



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Buendía Espinosa, Ma. Angélica  
Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos  
Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 134, 2011, pp. 8-33  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221247002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://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

# Análisis institucional y educación superior

## Aportes teóricos y resultados empíricos

MA. ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA\*

El objetivo de este trabajo es presentar una aproximación a las principales contribuciones del nuevo institucionalismo sociológico y el análisis organizacional en el estudio de los fenómenos y problemas que enfrentan las organizaciones educativas. El trabajo está dividido en cuatro partes. La primera aborda el nuevo institucionalismo sociológico y el análisis organizacional en el campo educativo. En la segunda se presenta un análisis breve de la política educativa de nivel superior en México y su relación con la acreditación institucional en el campo de la educación superior privada del país. En la tercera parte se presenta un estudio de caso sobre los efectos de la acreditación institucional desarrollada por la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES) para las instituciones de educación superior privada (IESP). Finalmente, se plantean algunas posibilidades de investigación en el campo educativo en México donde el nuevo institucionalismo sociológico y el análisis organizacional pueden ofrecer valiosas explicaciones.

*The purpose of this article is to present an approach to the main contributions made by the new sociological institutionalism and the organizational analysis to the study of specific phenomena and problems educational institutions have to tackle. This article is divided into four sections. The first one deals with the new institutionalism and the organizational analysis in the field of education. The second section offers a brief analysis of the higher education policies in Mexico and their relation with the institutional accreditation in the domain of Mexican private education. The third one presents a case study about the effects of the institutional accreditation that has been developed by the Federation of Higher Education Private Institution (Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior, FIMPES) for the private higher education institutions in Mexico. Finally the author proposes some research guidelines in higher education where the new sociological institutionalism and the organizational analysis may offer valuable explanations.*

### Palabras clave

Nuevo institucionalismo  
Educación superior  
privada  
Evaluación  
Acreditación

### Keywords

New institutionalism  
Private higher education  
Assessment  
Accreditation

Recepción: 1 de marzo de 2010 | Aceptación: 24 de octubre de 2010

\* Doctora por la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. Profesora-investigadora de tiempo completo. Temas de investigación: procesos de institucionalización y cambio en educación superior; aseguramiento de calidad, políticas públicas y gestión universitaria. CE: abuendia@correo.cua.uam.mx y abuendia7005@yahoo.com.mx

## EL NUEVO INSTITUCIONALISMO SOCIOLOGICO Y EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN

Al incursionar en el análisis institucional, distintos autores coinciden en que no se trata de una perspectiva nueva; por el contrario, es tan antigua como la reflexión de Durkheim sobre “los hechos sociales como cosas”. El institucionalismo representa un enfoque particular del estudio de los fenómenos sociales, económicos y políticos, sin embargo, es difícil precisar su significado debido a los diferentes conceptos que asume de acuerdo a las disciplinas desde las cuales se aborda (Scott, 2008; Dimaggio y Powell, 1999). El interés por el estudio del contexto institucional como elemento explicativo del comportamiento y la conducta de individuos y grupos es un supuesto clave en el nuevo institucionalismo. Es dentro de las instituciones donde los individuos toman decisiones, diseñan organizaciones y eligen entre distintas alternativas de conocimiento, por ello es importante comprender las características de esos contextos que los motivan a decidir y/o actuar de una determinada forma.

Dimaggio y Powell (1999) señalan que hay tantos “nuevos institucionalismos como disciplinas de las ciencias sociales, sin embargo, se distinguen al menos tres vertientes: económica, política y sociológica relacionada con el análisis organizacional.<sup>1</sup> Es en esta última donde se ha centrado el estudio de la educación, la escuela y la universidad” (Ibarra, 2008).

### *Antecedentes y principales aportes*

El nuevo institucionalismo sociológico tiene sus raíces en dos fuentes esenciales. La primera

se relaciona con los aportes de los autores clásicos, Marx, Durkheim y Weber.

La segunda fuente se encuentra en el “viejo institucionalismo” de Selznick (1949, 1957, cit. en Ibarra, 2008; Selznick, 1996) y en el análisis funcionalista de la sociedad de Parsons (Parsons, 1935a, 1935b, 1976, cit. en Ibarra, 2008). El primero hace énfasis en el papel de la cultura, los valores y los símbolos en la conformación de la realidad organizacional.

Por su parte, Parsons intentó reconciliar una aproximación objetiva y subjetiva para la acción social, enfatizando que las estructuras normativas existen independientemente de los actores. Parsons aplicó su argumento “cultural-institucional” a las organizaciones examinando la relación entre una organización y su ambiente, y las formas en las cuales el sistema de valores de una organización es legitimado por sus conexiones a “los patrones institucionales principales” (Scott, 2008).

Con base en estos antecedentes, el “nacimiento del nuevo institucionalismo” en los estudios organizacionales y, específicamente en el campo educativo, puede ubicarse en el año de 1977 con la publicación *The Effects of Education as an Institution*, de J. Meyer, e *Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony* de Meyer y Rowan (1978). Este enfoque constituye un rechazo a los modelos del actor-racional, un interés en las instituciones como variables independientes, una nueva orientación hacia las explicaciones cognoscitivas y culturales y un interés en las propiedades de las unidades de análisis supraindividuales que no pueden ser reducidas a agregados o a consecuencias directas de los atributos o motivos de los individuos (Dimaggio y Powell, 1999: 42). En esta perspectiva, la institucionalización es

1 La preocupación fundamental en el nuevo institucionalismo económico es el análisis de los mecanismos de regulación. Las instituciones son conjuntos de reglas, formales e informales, por medio de los cuales es posible reducir la incertidumbre en el intercambio como actividad básica de la sociedad (Coase, 1937 y 1960, cit. en Vergara, 1993; Williamson, 1991, 1994; North, 1993). El nuevo institucionalismo político ampliamente desarrollado por March y Olsen (1997) está orientado al análisis del comportamiento decisivo en las instituciones políticas. En esta vertiente el comportamiento de los actores políticos se explica a partir de las prácticas organizacionales institucionalizadas, tales como las rutinas, las reglas, los códigos de conducta, las leyendas y los mitos de la organización, apartándose de la lógica del cálculo de las consecuencias de las acciones individuales.

“un proceso fenomenológico por el cual algunas relaciones y acciones sociales llegan a darse por sentado” y un estado de cosas en que los conocimientos compartidos definen “lo que tiene significado y las acciones que son posibles” (Zucker, 1983; cit. en Dimaggio y Powell, 1999: 43). Las instituciones son convenciones que, lejos de ser percibidas como meras conveniencias, “toman un estatus con carácter de norma en el pensamiento y acción social” (Dimaggio y Powell, 1999: 43). Incluyen configuraciones culturales informales y compartidas, símbolos y esquemas cognitivos asumidos como verdaderos, así como sistemas de reglas formales. Además, las instituciones suponen rutinas y procesos que sostienen estas configuraciones, símbolos, esquemas y reglas, garantizando, por tanto, su reproducción a lo largo del tiempo (Campbell, 2009: 8).

En el análisis del campo de la educación desde el nuevo institucionalismo, dos supuestos resultan claves: el primero es que la educación representa una institución altamente compleja que da lugar a prácticas contingentes y controvertidas. Esto significa que la educación puede asumir diferentes formas dependiendo del trabajo colectivo de los distintos actores, por ejemplo: las actividades de los estudiantes, la visión de los administradores o la de los profesores (Meyer y Rowan, 2006). En este sentido, los institucionalistas buscan comprender y explicar cómo se arriba a acuerdos que permiten que se imponga una de esas formas en el campo organizacional, excluyendo otras posibles.<sup>2</sup> Es a través del análisis institucional, también, como se hace posible conocer cómo la educación se relaciona con otras instituciones vitales de la sociedad, cuáles son las limitaciones bajo las que la educación, como parte de nuestra vida social, toma lugar, y cuáles son los límites que se

enfrentan cuando se intenta cambiar el orden institucional.

El segundo supuesto establece la necesidad de diferenciar a las organizaciones “suaves”, tales como las escuelas, universidades y hospitales, de las organizaciones denominadas “duras”, como las empresas y las organizaciones dedicadas a la producción, el comercio y la intermediación financiera. En esta diferenciación es necesario reconocer que en las organizaciones “suaves” los criterios e indicadores formales de desempeño económico, centrados en la productividad y eficiencia técnica y en la rentabilidad económica, no se aplican de manera directa ni se expresan de manera explícita en la estructura y las prácticas de la organización (Ibarra, 2008: 4). De hecho, se enfatiza el alto contenido simbólico de tales medidas de eficiencia y racionalidad formal al constituirse como mitos que posibilitan la construcción de legitimidad en la organización.

Para Cohen *et al.* (1972) las organizaciones educativas representan “anarquías organizadas”, mientras que para Weick (1976) son *loosely coupled systems* (organizaciones ligeramente acopladas), caracterizadas por la existencia de tiempos perdidos; la construcción de redes que deberían ejercer influencia positiva, pero débiles y lentas; la falta de coordinación entre individuos y entre colectividades; la ausencia relativa de regulaciones; la planeación poco ambiciosa o inalcanzable; la escasa inspección de actividades; la alta descentralización de funciones y la discreción para la toma de decisiones, entre otros aspectos. En este tipo de organizaciones el cambio es accidental porque es resultado de la agregación circunstancial de agendas, soluciones, decisiones, actividades y formas organizativas de los diversos actores, los cuales carecen de objetivos compartidos (Álvarez, 2004: 30).

<sup>2</sup> Dimaggio y Powell (1999), plantean que en la sociedad hay distintos campos organizacionales que poseen características propias que son comunes a todas las organizaciones que los constituyen. Un campo organizacional está formado por un conjunto de organizaciones relacionadas funcionalmente y pertenecientes a un rubro de actividad similar.

