educativa las diferencias respecto a las otras naciones latinoamericanos son pequeñas. La percepción global que surge es que la nación asiática es, sin duda, la mejor posicionada, seguida por Chile; por su parte, México obtiene los peores resultados, en buena medida por su avance limitado en cobertura, aunque su puntaje en otros rubros no se aleja mucho del alcanzado por Brasil y Argentina (cuadro 8).

Las diferencias encontradas obedecen a múltiples factores que van desde los montos de recursos destinados al sector, el éxito para integrar a los particulares como proveedores de servicios educativos, las políticas para asegurar la calidad de las IES, las tendencias demográficas, hasta la cultura y los acuerdos sociales implícitos y explícitos que influyen en las decisiones de los actores, ya sea para acelerar o frenar las reformas que se requieren para cumplir con los objetivos de la política educativa (Miramontes, 2012). Una enseñanza que deja esta revisión es que las magnitudes invertidas importan, pero no son decisivas si no se asignan en el marco de una política educativa acertada y con criterios que promuevan la eficiencia y la eficacia, como lo demuestra la experiencia de México que con una inversión por alumno mayor que la de otras naciones latinoamericanas tiene logros que en muchos sentidos pueden considerarse inferiores.

Cuadro 8. Índices de desempeño en la educación superior.

	Cobertura	Financiamiento	Calidad educativa	Desempeño total
México	31.8	60.7	47.0	46.5
Argentina	83.5	52.4	39.9	58.6
Brasil	44.0	60.3	57.7	54.0
Chile	75.6	87.8	52.9	72.1
Corea del Sur	100	100	100	100

Nota: los índices se construyeron con los indicadores analizados asignándose el valor de 100 al país con los mejores resultados. Los valores para los otros países se calcularon aplicando un criterio de proporcionalidad.

En la actualidad el SES de México enfrenta grandes desafíos:

a) existe un rezago en cobertura que deja sin acceso a cerca de 70% de la población en edad de estudiar, gran parte de la cual se concentra en los grupos sociales de menores ingresos.

b) La eficiencia terminal sigue siendo baja según un estudio realizado por la SEP (2012b), en donde se calcula que es de apenas 57.2% como promedio nacional y fluctúa entre 11.2 y 62.9% en las IES públicas, dependiendo del subsistema, y 90% en las IES privadas. La calidad de los servicios de educación que proporcionan las universidades en sus distintas modalidades así como los institutos tecnológicos es deficiente, sin dejar de reconocer los avances de las últimas dos décadas. La suma de estas carencias se traduce en falta de oportunidades para los jóvenes que se concentran principalmente entre los que proceden de un estatus socioeconómico bajo, con lo cual se reproducen los añejos problemas de inequidad.

Las deficiencias en calidad obedecen a causas complejas; en parte se originan en la escasez de recursos pues la gran mayoría de las IES dependen financieramente del subsidio público y éste no crece a las tasas requeridas para cubrir sus necesidades, pero también se relacionan con la desvinculación de los programas educativos y de las actividades de investigación respecto a la problemática social y de la planta productiva. La investigación no logra consolidarse como una función estratégica de las IES probablemente por la falta de financiamiento, por deficiencias en el grado de habilitación del personal académico y porque las autoridades no han logrado colocarla como una prioridad. Por otra parte, prevalece el desinterés del sector privado que se resiste a aportar recursos para financiar investigaciones generadas dentro de las universidades.

Ante esta realidad, es necesario establecer un programa de trabajo que revierta dichas tendencias, algunas de ellas arraigadas por muchos años. Es indudable que un esfuerzo fundamental debe orientarse a garantizar educación superior para todos, para lo cual se requiere avanzar y eventualmente alcanzar la cobertura universal en la educación media superior. Dado el tamaño de la población que actualmente es excluida de la educación terciaria, los espacios educativos adicionales que se requieren son cuantiosos, lo que en un contexto de finanzas públicas limitadas plantea un problema financiero. Por ello, es necesario fomentar una mayor participación del sector privado estableciendo los mecanismos e instancias regulatorias que garanticen una educación de calidad y coadyuven a contener las fuerzas que empujan hacia la inequidad en sistemas con alta participación de escuelas particulares. Se deben establecer controles efectivos al ingreso y salida de instituciones, programas de aseguramiento de la calidad, así como sistemas de becas y créditos educativos accesibles para el grueso de la población (Rinesi *et al.*, 2005).