### *Nuevo institucionalismo sociológico y educación en el contexto de los cambios*

Si bien el nuevo institucionalismo sociológico ha permitido explicar distintos problemas en el campo de la educación, recientemente Meyer y Rowan (2006), han reconocido que es necesario incorporar en su análisis los cambios sociales, económicos y políticos que se observan en el mundo, y que no fueron considerados en los primeros aportes realizados a finales de los setenta y principios de los ochenta, reflejados en los trabajos seminales. De estas transformaciones destacan:

- a) Una mayor diversificación en los proveedores de educación. Mientras que la educación superior (y también la básica) era provista en la mayoría de los países principalmente por el Estado, se ha observado un rápido crecimiento en la provisión de servicios educativos que han alterado la conformación y dinámica de los sistemas de educación superior en el mundo, rompiendo con una tradición de sectores privados periféricos (Geiger, 1986). Actualmente 30 por ciento de la matrícula global de educación superior es atendida por el sector privado (Levy, 2006b). Tal ha sido el impacto de este fenómeno que la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009 incorporó como uno de los temas principales para la agenda el análisis de la dinámica de la educación superior privada en el mundo (Altbach, 2009). Por un lado, se reconoce que la expansión obedece en gran parte a la operación de políticas públicas orientadas a frenar el crecimiento de la educación pública

y asociadas a una estrategia de “dejar hacer, dejar pasar”; por el otro, se reitera que la heterogeneidad institucional es una característica de los sectores privados de educación superior en el mundo, agregándose un nuevo tipo de instituciones con clara orientación al mercado o *for-profit* (Levy, 2009a).<sup>3</sup>

- b) Mayor *acoplamiento* en algunas organizaciones. El llamado generalizado a una mayor rendición de cuentas a la sociedad ha promovido el cambio en las formas, métodos, procedimientos y prácticas de control de muchas organizaciones que alguna vez fueron muestra de *loosely coupled systems* (Weick, 1976), por ejemplo, las organizaciones educativas. El análisis institucional de los setenta refería a las escuelas como organizaciones cuya estructura derivaba menos de los supuestos de eficiencia técnica y más de la necesidad de mantener su legitimidad social, donde el control era impuesto desde las propias dinámicas de las disciplinas y las profesiones, alejándose de las fuerzas del mercado centradas en la productividad y la rentabilidad.

Las transformaciones políticas de los noventa plantean un reto en este sentido. En prácticamente todos los sistemas de educación superior del mundo se han implementado mecanismos de aseguramiento de la calidad como motor de cambio y bajo diseños institucionales que, en general, atienden distintos niveles (instituciones, programas, proyectos, grupos e individuos) y funciones (docencia, investigación, difusión, servicios, gestión

3 El en caso de México, el comportamiento y desempeño del sector privado ha cobrado interés entre los investigadores, aunque su análisis sigue siendo mucho menor que el del sector público. Algunos investigadores han avanzado en su estudio abordando temas relacionados con la heterogeneidad del sector, la comercialización de los servicios educativos y la participación de las instituciones privadas en los procesos de evaluación y acreditación impulsados por las políticas modernizadoras (Levy, 1995; Balán y García, 1997; Mendoza, 1998; Kent y Ramírez, 2002; Barrón, 2003; Muñoz Izquierdo *et al.*, 2004; Rodríguez 2003, 2004, 2007 y 2008; Acosta, 2005; Buendía, 2007).

e infraestructura). Estos mecanismos plantean a las organizaciones educativas la necesidad de “acoplarse” y proponer objetivos comunes que les permitan mejorar su calidad y eficiencia bajo modelos que se acercan cada vez más a los implementados en las llamadas organizaciones “duras”.

c) El papel central de la institución educativa en la sociedad. Bajo el discurso de que vivimos en una economía basada en el conocimiento, se plantea a las instituciones educativas, principalmente las de nivel superior, la necesidad de participar en las nuevas formas de producción de conocimiento caracterizadas por promover las relaciones entre la ciencia y la sociedad, a partir de aplicaciones contextualizadas o conocimiento socialmente distribuido, producido desde la transdisciplinariidad<sup>4</sup> y validado por estructuras legitimadoras (industria, Estado y organizaciones no gubernamentales, entre otras) distintas a las tradicionales (universidades), que incluyen criterios de calidad adicionales, como la eficiencia o la utilidad definidas en función de la solución de problemas socialmente relevantes (Gibbons, 1997).

El nuevo institucionalismo, en sus diversas vertientes económica, política y sociológica, representa un insumo teórico novedoso para explicar diferentes problemáticas en distintos

campos organizacionales. En el campo educativo, particularmente el neoinstitucionalismo sociológico y el análisis organizacional han sido recuperados por algunos investigadores mexicanos, por ejemplo Álvarez (2004) y Del Castillo (2005).<sup>5</sup>

### **POLÍTICA EDUCATIVA, ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA EN MÉXICO**

#### *Breve caracterización del sector privado en México*

El proceso de expansión de la educación superior en México se reflejó en las altas tasas de crecimiento, principalmente durante el periodo 1960-1980,<sup>6</sup> que se tradujo en el incremento de la matrícula atendida y en el número y variedad de instituciones de educación superior. Este proceso obedeció a causas estructurales de carácter económico, social y político; entre ellas destacan la expansión demográfica sufrida en el país entre 1950 y 1970, la inserción de la mujer en los distintos escenarios del país y la política social de expansión del sistema en sus primeros niveles (Plan de once años). Para el periodo 2007-2008 el sistema de educación superior estaba integrado por 2 mil 442 instituciones: 843 públicas y 1 mil 599 privadas y/o particulares. En ellas se atendía a 2 millones 814 mil 871 estudiantes, de los cuales 1 millón 850 mil 769 realizaron sus estudios en instituciones públicas (65.8 por ciento) y 964 mil 102 (34.2 por ciento) en instituciones particulares (ANUIES, 2008).

4 Un modo transdisciplinar consiste en una vinculación y revinculación continua en agrupamientos y configuraciones específicas de conocimiento que se conjuntan de una forma temporal en contextos de aplicación específicos. Se halla orientada hacia la solución de problemas, es esencialmente una configuración temporal y, por lo tanto, altamente mutable (Gibbons, 1997: 13).

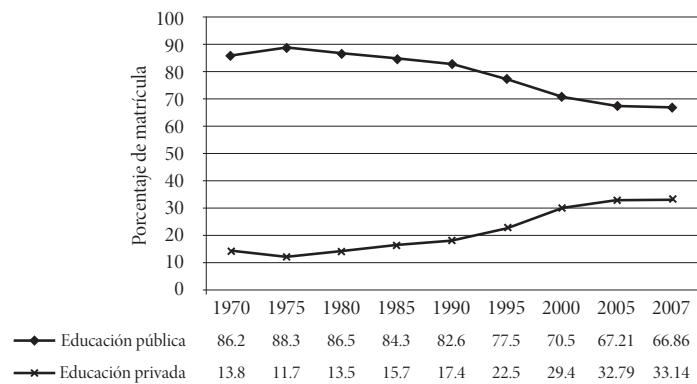
5 Álvarez (2004) analiza cómo tres organizaciones con diferente posición de prestigio en el campo de la investigación en ciencias sociales introducen cambios para adaptar su modelo al patrón de legitimación académica impulsado por las políticas públicas en el inicio de la década de los noventa. El estudio evidencia las dicotomías entre eficiencia y legitimidad en la adopción de políticas que en sí mismas no producen los efectos que suponen, pues es posible que haya organizaciones poco eficaces, pero altamente legitimadas. Por su parte, Del Castillo (2005) estudió los límites de la capacidad de incidencia del Estado mexicano a través de la adopción de patrones de evaluación externa al interior de dos universidades, en función de su relación con el Estado y de su singularidad organizativa. La autora aporta evidencia empírica sobre la manera en que las universidades se adaptan a las políticas públicas y en qué medida adoptan reglas de su “ambiente”, sea por la legitimidad o por la eficiencia que ellas le otorgan.

6 La tasa anual de crecimiento de la matrícula en educación superior fue de 9.8, 11.1, 12.8, 4.0 y 3.9 para las décadas 1950-1960, 1960-1970, 1970-1980, 1980-1990 y 1990-2000, respectivamente.

Las tasas de crecimiento en el proceso de expansión de la educación superior han sido diferentes para el sector público y para el privado. Desde la década de los setenta este último

ha mostrado un mayor dinamismo, pasando de 13.8 por ciento de la matrícula universitaria en 1970, a 17 por ciento en 1990, 29 por ciento en 2000 y 33 por ciento en 2007 (Gráfica 1).

Gráfica 1. Participación público-privada en educación superior (1970-2007)



Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES, 2001, 2003, 2008.

La expansión de las instituciones privadas se ha caracterizado por privilegiar las áreas económico-administrativas y de ciencias sociales, por una alta heterogeneidad de los establecimientos en cuanto a su tamaño, orientación económica y social, antigüedad, diversidad de funciones y niveles de calidad en su desarrollo (Kent y Ramírez, 2002; Rodríguez, 1998; Levy, 1995; Acosta, 2005).<sup>7</sup> Esta diversidad obliga a pensar en ellas no como un “solo ente”, sino como un amplio espectro de instituciones que va desde aquellas orientadas por el mercado y/o la rentabilidad que representa el “negocio de la educación”, hasta las que han buscado avanzar en un proyecto educativo e institucional, independientemente de su tamaño y orientación.

En México, como en otros países latinoamericanos, en este proceso de expansión del sector privado la política pública de las últimas tres décadas ha sido crucial, pues en algunos casos se toman medidas para permitir, promover o incluso dirigir el crecimiento del sector privado, mientras que en otros sólo se permite que ocurra (Fielden y Varghese, 2009; Levy, 2006a; Ibarra, 2005).<sup>8</sup> Tales políticas han operado en un contexto caracterizado por una fase de transición demográfica donde el grupo de edad que demanda educación superior manifiesta una dinámica de crecimiento significativamente superior al resto de la población, y donde los requerimientos de gasto en educación superior, ciencia y tecnología compiten con otras prioridades de gasto

7 Las IES privadas han concentrado su matrícula en las licenciaturas correspondientes a las áreas de ciencias sociales y administrativas y de ingeniería y tecnología. En 2007, casi 90 por ciento de su matrícula se encontraba inscrita en esas carreras. En contraste, las áreas de conocimiento que menos atractivo tienen en el mercado de las profesiones son las carreras agropecuarias, que decrecen drásticamente en el periodo, mientras que las de ciencias de la salud, naturales y exactas muestran un ligero incremento.

8 Además de este modo de privatización, Ibarra (2005) ubica dos momentos experimentados por la privatización de la universidad en América Latina: a) la privatización a partir del traslado de una parte del costo de la educación a los estudiantes y sus familias, mediante el incremento de cuotas por colegiatura y servicios; y b) la privatización a partir de la inducción del funcionamiento de las instituciones públicas mediante métodos y herramientas de gestión de los negocios asociadas a la productividad y la eficiencia.

social y educativo que, en general, se observan como más apremiantes (Rodríguez, 2003).

En resumen se identifican tres etapas en la cronología del sector privado en el país: fase de surgimiento (1935-1959), fase de expansión y desregulación (1960-2000)—que a su vez se divide en dos períodos: el de expansión de 1960 a 1980 y el de ordenamiento de 1982 a 2000—y una tercera etapa denominada de mercado, la cual inicia en el año 2000 (Buendía, 2007).<sup>9</sup> El periodo de surgimiento de las primeras IESP se asocia con el descontento de distintos grupos sociales por los “fracasos percibidos” del sector público, traducidos en la politización de las universidades públicas y su escasa relevancia en el mercado laboral. Entre 1935 y 1947 nacieron las primeras IESP en México, y fue hasta 1957 que se fundó otra.<sup>10</sup>

La segunda fase se divide en dos períodos (1960-1980) y (1982-2000). El primero se asocia a la expansión de la matrícula y la conformación de un sistema de educación superior complejo por su diversidad institucional. El segundo, por la introducción de los primeros intentos de ordenamiento del sistema bajo las políticas de planeación y evaluación, en el marco de la “modernización” educativa. En este proceso las IESP no fueron consideradas en la política educativa, sino hasta la aparición, en 1986, del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), donde se consideró el tema de su regulación. Más tarde, en 1988, el propio sector privado, a través de la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior (FIMPES), impulsó el proceso de acredita-

tación institucional como mecanismo de diferenciación en el mercado vía la mejora de la calidad, reflejo del impacto de las políticas educativas centradas en la evaluación.<sup>11</sup>

El periodo de mercado inició en el año 2000 y se fundamenta en el debate sobre la comercialización de la educación superior. En la primera década del siglo XXI, los temas de internacionalización, comercialización y flujo trasnacional de los servicios de educación superior han cobrado relevancia en la discusión académica y política de varios países. Tales procesos se asocian a una mayor presencia del sector privado en la oferta educativa, a la consolidación de un sector de proveedores alternativos en áreas de formación superior, a dinámicas de integración e intercambio regional, así como al avance de las negociaciones de apertura comercial en el contexto de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y particularmente del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) firmado por 144 países (Rodríguez, 2004).

En México, durante el periodo 1999-2009 se observa un avance considerable en la educación trasnacional, traducida en inversión extranjera directa en servicios educativos prestados por el sector privado, que alcanzó aproximadamente 189.1 millones de dólares (Secretaría de Economía, 2009). Uno de los casos que ha cobrado mayor atención en este sentido es la adquisición de la mayor parte de la Universidad del Valle de México (UVM) por el Consorcio Sylvan Learning Systems, actualmente Laureate Education, en el año 2000.<sup>12</sup>

9 Universidad Autónoma de Guadalajara (1935), Universidad de Las Américas (1940), Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y Universidad Iberoamericana (1943), Instituto Tecnológico Autónomo de México (1946), Universidad de las Américas, Puebla (1947) e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (1957).

10 La Escuela Libre de Derecho podría ser citada como la primera universidad privada, pero es una institución de una sola facultad. Fue creada en 1912, cuando algunos estudiantes de Derecho de la Universidad Nacional no se sintieron satisfechos y fundaron su propia institución.

11 Universidad del Valle de México (1960); Universidad del Valle de Atemajac (1961); Universidad La Salle (1962); Universidad Tecnológica de México (1966); Universidad Panamericana (1967); Universidad de Monterrey, Universidad Regiomontana y Universidad Cristóbal Colón (1969); Centro de Estudios Universitarios (1970); Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (1973); Universidad Intercontinental y Universidad Valle del Bravo (1976); y Universidad del Noroeste (1979).

12 Para un análisis sobre el caso de la UVM en el marco de la educación transnacional se recomienda consultar Rodríguez, 2004.

### *Política educativa y acreditación institucional en México*

A partir de la década de los noventa en México se ha impulsado un conjunto de políticas que busca mejorar la calidad de la educación superior y que privilegia la evaluación asociada al financiamiento como el principal promotor del cambio institucional. Esta orientación en las políticas educativas está relacionada con la tendencia mundial sobre el aseguramiento de la calidad que, dependiendo del contexto nacional o regional de las IES, plantea entre sus principales objetivos: impulsar la transparencia y la rendición de cuentas, mejorar la calidad de la educación superior, estimular la competitividad inter e intrainstitucional, definir un estatus institucional, apoyar la trasferencia de recursos entre el Estado y las instituciones de educación superior, informar a estudiantes y empresarios, garantizar el buen uso de los fondos públicos, informar sobre las decisiones de inversión de fondos, efectuar comparaciones internacionales y facilitar la movilidad estudiantil (Brennan, 1998: 19).

Si bien es cierto que la evaluación como proceso valorativo de los asuntos educativos no es nueva para las IES, el sentido que ha cobrado en el marco de las políticas educativas las ha enfrentado a escenarios diferentes relacionados principalmente con la idea de cambiar ante un contexto externo que impone nuevas reglas que provocan que las relaciones entre las IES y su ambiente se intensifiquen.

En el contexto de estos escenarios, en 20 años han surgido en México nuevos actores y se han implementado programas, técnicas y procedimientos que evalúan y acreditan a las instituciones, los programas educativos, las funciones y los actores (profesores y estudiantes), así como la gestión universitaria. Hoy asistimos a un complejo diseño institucional que evidencia un engranaje el cual, al ponerse en marcha, intensifica la relación entre evaluación, financiamiento y cambio institucional. Sin ser exhaustivos podemos

mencionar a la ANUIES, la FIMPES, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), entre los más relevantes (Ibarra y Buendía, 2009). De acuerdo con Del Castillo (2004: 118), la política gubernamental de los años noventa comprende:

...un conjunto de reglas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que participan en el diseño, coordinación e implementación de un marco de regulación basado en la evaluación y el “control a distancia” con efectos positivos (“recompensas o premios”) o negativos (“sanciones o castigos”) para las IES, dependiendo de los propios intereses y dinámicas internas de las instituciones.

Esta política ha impactado de manera directa al sector público de la educación superior mexicana, modificando las relaciones entre el Estado, la sociedad y las instituciones educativas e incentivando la relación evaluación-financiamiento-cambio institucional. No obstante, hay pocos estudios que analicen de qué manera ha participado el sector privado en estas políticas y cuáles han sido los efectos al nivel del sector y las instituciones que lo conforman. Podemos afirmar que la dinámica institucional ha ido incorporando también al sector privado al nuevo patrón de legitimación, como lo denomina Álvarez (2004), basado en la evaluación y acreditación por organismos externos, bajo el supuesto de que ello induce el cambio institucional y la mejora de la calidad de las IES privadas.

La evaluación, junto con la acreditación, forma parte de la tendencia mundial asociada al concepto de aseguramiento de calidad que constituye un enlace entre el “mundo interno” de la educación superior y las fuerzas sociales, económicas y políticas que moldean la organización y la estructura institucional (Brennan, 1998: 15). El aseguramiento de la calidad implica responsabilidad, entendida como la necesidad de demostrar acciones responsables ante uno o más grupos de interés externo (los gobiernos que suministran fondos, los estudiantes que son “usuarios” de los programas e instituciones, las familias de los estudiantes, los empleadores que ofrecen trabajo a los egresados y los organismos o individuos que se vinculan con las instituciones a través de servicios de apoyo o proyectos de investigación) (UNESCO, 1998). Según Williams y Loder (1990, cit. en Vugth, 1996), hay una responsabilidad social, política y financiera que significa cumplir y demostrar las misiones y funciones asignadas a cada institución. El problema es que cada grupo de interés ante el cual se deben rendir cuentas puede tener objetivos distintos, derivando en un ambiente complejo que imprime un dinamismo particular en las instituciones de educación superior (Buendía, 2007).

Conceptualmente la evaluación puede entenderse como la valoración que culmina con un grado, sea numérico, literal o descriptivo, y determina qué tan adecuados son los resultados a partir del grado que se obtiene. En términos de Stufflebeam y Shinkfield (1985), la evaluación se define como la emisión de juicios de valor y mérito a partir de un proceso de descripción, análisis e interpretación de información relevante que sustente la consecuente toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de lo que se evalúa, y tiende a la acción (Pallán, 1996, cit. en López, 2004).

La acreditación, por su parte, surge como una figura útil para dar cuenta del proceso de aseguramiento de la calidad basado en la evaluación y en el “valor” o calidad de una institución: la institucionalización constituye la idea más desarrollada de responsabilidad en la educación superior. Se trata de un proceso en el cual un grupo externo juzga el nivel de calidad de uno o más programas específicos de una IES, mediante el uso de estándares pre establecidos. Supone un riguroso procedimiento de evaluación y revisión por pares, se recopila la evidencia y se analiza un determinado programa de estudio o a una institución (Vugth, 1996; El-Khawas, 1998; Woodhouse, 2001). La acreditación, además, busca informar al público de las posibles ofertas fraudulentas, riesgosas o de mala calidad.<sup>13</sup>

Los modelos de acreditación muestran características similares en diferentes países. Las agencias encargadas de las evaluaciones o acreditaciones son organismos independientes y pueden programar su trabajo de manera autónoma a pesar de que casi siempre surgen de la negociación y consenso entre los distintos actores; la participación del Estado resulta fundamental. Tal independencia debe garantizar a las instituciones la credibilidad de sus dictámenes, en especial por su conformación multiinstitucional. El modelo que persiste está integrado por tres etapas: la autoevaluación, la visita de pares y el dictamen o resultado.

En México la acreditación ocurre en dos niveles: el institucional y el de programas. El primero es desarrollado por la FIMPES y en él solamente participan las IES privadas, mientras que el segundo es realizado por los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES y participan ambos sectores.<sup>14</sup> Además, los CIEES evalúan los programas académicos cuyos resultados no concluyen

13 La reciente aparición de proveedores alternativos de educación superior (universidades corporativas, empresariales, a distancia y virtuales) ha reanimado la discusión sobre el sistema de acreditación como el medio apropiado para controlar la calidad de las entidades de educación superior emergentes. Asimismo, el reconocimiento de créditos entre programas amplía su significado en el escenario de los procesos de internacionalización de la educación superior asociados a la globalización (Rodríguez, 2003).

14 El COPAES fue instituido en el año 2000 y es el organismo no gubernamental encargado de regular los procesos de acreditación para dar certeza de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones especializadas dedicadas a la acreditación de programas académicos (COPAES, 2004: 4).

con la figura de la acreditación, no obstante que el trabajo de estos comités ha sido una de las piedras angulares en la política educativa de nivel superior.