No se trata, sin embargo, de que el sector privado desplace al sector público sino más bien de que lo complemente y que las IES de este segmento se comprometan con los objetivos de la política educativa, lo que se puede lograr si se establecen los incentivos correctos. En México, se tienen experiencias de éxito como el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) que en menos de una década duplicó su matrícula, la mayor parte de ésta en programas educativos reconocidos por su buena calidad mediante la reorganización de su estructura administrativa y académica y la adopción de políticas para racionalizar el gasto, fomentar los ingresos propios y asignar los recursos de manera más eficiente (Ocegueda *et al.*, 2010). Las IES públicas, sobre todo las universidades públicas estatales (UPE), deben fortalecerse destinándoles más recursos a condición de que sean bien empleados para cumplir sus tareas sustantivas. Se les debe exigir un mayor compromiso con la ampliación de la matrícula optimizando tiempos y espacios para aprovechar mejor la infraestructura existente, la cual frecuentemente permanece subutilizada; lo mismo aplica para las universidades tecnológicas y politécnicas, institutos tecnológicos y para todas las IES que conforman los distintos subsistemas del sector público.

Es importante no destinar recursos en exceso a la construcción de nuevos edificios, pues las tendencias demográficas declinantes que caracterizan a la mayoría de los países en desarrollo ya se manifiestan en México, lo que hace suponer que en el mediano plazo la demanda se estabilizará para luego empezar a declinar. En Corea del Sur, donde se alcanzó la cobertura universal en todos los niveles educativos y la población ha dejado de crecer, se enfrentan problemas por el exceso de instalaciones escolares, lo que ha dado lugar a un incremento de las colegiaturas por parte de las IES privadas para mantener su rentabilidad con una matrícula menor y decreciente (Baker y Begg, 2003). Esto abre una ventana de oportunidades para aprovechar las TIC y las bondades de la educación a distancia, cuya importancia como estrategia de cobertura no se ha explotado suficientemente.

Un reto adicional consiste en fortalecer las políticas de asignación de fondos públicos contra resultados. En este rubro se ha avanzado con la implementación de bolsas concursables que complementan el subsidio ordinario de las IES públicas y que son otorgados con criterios de desempeño, como el PIFI y el FECEs, este último utiliza la fórmula CUPIA que toma en cuenta los indicadores institucionales de cobertura y calidad. No obstante, las prácticas de distribuir fondos permanecen independientemente de los méritos y logros, lo que genera incentivos perversos. Es necesario enviar señales correctas que orienten las decisiones institucionales otorgando apoyos adicionales a las IES que mejores resultados entregan a la sociedad y castigando con menores asignaciones a quienes no cumplen con las expectativas que de ellas se espera.

Conclusiones y prospectiva

El análisis presentado advierte sobre la existencia de rezagos en calidad educativa y cobertura que por un lado limitan el impacto económico y social que podría tener la educación superior y, por otro, permiten vislumbrar las necesidades financieras que se avecinan si la política educativa decide atenderlos. Si éste no es el caso, el costo social será enorme convirtiéndose en otra faceta del desperdicio del bono demográfico, ya que además de la fuga de mano de obra hacia Estados Unidos por la escasez de empleos productivos, la economía nacional alcanzará niveles de productividad menores a los potencialmente factibles si se tuviera una PEA con estudios terciarios de buena calidad y existiesen puestos de trabajo acordes con su formación profesional. Si se desea transitar de una economía maquiladora que demanda mano de obra no calificada, con salarios bajos como principal ventaja competitiva, a una economía basada en el conocimiento que genere empleos bien remunerados para todos se deben fortalecer los acervos de capital humano e implementar estrategias para hacer accesible la educación terciaria al mayor número posible de mexicanos.

Si la sociedad mexicana decide apostar por la educación, cerrar la brecha entre población en edad de estudiar y matrícula demandará un esfuerzo económico extraordinario, considerando que en la actualidad sólo 28 de cada 100 jóvenes de la cohorte 19-24 años están inscritos en una IES. De acuerdo con la información del Conapo (2014), dicho grupo poblacional alcanzará su pico máximo en 2019 con aproximadamente 13 millones de personas para luego declinar gradualmente hasta 2030, que será de 12.7 millones. Bajo estas condiciones y con el modelo escolarizado actual, después de 2019 lograr una tasa de cobertura de 76% que representa el promedio de las naciones desarrolladas (UNESCO, 2013), exigirá multiplicar los lugares disponibles en aproximadamente 3.5 veces. Una tarea de tal magnitud requerirá una gran inversión en aulas, laboratorios y talleres así como un incremento proporcional en los recursos destinados a la operación sólo para mantener el actual gasto por alumno. No obstante, si se desea elevar la calidad serán necesarias asignaciones adicionales para financiar la adquisición y actualización de equipo e infraestructura tecnológica, promover acciones de intercambio estudiantil y movilidad académica así como fortalecer la formación de profesores, entre otros aspectos. Un referente para el nivel de gasto deseable es el que destinan los países de la OCDE, el cual en promedio es de 13 717 dólares por alumno, cifra que es 2.1 veces mayor a lo que invierte México. Si se suman los recursos requeridos para lograr una tasa de cobertura y un gasto por alumno similares a los de un país desarrollado,

los niveles actuales de inversión se tendrían que multiplicar por aproximadamente 7.4, esto sin contar los fondos que demandará la educación media superior para alcanzar la cobertura universal tomando en cuenta que la tasa de cobertura actual es de 67.5%. Este ejercicio simple ayuda a dimensionar la complejidad de sólo uno de los grandes retos que enfrentaremos los mexicanos si aspiramos a convertirnos en una nación de altos ingresos durante las próximas décadas.