#### *El modelo de acreditación institucional de la FIMPES*

La FIMPES, organismo fundado en 1981 y que agrupa únicamente a universidades privadas del país, es el principal interlocutor entre las IES privadas y el Estado. Ello se ha reflejado, entre otras cosas, en su participación en distintos espacios de diseño y construcción de las políticas que afectan al sector. Destaca el Acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública, que establece los requisitos que deben cumplir los particulares para obtener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de educación superior (RVOE); así como su participación en los órganos directivos de diferentes organismos no gubernamentales como los CIEES, el COPAES y el CENEVAL, entre otros, cuyas decisiones tienen efectos relevantes en el sistema de educación superior.

La FIMPES inició en el año 1992 sus trabajos como instancia acreditadora para las instituciones privadas estableciendo el “Sistema para el ingreso y permanencia a la FIMPES, a través del fortalecimiento del desarrollo institucional”. La acreditación de la FIMPES es de tipo institucional, lo que significa que abarca a todas las unidades académicas y a los programas y servicios ofrecidos por una institución. El proceso emanó del trabajo desarrollado por un grupo de académicos de las instituciones fundadoras de la federación (el ITESM, la UIA, la UDLA, la Universidad Anáhuac y, más tarde, la UVM). Con el tiempo se han sumado más instituciones a esta federación, aunque también han salido algunos miembros fundadores (la UIA y la UAG). Aunque la federación se fundó en 1981, fue hasta 1994 que la acreditación institucional se instituyó como política obligatoria para las IES particulares afiliadas a la federación, y en 1996 se iniciaron los procesos de autoestudio.

El sistema está integrado por 169 requerimientos o criterios, contenidos en 11 capítulos: 1) filosofía institucional; 2) planeación y efectividad; 3) normatividad, gobierno y administración; 4) programas académicos; 5) personal académico; 6) estudiantes; 7) personal administrativo; 8) apoyos académicos; 9) recursos físicos; 10) recursos financieros y 11) educación a distancia. Dentro de cada capítulo se especifican los criterios, estándares e indicadores que la institución debe cumplir. Se trata de un esquema basado en el modelo de evaluación de pares que incluye tres fases: autoevaluación, visita de pares y dictamen. Sus objetivos explícitos son: mejorar la calidad y eficiencia de los servicios educativos, diferenciar las instituciones de calidad y ejercer influencia sobre el prestigio y la imagen pública de las instituciones privadas que tienen impacto en el *mercado de los consumidores*, en un contexto donde el marco regulatorio para el sector privado ha promovido la proliferación de IES de dudosa calidad. El resultado de la evaluación puede ser: a) acreditada lisa y llana, b) acreditada con recomendaciones, c) acreditada con condiciones y d) no acreditada (las instituciones tienen un año para cumplir con las recomendaciones del comité dictaminador).

Aunque en principio la acreditación institucional fue pensada para incentivar el cambio y la mejora de la calidad de las IES privadas, con el paso de tiempo el proceso se ha institucionalizado y se observan consecuencias formales en el campo organizacional de la educación superior privada. A partir del año 2002, aquellas IES privadas que participan en la acreditación institucional de la FIMPES y obtienen la categoría “lisa y llana” se ven beneficiadas por el Programa de Simplificación Administrativa y obtienen el registro al padrón de Instituciones Particulares de Excelencia, ambos otorgados por la SEP. Con ello las instituciones están autorizadas para mencionar “en su correspondiente documentación y publicidad, que obtuvieron ese registro con motivo de su excelencia académica”,

aspecto que puede significar una fuente de prestigio y reconocimiento en el campo organizacional.

En el año 2004 había 72 miembros acreditados, 11 miembros asociados en proceso de su primera acreditación y cinco más en proceso de refrendo de su segunda acreditación.

Para el año 2008 eran 109 las instituciones asociadas, 67 (62 por ciento) de ellas acreditadas y 42 (38 por ciento) por acreditar, es decir, del total de las IESP en México sólo 4.6 por ciento pertenece a la FIMPES. De acuerdo con las distintas modalidades de la acreditación los datos son:

*Cuadro 1. Instituciones particulares acreditadas*

Tipo de acreditación	2004		2009	
	Núm. IES	%	Núm. IES	%
Lisa y llana	72	100	39	59
Sin observaciones	0		22	33
Con recomendaciones	0		5	7
Sin recomendaciones	0		1	
Con condiciones	0		1	1
Por acreditar	0		0	
No acreditada	0		0	
Aspirantes	0		33	
Total	72	100	109	100

Fuente: [http://fimpes.org.mx/FIMPES/index.php?option=com\\_comprofiler&task=userslist&Itemid=2](http://fimpes.org.mx/FIMPES/index.php?option=com_comprofiler&task=userslist&Itemid=2), 2009. No hay datos disponibles para 2005, 2006 y 2007.

### LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE LA FIMPES: SUS SIGNIFICADOS Y ALCANCES DESDE EL NUEVO INSTITUCIONALISMO

#### *Un esquema de análisis*

Para explicar los impactos que ha tenido la acreditación institucional de la FIMPES, una primera precisión es comprender a las IES privadas como un tipo particular de organización en un entorno determinado. Si bien es cierto que ha habido esfuerzos por regular el comportamiento de los particulares desde el diseño de un marco legal que garantice criterios mínimos de calidad, el subsistema privado de educación superior en México sigue operando bajo la coordinación del mercado. Esto es así en virtud de que las formas de regulación son limitadas, ya que la injerencia estatal en el funcionamiento y desarrollo del sector es poco significativa, en tanto que se

percibe una “regulación natural” del sistema dada por el equilibrio entre la oferta y la demanda de servicios educativos (Clark, 1983; Mendoza, 2002), en un contexto donde la cobertura del sector público resulta insuficiente.

Desde esta perspectiva, las IES privadas pueden concebirse como organizaciones racionales que, dada su estructura orgánica, la forma en que desarrollan sus funciones sustantivas y el establecimiento de sus metas y objetivos, son más proclives a asumir la gestión de los negocios para alcanzar la mayor eficiencia y productividad y, en consecuencia, posicionarse en los mercados de instituciones, estudiantes y empleadores (Clark, 1983; Ibarra, 2005; Del Castillo, 2005). Al caracterizarse por una alta dependencia de la economía matricular, estas organizaciones utilizan e incorporan con mayor frecuencia innovaciones organizativas y/o prácticas administrativas de corte empresarial que les garanticen ser

eficientes con base en la relación costo/beneficio, bajo estrategias de calidad en los productos y/o servicios ofrecidos.

No obstante, la eficiencia no es el único motor de cambio; también hay una estrecha relación con los conceptos de estatus, prestigio, reputación y legitimidad en el campo de la educación superior privada y de la educación superior en general. Estos conceptos se vuelven relevantes pues derivan en una especie de “posicionamiento” de las instituciones en el campo organizacional y/o en los mercados que atienden, generando un círculo vicioso —o virtuoso, según sea el caso— en el que a mayor prestigio, reputación y legitimidad se asocia un mayor impacto en la matrícula y, por tanto, en los ingresos económicos.

De acuerdo con Trow (1987), el estatus tiene una dimensión objetiva y una subjetiva. La primera refiere a la posición que ocupan las instituciones en relación con el marco normativo que aplica el Estado en aspectos como el financiamiento, la autonomía y la gestión académica. Es decir, una institución puede estar legalmente constituida, pero ocupar una “posición” muy baja en el estatus institucional. La dimensión subjetiva del estatus se relaciona

con las distinciones en reputación y prestigio, entendidos como espacios de resguardo de “éxitos” acumulados en todos los mercados donde participan y compiten las instituciones (estudiantes, profesores, instituciones). Por tanto, el estatus y prestigio de una institución están basados en la calidad percibida y la distinción como institución académica en el campo organizacional de la educación superior privada.<sup>15</sup>

Las fuentes de estatus y prestigio de las instituciones están asociadas con su evolución y han ido cambiando. Actualmente, en el sector privado de la educación superior las instituciones preferentemente establecen su prestigio y reputación “a los ojos del público y de los estudiantes/clientes potenciales” en la empleabilidad de sus graduados y en mecanismos sustentados en la mejora de la calidad que han surgido del ambiente externo, otorgándoles un “certificado” que acredita la “excelencia y calidad académica” y las legítima socialmente en el marco de la rendición de cuentas. El Cuadro 2 propone los ámbitos, actores y retribuciones en términos de bienes materiales y simbólicos que se observan en el sector privado.

*Cuadro 2. Relaciones en la educación superior privada*

Ámbito	Actores	Bienes materiales	Bienes simbólicos
Marco legal	SEP Institución incorporante (UNAM, IPN, universidades estatales)	Reconocimiento legal de la institución por la autoridad educativa correspondiente. Reconocimiento de los títulos y grados expedidos en el sistema de educación superior.	Reconocimiento de la SEP como institución de calidad.

<sup>15</sup> De acuerdo con Dimaggio y Powell (1999), en cada campo organizacional se ha “institucionalizado” un conjunto de valores, reglas, creencias y significados que son compartidos por todas las organizaciones incluidas en ese campo. La pertenencia a un campo, a una realidad institucional particular y compartida, permite a las organizaciones interpretar el mundo de manera relativamente uniforme. Del mismo modo, la estructura, cultura y comportamiento de toda organización dependen en alto grado de las características del campo donde se encuentran. En este contexto, el objetivo del nuevo institucionalismo sociológico es describir y explicar el proceso de institucionalización y/o conformación de los campos organizacionales, y el proceso a través del cual una institución de reciente ingreso a un campo organizacional internaliza las formas organizacionales y culturales que dominan el campo.

*Cuadro 2. Relaciones en la educación superior privada (continuación)*

Ámbito	Actores	Bienes materiales	Bienes simbólicos
Reconocimiento y prestigio	Alumnos Padres de familia Mercado laboral Campo organizacional (IES privadas)	Economía matricular: incremento en el número de estudiantes que acceden a la universidad.	Calidad de la educación superior privada asociada con mejores habilidades y competencias a desempeñar en el mercado laboral. Incremento en el reconocimiento o prestigio en el campo organizacional.
Estatus	Autoridades educativas Organismos no gubernamentales Alumnos y padres de familia Mercado laboral Campo organizacional (IES privadas)	Participación en el diseño de políticas para el sector. Participación en la toma de decisiones que afectan al sector. Posicionamiento de los egresados en el mercado laboral.	Nivel de estatus alto en el <i>ranking</i> de las universidades privadas. Reconocimiento como parte de las universidades privadas de calidad en un sector altamente heterogéneo.

*Fuente:* elaboración propia.

En este contexto, la acreditación institucional de la FIMPES podría constituirse en una innovación organizativa con implicaciones al menos en tres ámbitos: el legal, el del reconocimiento y prestigio, y el del estatus institucional. En el primer caso se relaciona con la percepción en el sector privado de que las políticas educativas impulsadas por el Estado en el ámbito de la regulación, no han logrado imprimir la coordinación y orientación necesarias a dicho sector; por el contrario, han propiciado una expansión no controlada de instituciones sumamente heterogéneas principalmente en términos de la calidad de los servicios que ofrecen. Con la acreditación institucional se promueve una primera diferenciación general en el campo organizacional del sector privado y, por tanto, del mercado de instituciones. Por un lado, encontramos a aquellas instituciones privadas que además de estar legalmente reconocidas por la autoridad educativa, a partir del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) que otorga la SEP, están acreditadas y son reconocidas por su calidad vía un proceso de evaluación

externo realizado por un organismo no gubernamental. Por otra parte, se encuentran aquellas instituciones sólo legalmente establecidas porque obtuvieron el RVOE por parte de la autoridad educativa correspondiente.

En cuanto al prestigio, reputación y estatus subyace en la acreditación institucional de la FIMPES la necesidad de sumarse a los procesos de aseguramiento de la calidad que han permeado a la educación superior a nivel mundial. En este sentido, la FIMPES introdujo la acreditación institucional como un mecanismo que permitiera a las IES privadas compartir un esquema normativo no estatal que indujera cambios para mejorar la eficiencia y regulara la dinámica del campo, a partir de modificar prácticas y formas de operación en las instituciones de educación superior, con el fin de mejorar su calidad. Este hecho es relevante porque muestra que son las propias instituciones privadas las que han buscado imponer ciertas reglas, valores, creencias y significados que modifiquen su cultura y sus relaciones con el Estado y la sociedad, a partir de un determinado concepto de calidad y en

el marco de la política educativa impulsada por el Estado desde fines de los años noventa.

A más de una década de su puesta en marcha, la acreditación institucional de la FIMPES ha logrado institucionalizarse con implicaciones en los ámbitos legal, de reconocimiento y prestigio y de estatus (bienes materiales y simbólicos). No obstante, es posible que su adopción esté provocando un proceso de homogeneización que puede explicarse a partir del concepto de isomorfismo institucional de tipo mimético, entendido como un “instrumento útil para entender la política y la ceremonia que subyacen en gran parte de la vida organizacional moderna” (Dimaggio y Powell, 1991:109).

Dimaggio y Powell (1991) reconocen tres mecanismos de cambio institucional isomórfico: coercitivo, mimético y normativo.<sup>16</sup> El isomorfismo mimético es el que permite explicar la permeabilidad de las IES privadas frente a la acreditación institucional de la FIMPES. Éste se da por imitación y es una respuesta a la incertidumbre. Cuando las metas son ambiguas o el ambiente crea incertidumbre simbólica, las organizaciones pueden constituirse siguiendo el modelo o los patrones de otras organizaciones. Así, las organizaciones tienden a modelarse a sí mismas siguiendo patrones de organizaciones similares en su campo, las cuales, desde su perspectiva, serían las más legítimas o las más exitosas. Dimaggio y Powell (1991: 113) sostienen hipotéticamente que la ubicuidad de algunos arreglos estructurales puede atribuirse más a la universalidad de los procesos miméticos que a cualquier evidencia concreta de que los modelos adoptados aumentan la eficiencia. Una de las ventajas de este tipo de isomorfismo es la reducción de costos a través de la búsqueda de soluciones en otras organizaciones. Uno de los

riesgos principales es que el modelo adoptado no resulte el más conveniente de acuerdo con la estructura formal y/o el marco institucional de una organización (Del Castillo, 2005: 37).

El isomorfismo con las instituciones ambientales tiene algunas consecuencias decisivas para las organizaciones. Algunas son: a) incorporan elementos que son legitimados desde el exterior, más que en términos de eficiencia, b) emplean criterios de evaluación externos o ceremoniales para definir el valor de los elementos estructurales y, c) la dependencia respecto de instituciones reduce la turbulencia y mantiene la estabilidad. El isomorfismo institucional promueve el éxito y la supervivencia de las organizaciones, ya que incorpora estructuras formales legitimadas exteriormente, y se incrementa el compromiso de los participantes internos y de los componentes externos. Por otro lado, el uso de criterios de evaluación externos permite ocupar un estatus superior con respecto al resto de las organizaciones y ayuda a una organización a mantener el éxito por definición social, reduciendo sus posibilidades de fracaso (Dimaggio y Powell, 1991).

#### *Un estudio de casos: la acreditación institucional y la calidad en la educación superior privada*

Para valorar el impacto de la acreditación institucional de la FIMPES se eligieron y compararon tres IES privadas: el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad del Valle de México (UVM) y la Universidad Iberoamericana (UIA). En la selección de los casos se consideraron tres criterios: a) participación en la evaluación y/o acreditación institucional realizada por la FIMPES a partir de 1994, el porcentaje de

<sup>16</sup> El isomorfismo coercitivo se define como la imposición desde arriba, aunque no por la fuerza, de una norma, regla o cualquier tipo de comportamiento con relación a las organizaciones que dependen de alguna forma de gobierno. El isomorfismo normativo es resultado de la profesionalización, la cual se concibe como una lucha colectiva de los miembros de una ocupación para definir las condiciones y métodos de su trabajo, es decir, “controlar la producción de los productores”, así como por establecer una base cognoscitiva y la legitimidad de su autonomía ocupacional (Dimaggio y Powell, 1991: 113). En este tipo de isomorfismo, la atracción y reclutamiento de los recursos humanos profesionales favorece la homogeneización en los campos organizacionales, pues se asume que gran parte del éxito de una organización depende del tipo de capacidades y habilidades de su personal.

matrícula total atendido por la institución, con respecto al total del sector, y el tipo de organización, privilegiando instituciones en red o *multi campi*.<sup>17</sup>

Para hacer la comparación se consideran dos aspectos que subyacen en la acreditación de la FIMPES como innovación organizativa que han incorporado las IESP: el primero es valorar sus efectos en la mejora de la calidad de las IESP y el segundo apreciar sus efectos en el prestigio, la reputación, la diferenciación en el mercado y el estatus de las IES privadas frente a otros actores sociales. Al contrastar ambos supuestos podemos obtener una visión de los efectos de la acreditación institucional de la FIMPES desde la perspectiva de actores relevantes.

El concepto de calidad de las IES guarda una estrecha relación con su historia y dinámica. Latapí (2002) definió la calidad como “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. Harvey y Green (1993) y Astin (1991), reconocen que el concepto de calidad en educación superior surge del ámbito empresarial y se asocia a la eficiencia y eficacia de los servicios educativos, bajo la lógica del mercado y la globalización. En este sentido la calidad puede estar asociada al prestigio percibido por otros, a la perfección al prestar “servicios educativos”, al cumplimiento de logros o propósitos especificados a partir de determinados estándares o, incluso, a la

transformación de los sujetos a raíz de participar en un proceso educativo.

En este sentido, el modelo de acreditación de la FIMPES contribuye a la visión de calidad impulsada por la política educativa nacional desde 1990, que enfatiza la calidad en dos niveles: el sistema como un todo, y las instituciones y/o los programas académicos.<sup>18</sup> En el ámbito del sistema de educación superior en su conjunto, la calidad incorpora cuatro elementos básicos: pertinencia, cobertura, equidad y eficiencia de los recursos. En el nivel de los programas académicos, el énfasis está puesto en los resultados que se esperan de las IES, en particular en la “aceptación y contribución social de los egresados”.<sup>19</sup> En ambos casos esta política supone que la calidad se alcanza cuando, a partir de la evaluación y acreditación como principal estrategia, las IES cumplen con ciertos criterios y/o estándares en dimensiones específicas: personal académico, estudiantes, planes y programas de estudio, infraestructura, y normatividad y gestión.

En este contexto, para comprender el concepto de calidad del ITESM, la UIA y la UVM, se definieron cuatro dimensiones que se relacionan con la historia y dinámicas institucionales: los valores que ostenta la institución desde su fundación y a lo largo del tiempo, el perfil de los actores y su relación con ellos (principalmente profesores y estudiantes), el perfil de las funciones que desarrolla (docencia, investigación, extensión y difusión), y su proyecto

17 Para la obtención de la información que permitiera valorar los efectos de la acreditación institucional de la FIMPES en las instituciones se realizó una revisión documental de sus reportes de autoestudio, y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave de las instituciones (responsables de las áreas de evaluación y acreditación y rectores). La mayoría de las entrevistas se realizaron en el año 2005 y algunas a principios de 2006.

18 Un sistema de educación superior de buena calidad es aquel que está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; cuenta con una cobertura suficiente y una oferta amplia y diversificada que atiende la demanda educativa con equidad, solidez académica y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos (PNE 2001-2006: 183).

19 Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración, y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.

de crecimiento y expansión, como respuesta a la competencia del mercado de servicios educativos.

La historia del ITESM ha configurado su evolución y proyección en el campo de la educación superior. Desde su nacimiento se ha asumido como una institución privada con objetivos tanto económicos —porque el origen de su financiamiento proviene principalmente de las colegiaturas de sus estudiantes— como de formación profesional orientada a la generación y gestión de los negocios y libre de orientación religiosa y política. Por ello su oferta educativa se centra en las áreas económico-administrativas y las ingenierías relacionadas con el desarrollo de procesos de gestión y alta dirección, tecnologías y sistemas de información; aunque también se cultivan áreas de humanidades y ciencias sociales.

Por su parte, la UIA se asume como una institución al servicio de la sociedad y ajena al intento por lucrar a favor de alguna persona o corporación que aportara algún capital con este propósito. Para la universidad las aportaciones económicas que los alumnos hacen son un medio justo de corresponder al beneficio de la formación universitaria, que a la vez promueve en ellos el serio esfuerzo por aprovecharla (UIA, 1991: 25). La UIA tiene una clara orientación religiosa basada en la Compañía de Jesús, que privilegia los valores cristianos y humanistas como uno de los elementos que la distinguen de otras instituciones de educación superior.