El panorama descrito muestra la importancia de emprender medidas urgentes, por lo menos en dos sentidos: a) incrementar los fondos que se asignan a la educación, especialmente a los niveles medio superior y superior, lo que difícilmente se

logrará en los montos requeridos si la responsabilidad continúa recayendo principalmente en el sector público y no se logra comprometer de manera responsable a los particulares en la oferta de servicios educativos de buena calidad y a la sociedad en su conjunto en el financiamiento de los mismos y b) utilizar óptimamente la capacidad física instalada y los recursos humanos disponibles, pero al mismo tiempo avanzar en la implementación de programas educativos virtuales, semiescolarizados y escolarizados que incorporan cursos en línea, así como de cualquier estrategia que a través del uso de las TIC permita ahorrar espacios físicos y la atención de un mayor número de estudiantes por profesor.



Bibliografía

- Baker, R. y Begg, A. (2003). Change in the school curriculum: looking to the future, en J. Keeves y R. Watanabe (eds.), *International handbook of education research in the Asia-Pacific region* (pp. 541-554). Neatherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Banco Mundial (2013). *Indicadores Internacionales*. Disponible en <http://datos.bancomundial.org/indicador/>.
- Conapo (Consejo Nacional de Población) (2014). *Proyecciones de la Población 2010-2050*. México. Disponible en www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Ediciones Unesco.
- INEP (Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (2010). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação*. Disponible en <http://portal.inep.gov.br/>
- Martínez-Rizo, F. (2006). La educación en México y Corea del Sur. *Cuadernos de investigación*, 27. Instituto nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mineduc (Ministerio de Educación de Chile) (2012). *Estatísticas Educativas*. Santiago. Disponible en www.mineduc.cl
- Miramontes, M. A. (2012). *Educación superior y desarrollo. Un análisis comparativo de las experiencias de México, Brasil, Chile y Corea del Sur* (tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Baja California: Programa de Doctorado en Estudios del Desarrollo Global. Universidad Autónoma de Baja California.
- Mizala, A. (2007). La economía política de la reforma educacional en Chile. *CIEPLAN. Serie Estudios Socio-Económicos*, 36, 1-45.
- MOE (Korean Ministry of Education) (2011). *Higher Education Statistics*. Disponible en <http://english.moe.go.kr/>
- Mungaray, A., Ocegueda, J. M. y Ramírez, M. (2003). Un modelo económico de determinación de la demanda de educación superior en el noroeste de México, en A. Mungaray, J. M. Ocegueda y B. Burgos (eds.), *Estructura económica y demanda de educación superior en el Noroeste de México* (pp. 149-208). Miguel Ángel Porrúa: México.
- Norton-Grubb, W., Sweet, R., Gallagher, M. y Tuomi, O. (2009). *OECD Reviews of tertiary education. Korea*. París: OECD Publishing.
- Ocegueda, J. M., Mungaray, A. y Alcántar, V. (2010). Saneando las finanzas universitarias en la UABC. Un análisis de la experiencia 2002-2009. *Revista de la Educación Superior*, 39(153), 87-102.
- Ocegueda, J. M., Miramontes, M. A. y Moctezuma, P. (2012). *Buscando alternativas para ampliar la cobertura de educación superior en México. Una revisión de las experiencias de Corea del Sur y Chile*. Tijuana: Mimeo.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
- Rinesi, E., Soprano, G. y Suasnábar, C. (2005). *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sala i Martin, X. (2008). *Economía liberal para no economistas y no liberales*. Barcelona: De Bolsillo.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2012a). *Sistema nacional de estadísticas educativas*. Disponible en www.ses.sep.gob.mx
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2012b). *Estudio de la eficiencia terminal de las IES mexicanas*. Disponible en www.ses.sep.gob.mx
- Shangai Jiao Tong University (2012). *Academic Ranking of World Universities*. Shangai Ranking Consultancy. Disponible en <http://www.shanghairanking.com/>
- SPU (Secretaría de Políticas Universitarias). (2010). *Estatísticas Universitarias. Anuario 2009*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Argentina.
- Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. *Suplemento Campus Milenio*. 27 de febrero.
- Unesco (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) (2013). *International Statistics of Education*. Disponible en <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120>.