Finalmente, la UVM es una institución que no ha logrado conformar una identidad institucional durante su trayectoria, como es el caso de ITESM con su orientación en la gestión de negocios o de la UIA con la formación que integra la moral y el conocimiento científico. Desde su nacimiento en el año 1960, y hasta 1999, la UVM se reconocía como una institución que absorbía la demanda (Levy, 1995); a partir de la alianza con Laureate International Universities, en el año 2000, ha comenzado a incorporar valores relacionados con la necesidad de diferenciar a

la institución desde la perspectiva de su internacionalización, entendida básicamente como el intercambio con otras instituciones que pertenecen a una red global, preferentemente en el *mundo de los negocios*.

En cuanto al perfil de los actores (profesores y estudiantes), desde su fundación y hasta mediados de la década de los ochenta el ITESM no había definido explícitamente un perfil genérico de estudiante. En 1998 se distinguen tres etapas en la constitución del perfil: el ingreso, la permanencia y el egreso. Se establece un proceso de selección basado en el desempeño académico en el nivel inmediato anterior (ocho como promedio mínimo) como una forma de elevar la calidad y competir institucionalmente, aspecto que se incorpora en su estrategia de calidad como elemento que contribuye a su diferenciación respecto de otras instituciones educativas nacionales, abandonando así la agresiva estrategia de mercadotecnia que se había implementado con anterioridad (ITESM, 1998). Para la permanencia se promueve el seguimiento casi personalizado de los estudiantes para el óptimo logro educativo; y en el egreso se incentiva el desarrollo de actitudes y capacidades emprendedoras, de innovación y de liderazgo, principalmente.

El Instituto promueve un perfil de profesor con elevadas competencias docentes y apertura a la investigación y vinculación con la comunidad profesional de su campo de especialidad. No obstante, es relevante la composición de la planta docente en términos de profesores de tiempo completo y por asignatura, pues esta proporción sigue siendo de 27 y 73 por ciento, respectivamente (Buendía, 2007).

En la UIA, los criterios de selección de estudiantes se resumen en el desempeño académico y en la posibilidad económica de ingresar a la universidad. La institución procura atraer aquellos estudiantes que tengan “mayor probabilidad de finalizar con éxito el proceso educativo e incrementar el número y calidad de los candidatos a licenciatura y posgrado”.

En el ámbito de los profesores, la UIA diseñó un perfil ideal genérico con base en el perfil ideal del egresado que considera características profesionales relacionadas con los valores que rigen a la institución y las funciones que realiza. Se considera un proceso de selección riguroso basado en un alto grado de habilitación y experiencia profesional y docente (Buendía, 2007).

Al respecto, el rector señalaba la necesidad de ser:

...más selectivos en nuestros maestros; tanto de tiempo completo como de asignatura; que tengan el grado académico que se requiere; para licenciatura estamos pidiendo mínimo que tenga la maestría; o su equivalente en el caso de que no tenga el posgrado... para los posgrados no admitimos ni contratamos maestros que no tengan grado de maestro o de doctor... y luego la formación permanente. La universidad les ofrece cursos de capacitación y de entrenamiento tanto de técnicas de enseñanza, usos de la nueva tecnologías... que tengan la capacidad de adaptarse a grupos que son heterogéneos.

En el caso de la UVM, el ingreso de estudiantes opera bajo la política de "puertas abiertas", puesto que las pruebas de selección que se aplican tienen la función de detectar habilidades, no de rechazar estudiantes. Además, al haber un fuerte componente de eficacia en términos de la dependencia que la institución tiene de la economía matricular, así como de "presión" para alcanzar ciertas metas financieras (sobre todo a partir de su incorporación a la red Laureate), la relación entre número de estudiantes y productividad se ha hecho más intensa.

En cuanto a los profesores, se privilegia la contratación con alta habilitación y experiencia profesional y docente, sin embargo se plantea que la universidad opera con un alto porcentaje de profesores por asignatura (aproximadamente 83 por ciento). Esta política

está relacionada con el segmento de mercado que atiende la universidad (clase media a media alta), pues un incremento en el porcentaje de profesores de tiempo completo significaría un incremento en las colegiaturas; así como con la idea de que no necesariamente hay una relación positiva que indique que a mayor número de profesores de este tipo, mejor calidad. Un alto funcionario de la UVM opinaba que:

...nosotros, como cualquier otra universidad de clase media, si se meten a más profesores de tiempo completo, las colegiaturas se irían a tal grado que no se sostiene; nosotros andamos en una quinta parte de tiempo completo y el resto de asignatura. Podríamos decir que esto es una marca de calidad de que más profesores de tiempo completo es una marca de calidad y de que menos no lo es. Yo no comarto eso; el hecho de tener más profesores de planta no asegura que tu calidad sea mejor, a lo mejor ayuda, pero no asegura.

Las funciones que realiza el ITESM como institución de educación superior están enfocadas a la formación profesional y la investigación con énfasis en el área de gestión de negocios y empresarial. Aunque su oferta educativa está diversificada en diferentes áreas del conocimiento, el discurso que permea su misión observa como lo más importante la generación y aplicación del conocimiento a la creación y gestión de empresas competitivas a nivel internacional, en el marco de la economía global. Un aspecto relevante en este sentido es la homogeneidad de la oferta educativa en términos de los planes y programas de estudio, independientemente de la unidad académica de que se trate, aunque no todas las licenciaturas se ofrecen en todas las unidades académicas. Es decir, en el diseño de la oferta educativa no prevalece un principio de pertinencia que distinga los contextos locales y regionales en que se establecen las unidades académicas.

La noción central para alcanzar la “excelencia académica” presente en el discurso de la UIA propone como funciones sustantivas la formación profesional y humanista a través de sus programas académicos, del desarrollo de investigación orientada principalmente a los problemas humanos y los procesos sociales,<sup>20</sup> y la difusión de la cultura, que tiene como fin estar en contacto más estrecho con la realidad multicultural del país. Dos aspectos cobran relevancia en el modelo de docencia, investigación y difusión de la cultura de la UIA: los cursos del Área de Integración y los del Área de Servicio Social: los primeros tienen el propósito de fundamentar teóricamente la reflexión sobre los valores; los segundos, poner en contacto a los alumnos con la realidad de la sociedad.

Las funciones que realiza la UVM están orientadas a la docencia para la formación profesional. Históricamente la institución no ha incorporado la investigación como una función prioritaria, aunque ha intentado desarrollar programas de extensión de la cultura. La oferta educativa de la UVM es diversa y abarca distintas áreas del conocimiento, pero se privilegia la formación en las áreas económico-administrativas. Al igual que el ITESM, la oferta académica es prácticamente homogénea, independientemente de la unidad académica de que se trate.

En relación al crecimiento y expansión de las instituciones, a partir del año 1943, cuando se creó el ITESM, en un contexto de alta politización de las universidades públicas, en especial de la UNAM, se propuso constituirse en la universidad más importante de México, orientada a la economía y a la formación empresarial, producto de una clara alianza entre el Estado y grupos empresariales, en un principio de carácter regional (el grupo Monterrey). El ITESM está conformado como una red multicampus de carácter nacional; para su operación mercantil opera bajo la figura de asociación civil y cada unidad académica constituye una asociación civil diferente (Buendía, 2007).

La estrategia de expansión del ITESM inició en 1967, con el surgimiento del Campus Guaymas y hasta 1985 se habían abierto 25 *campi* en diferentes estados de la República. Esta etapa coincide con la expansión de la educación superior en México. Entre 1997 y 2003 el crecimiento continuó con la creación de la Universidad Virtual, con sedes en diversos países de América Latina y la apertura de ocho unidades más, de tal forma que para el año 2008 contaba ya con 33 *campi* en el país (Buendía, 2007: 95).

La UIA se fundó en el año 1943 y respondió, entre otras razones, a la construcción de un proyecto católico basado en la lucha contra las escuelas laicas (De Leonardo, 1983). La UIA pertenece al Sistema Educativo Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (SEUIA-ITESO), grupo de instituciones de educación superior adheridas a la Compañía de Jesús, cuyo objetivo es cumplir con la misión educativa que la orden ha asumido en México. A diferencia del sistema ITESM, cada universidad es independiente en lo laboral, financiero, oferta curricular, oferta de educación continua y organización interna. El Sistema Educativo UIA-ITESO está integrado por la UIA en México, Puebla, León, Torreón y Tijuana, y el ITESO Guadalajara (Buendía, 2007: 121). Desde su fundación se ha distinguido por ser una institución de inspiración cristiana, más no una universidad confesional, lo cual significa que “si bien supone la adhesión a una doctrina, no implica que la universidad dependa de las autoridades de esta confesión” (Meneses, 1993: 5).

La fundación de la UVM, por su parte, es producto del acuerdo entre algunos pequeños y medianos empresarios que incursionaron en el ámbito educativo para las clases medias de la ciudad de México. La UVM inició sus funciones en 1960 como Institución Harvard, impartiendo los niveles básico y medio superior. En 1968 fue autorizada para cambiar de denominación a la de Universidad del Valle de México, momento en el cual dejó de

20 Un funcionario de la UIA afirmaba que “una universidad que no hace investigación no puede ser universidad”.

impartir el nivel básico. La UVM ha seguido una estrategia de expansión física que inició en 1976 en el Distrito Federal, la zona metropolitana de la ciudad de México y otros estados de la República. Las primeras siete unidades académicas que aparecieron legalmente se denominan Universidad del Valle de México A.C., mientras que las más recientes son sociedades o asociaciones con denominación distinta que establecen condiciones laborales diferentes, pero bajo estructuras orgánicas y de operación iguales al resto de las unidades.<sup>21</sup>

Su expansión se ampara en el discurso de cubrir la demanda de educación superior, dada la oferta limitada de las instituciones públicas, además de que en su *Estatuto general* se prevé la posibilidad de crecimiento a partir de su régimen de contribución basado en cuotas diferenciadas.<sup>22</sup> Con la compra de la UVM por Laureate Inc., en el año 2000, el proceso de expansión se amplió a dos unidades académicas por año, de tal forma que para 2009 había 35 unidades académicas distribuidas en el territorio nacional con una matrícula de 70 mil 912 estudiantes de licenciatura, constituyéndose en la universidad privada con el mayor número de estudiantes. Este crecimiento se ha acompañado de una fuerte y agresiva campaña de mercadotecnia cuyo propósito es posicionar a la universidad en un mercado educativo cada vez más competitivo.

El Cuadro 3 resume las dimensiones del concepto de calidad en las tres instituciones y muestra una valoración del efecto que sobre ellas ha tenido la acreditación institucional. El caso de la UIA difiere porque si bien la universidad fue una de las instituciones pioneras en la fundación de la FIMPES, al momento de realizar la investigación no apreciaba como valiosa la acreditación institucional. En este

sentido destaca el siguiente testimonio de un funcionario de la UIA:

...nosotros pensamos que FIMPES está siendo juez y parte en las acreditaciones de instituciones, que las acreditaciones tienen que hacerse por externos... fue una decisión que se tomó en la gestión anterior, de no participar en la acreditación de FIMPES, que está, a mi modo de ver las cosas, como en un círculo vicioso del que se tiene que salir. Pero fundamentalmente creemos que ser acreditados por FIMPES no es un valor agregado...

Esta misma percepción la comentó un profesor investigador al señalar lo siguiente:

Creo que en FIMPES se han ido haciendo más flexibles y han ido "laxificando" la aplicación del proceso de acreditación. Dos, algo que es gravísimo es el hecho de que quien toma la decisión son los rectores, entonces hay procesos de negociación de que si faltan algunas evidencias o pruebas, al final del proceso los que toman las decisiones son los rectores, no son personas ajenas a las instituciones, o sea, no son gentes de fuera, no son gentes autónomas. Mientras eso ocurra todos se van a ver con ojos más benévolos.

En los otros dos casos se observa que este proceso en general tiene bajo impacto en las dimensiones de calidad de las instituciones, salvo en el caso del perfil de los profesores, pues de alguna manera la acreditación promueve un mayor equilibrio entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura, criterio que se establece con base en lo dispuesto por la SEP en el Acuerdo 279 y que ha sido retomado en los indicadores de la FIMPES.

21 Son parte de la UVM, A.C. los *campi* San Rafael, Lomas Verdes, Tlalpan, San Ángel, Roma, Insurgentes Norte, Chapultepec y Juriquilla. Esta situación ha derivado en problemas laborales serios para la institución, por ejemplo el descrito por Paulina Monroy (2008), que derivó en la formación de un sindicato legalmente reconocido en el año 2009.

22 En el artículo 1 del Estatuto General la UVM declara su personalidad jurídica y base legal y señala que la UVM depende de la Universidad del Valle de México, Asociación Civil, que opera bajo el título tercero de la Ley del Impuesto Sobre la Renta como persona moral no contribuyente, estando autorizada para recibir donativos de personas físicas o morales, nacionales o internacionales. Sin embargo, para la operación de la UVM podrán formarse otras sociedades o asociaciones que den elasticidad a su crecimiento.

**Cuadro 3. Dimensiones del concepto de calidad y valoración de efectos de la acreditación institucional (AI)**

Criterios	ITESM	Impacto de la AI	UIA	Impacto de la AI	UVM	Impacto de la AI
<b>Valores</b>	Generación y gestión de empresas y negocios. Competitividad internacional, economía globalizada. Liderazgo, generación y/o emprendimiento de empresas. Desarrollo sostenible.	Bajo Ya estaban establecidos desde la fundación de la institución.	Valores cristianos (Compañía de Jesús). Formación integral. Funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura.	Bajo No participa	Internacionalización e intercambio. Mercado laboral competitivo. Gestión de negocios.	Bajo Se han modificado a partir de su alianza con Laureate Inc.
<b>Perfil de actores</b>	Selección económica y académica de estudiantes. Selección por perfil académico de profesores. Se busca equilibrio de profesores de tiempo completo y asignatura.	Bajo: no se ha modificado el perfil de los estudiantes. Medio: en profesores de tiempo completo para cumplir con el estándar establecido.	Selección económica y académica de estudiantes. Selección por perfil académico de profesores. Se busca equilibrio de profesores de tiempo completo y asignatura.	Bajo No participa	Estudiantes-cliente (puertas abiertas). Profesores por perfil académico. Se privilegian profesores de asignatura.	Bajo: no se ha modificado el perfil de los estudiantes. Medio: en profesores de tiempo completo para cumplir con el estándar establecido.
<b>Perfil de funciones</b>	Docencia. Investigación y difusión con enfoque en gestión de negocios y emprendedurismo.	Bajo: los cambios en la oferta educativa y el desarrollo de la investigación responden a otros factores.	Docencia. Investigación. educativa y el desarrollo de la investigación responden a otros factores.	Bajo No participa	Docencia para formación profesional. Diversidad en la oferta educativa. Privilegia áreas económico-administrativas.	Bajo: los cambios en la oferta educativa responden a otros factores. El desarrollo de la investigación no se ha privilegiado en la institución.
<b>Crecimiento y expansión</b>	Sistema multicampi. Mediana expansión: 25 unidades académicas en el país. Homogeneidad en la oferta educativa en el sistema.	Bajo: el crecimiento se deriva de la estrategia de planeación.	Sistema UIA-ITESO. Baja expansión: 6 unidades académicas. Diversidad en la oferta educativa en las distintas unidades académicas.	Bajo No participa	Sistema multicampi. Alta expansión: 35 unidades académicas en el país. Homogeneidad en la oferta educativa en el sistema.	Bajo: el crecimiento se deriva de la estrategia de planeación (a partir del 2000, dos unidades por año).
<b>Competencia</b>	Estrategia de difusión y publicidad. Estrategia de negociación en el sector.	Alto	Otros organismos para mejorar la calidad.	Bajo No participa	Estrategia de difusión y publicidad. Estrategia de negociación en el sector.	Alto

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que en los tres casos analizados los resultados muestran que la acreditación institucional tiene baja incidencia en la mejora de la calidad, al menos dos instituciones, el ITESM y la UVM, han seguido participando en este proceso; la UIA, en cambio, ha buscado otras alternativas que desde su perspectiva contribuyen a mejorar su calidad y eficiencia, por ejemplo la evaluación de los CIEES y la acreditación de organismos reconocidos por el COPAES o por organismos acreditadores de otros países.

De alguna forma la UIA busca su legitimidad en el campo a través de su relación con otros actores también relacionados con los procesos de evaluación y acreditación, pero al mismo tiempo se aparta de las instituciones privadas que considera orientadas al mercado. En este sentido, para la universidad las fuentes de prestigio y reconocimiento como una institución de calidad son resultado de la relación que ha logrado establecer con diferentes actores sociales, tales como el mercado de trabajo (empresas, sector público), los estudiantes potenciales o los padres de familia e incluso con otros mecanismos de evaluación y acreditación, principalmente de programas. El reconocimiento y prestigio encuentra su fundamento en un proyecto educativo que busca contribuir al bien común a partir de la orientación y valores que ha privilegiado la institución desde su fundación. Como resultado se ha logrado una sólida posición en el mercado de instituciones de educación superior que debe acompañarse de la difusión de los logros, en un contexto agudizado por la comercialización de la educación superior en el sector privado. En este sentido un funcionario de la UIA expresó:

...en el fondo, el mercado a fin de cuentas dirá quién sí y quién no, a pesar de la mercadotecnia... si la gente se percata de que lo que le vendes no es lo que estás ofreciendo eso va a caer por propio peso. La mercadotecnia puede reforzar una tendencia

que la propia universidad asume, pero no puede sustituir la calidad. Yo creo que la gente no es tonta, y no puedes engañarla permanentemente...

Los directivos del ITESM y la UVM, por su parte, reconocen que cuando participaron por primera vez en la acreditación institucional de la FIMPES estaban motivados por el deseo de mejorar su desempeño y calidad, en el contexto de la expansión no regulada del sector privado y su evidente coordinación de mercado. Sin embargo, a medida que se ha difundido la innovación en el campo organizacional, su participación obedece más a la conveniencia de seguir formando parte de un grupo que ha logrado que se institucionalice el proceso de acreditación y que represente una posible fuente de prestigio, reconocimiento, estatus y, por tanto de legitimidad, y menos a las contribuciones que el proceso hace a la calidad de la educación que se ofrece (Meyer y Rowan, 1978; Powell y Dimaggio, 1999).

Para el ITESM el prestigio y el reconocimiento social se relacionan con la participación en procesos de evaluación y acreditación y con procesos de expansión en el territorio nacional e incluso en el extranjero; así como con la fortaleza de las relaciones establecidas con otros actores, especialmente con el mercado laboral, dada la orientación de su oferta educativa y su perfil institucional. El rector de uno de los campus expresaba que:

...el prestigio del Instituto proviene de la búsqueda permanente de la excelencia educativa por medio de los procesos de acreditación nacionales e internacionales. El ITESM está acreditado como sistema multicampus por SACS y FIMPES. Por otra parte, varios de los programas también están acreditados. El prestigio también ha significado llegar a todas las comunidades a través de los diferentes campus y a través de la universidad virtual y la universidad Tecmilenio, pero a través de nuestra oferta educativa,

no de la mercadotecnia, eso no impacta al Tec; tenemos prestigio porque se contrata a nuestros egresados en el sector privado y en el público; es el mercado laboral el que te reconoce.

No obstante, la acreditación de la FIMPES ha perdido cierta credibilidad como un proceso que contribuye a mejorar la calidad. La siguiente opinión de un funcionario revela lo anterior:

Bueno, cuando la FIMPES empezó estaba mucho el pleito con la SEP, pero ahora creo que ya no es así. En ese tiempo lo que se buscaba era ser una forma de agrupar los intereses de los particulares. Mira, yo creo que ahora la FIMPES ha integrado instituciones que no, bueno... que tal vez no cumplan con todos los indicadores y eso hace que se pierda credibilidad. ...hay muchas [instituciones] que uno sabe que es un negocio y pues están en FIMPES y ¿cómo le hicieron? Pues uno tiene dudas... pero ahí están, y pues el TEC lo ve como otra oportunidad de mejora, y saber que pasa en el debate de las particulares, pero yo creo que ya no te ofrece tanto una ventaja de mejorar la calidad.

Para la UVM el reconocimiento y prestigio de la universidad, así como su posición en el mercado educativo, derivan por un lado de la imagen que los usuarios (estudiantes, egresados, mercado laboral), tienen de la universidad; es decir, de demostrar socialmente las buenas condiciones de la organización (Meyer y Rowan, 1999). Por el otro, del seguimiento que se hace de las políticas nacionales de educación superior en torno a la calidad, específicamente las de evaluación y acreditación. En opinión de un alto funcionario:

...pues a lo mejor calidad para las privadas es FIMPES, bien, para mí esto no vale mucho, FIMPES te da una acreditación de un todo sin fijarse en muchas cosas particulares. Yo a FIMPES lo veo más como una defensa ante la SEP, y cosas de ese tipo. Pero no la veo que los alumnos van a venir porque estamos acreditados por FIMPES, ¡les vale!

La investigación realizada permite suponer que para las IES privadas la acreditación institucional ha dejado de ser una estrategia racional en la medida en que un mayor número de instituciones particulares la han adoptado y ha logrado cierta institucionalización, traducida en recompensas específicas otorgadas por la SEP.<sup>23</sup> También es posible suponer que las organizaciones que compiten, tal es el caso de las IES privadas, no sólo lo hacen por recursos y clientes, sino también por poder político y legitimidad institucional, y por una posición social y económica (DiMaggio y Powell, 1991).

Dos de los tres casos analizados, el ITESM y la UVM, contribuyen con esta afirmación, pues a pesar de coincidir en que la acreditación institucional no mejora la calidad de la educación superior, continúan participando en el proceso. No es la eficiencia lo que los motiva a hacerlo, sino otros aspectos relacionados con su estatus, prestigio y reconocimiento, y con la posibilidad de que temas relevantes para el sector privado en su conjunto puedan ser negociados desde un gremio con cierta fortaleza frente a actores como el Estado, el mercado laboral y las universidades públicas, entre otras.

## CONCLUSIONES

El nuevo institucionalismo sociológico en el análisis organizacional ha mostrado su potencial como herramienta teórica para explicar

<sup>23</sup> El convenio entre la SEP y la FIMPES se encuentra plasmado en el título IV, capítulo I, del Acuerdo 279, bajo la "simplificación administrativa", misma que refleja una mayor libertad en la gestión de las instituciones particulares tanto en aspectos académicos como administrativos, y señala que gozarán de la "simplificación administrativa" aquellas IES privadas que, entre otras cosas, estén acreditadas por una instancia pública o privada con la cual la SEP haya convenido mecanismos de evaluación de la calidad en el servicio educativo.

distintos fenómenos que ocurren en el campo de la educación. Mientras que los trabajos seminales pusieron en la mesa de discusión la posibilidad de comprender a las organizaciones desde las relaciones con sus ambientes, actualmente se han incorporado al análisis las transformaciones que enfrenta el campo educativo en términos de las relaciones entre educación, Estado y mercado. Esto plantea un reto teórico y empírico en el cual sus principales exponentes, así como los interesados en la temática, siguen avanzando.

Aunque en México los trabajos sobre el tema aún son limitados, esta perspectiva representa amplias posibilidades para el estudio de la educación superior. Algunos temas relevantes que se pueden mencionar son los procesos de legitimación social de las organizaciones, la naturaleza simbólica de la racionalidad, el desacoplamiento entre el funcionamiento interno de la organización y su apariencia formal proyectada al mundo exterior, y los procesos de imitación de formas estructurales de unas organizaciones a otras (Ibarra, 2001).

Otro problema que puede analizarse desde el nuevo institucionalismo es la modernización de la educación superior, pues reconceptualiza los procesos de cambio, más allá de la visión tradicional que relaciona este proceso con el cálculo racional y la libre toma de decisiones. Bajo esta perspectiva, las organizaciones son resultado de un proceso histórico representado por un cierto desarrollo cultural que queda fuera del alcance de quienes diseñan e implementan las políticas modernizadoras. Por ello, “la conexión entre el cambio y la reforma propuesta es débil, en la medida en que muchos cambios no son resultado de las reformas y muchas reformas nunca dan como resultado un cambio” (Brunson y Olsen, 1993: 4, cit. en Ibarra, 2001).

La política educativa de nivel superior impulsada por el Estado desde finales de la década de los noventa ha enfatizado la relación evaluación-financiamiento-cambio institucional

en el sector público. Hoy existe en México un complejo diseño institucional que involucra distintos actores, organismos gubernamentales y no gubernamentales, programas, instrumentos, mecanismos, etc., que realizan procesos de evaluación y acreditación de instituciones, programas, actores y procesos en el ámbito educativo; todo ello con el propósito de mejorar la calidad de la educación superior.

No obstante, mientras que para el sector público la evaluación como política educativa se ha convertido en una exigencia, en el ámbito del sector privado, y dada la independencia económica de las instituciones con respecto del Estado, la evaluación y acreditación como estrategias para mejorar la calidad es prácticamente una decisión que cada institución asume, por lo que el Estado ha implementado, a partir de la negociación con este sector, algunos mecanismos para estimular su uso.

Tal es el caso de la acreditación institucional desarrollada por la FIMPES en un contexto caracterizado por un sector privado orientado al mercado y con una alta heterogeneidad y diversidad institucional. Este proceso actualmente se encuentra vinculado a las recompensas que otorga y promueve la SEP como autoridad educativa, vía acuerdos que contribuyen a una gestión pública más eficiente que beneficie a las instituciones (programa de simplificación administrativa) y a la generación de un *ranking* de IESP (padrón de excelencia) que puede tener efectos en su estatus, prestigio y reconocimiento social.

El trabajo realizado con tres universidades, el ITESM, la UIA y la UVM, da cuenta de que la acreditación institucional no necesariamente cumple con uno de los objetivos para los que fue creada: mejorar la calidad de la educación superior, traducida en el desarrollo de dimensiones específicas como los valores institucionales, el perfil de los actores y de las funciones, las estrategias de crecimiento y expansión y la competencia interinstitucional. Sin embargo, la posibilidad de pertenecer a un

grupo con cierta institucionalización y fortaleza en términos de negociación, así como de obtener recompensas específicas, son elementos que contribuyen a que la participación en el proceso de acreditación institucional se mantenga e, incluso, se incremente.

Finalmente, el trabajo realizado permitió reafirmar la importancia de generar una agenda de investigación sobre el sector de la educación superior privada en México, tal como está ocurriendo en otros países del mundo y como se evidenció en la Segunda Conferencia Mundial de la UNESCO. El dinamismo de este

sector en los últimos años, así como la especificidad de las instituciones que lo conforman en México, plantean desafíos muy interesantes. Algunos temas relevantes se relacionan con la figura jurídica con que operan legalmente las IESP en contraste con el debate en torno a sus fuentes de financiamiento y las utilidades que generan, su participación en otro tipo de mecanismos de aseguramiento de la calidad, los mecanismos de ingreso de estudiantes, las formas de gestión, gobierno y administración, y la comercialización de servicios educativos, entre otros.

## REFERENCIAS

- ACOSTA Silva, Adrián (2005), *La educación superior privada en México*, en: [www.iesalc.unesco.org](http://www.iesalc.unesco.org) (consulta: 28 de julio de 2006).
- ALTBACH, G. Philip, Liz Reisberg y Laura E. Rumbley (2009), *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, informe presentado para la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, París, UNESCO.
- ÁLVAREZ Mendiola, Germán (2004), *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*, México, ANUIES, Biblioteca de la educación superior.
- ANUIES (2001), *Anuario estadístico 2000*, México, ANUIES.
- ANUIES (2003), *Anuario estadístico 2002*, México, ANUIES.
- ANUIES (2008), *Anuario estadístico 2005-2008*, México, ANUIES.
- ASTIN, W. Alexander (1991), “¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 78, abril-junio, pp. 27-41.
- BALÁN, Jorge y Ana María García de Fanelli (1997), “El sector privado de la educación superior”, en R. Kent (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa. Estudios comparativos*, México, FLACSO Chile/Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica, pp. 169-253.
- BARRÓN Tirado, Concepción (2003), *Universidades privadas. Formación en educación*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés.
- BRENNAN, John (1998), “Panorama general del aseguramiento de la calidad”, en S. Malo y A. Velásquez Jiménez (coords.), *La calidad de la educación superior en México*, México, Miguel Ángel Porruá, pp. 13-30.
- BUENDÍA Espinosa, Ma. Angélica (2007), *Evaluación, acreditación y calidad en la educación superior privada: un estudio de casos (1994-2004)*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- CAMPBELL, John L. (2009), “Surgimiento y transformación del análisis institucional”, en E. Ibarra Colado (coord.), *Estudios institucionales: caracterización, perspectivas y problemas. La crisis de las instituciones modernas*, Barcelona, Gedisa, pp. 3-34.
- CLARK, Burton (1983), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen.
- COHEN, Michael, James G. March y Johan P. Olsen (1972), “A Garbage Can Model of Organization Choice”, en *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-25.
- DE LEONARDO, Patricia (1983), *La educación superior privada en México. Bosquejo histórico*, México, Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas/Línea.
- DEL CASTILLO, Gloria (2004), “El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana”, *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 25, diciembre, pp. 115-148.
- DEL CASTILLO, Gloria (2005), *Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA*, México, ANUIES, Biblioteca de la educación superior.
- DIMAGGIO, J. Paul y Walter Powell (1991), “Introducción”, en W. Powell y P.J. Di Maggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y

- Administración Pública/Universidad Autónoma del Estado de México/FCE.
- EL-KHAWAS, Elaine (1998), "El sistema de aseguramiento de la calidad en Estados Unidos", en S. Malo y A. Velásquez (coords.), *La calidad de la educación superior en México*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 31-50.
- FIELDEN y Varghese (2009), "Regulatory Issues", en Svava Bjarnanson, Sai-Ming Cheng, John Fielden, Maria-Jose Lemaitre, Daniel Levy y N.V. Varghese, *A New Dinamic: Private Higher Education*, Word Conference on Higher Education, París, UNESCO, pp. 71-89.
- FIMPES (2009), *Instituciones afiliadas*, en: [http://fimpes.org.mx/FIMPES/index.php?option=com\\_comprofiler&task=userslist&Itemid=2](http://fimpes.org.mx/FIMPES/index.php?option=com_comprofiler&task=userslist&Itemid=2) (consulta: enero de 2009).
- GEIGER, L. Roger (1986), *Private Sectors in Higher Education. Structure, function and change in eight countries*, California, The University of Michigan Press.
- GIBBONS, Michael (ed) (1997), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares.
- Gobierno de México (2001), *Plan Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.
- HARVEY, Lee y Diana Green (1993), "Defining Quality", en *Assesment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 73-83.
- IBARRA Colado, Eduardo (2001), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM/UAM/Unión de Universidad de América Latina.
- IBARRA Colado, Eduardo (2005), "Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad", *Revista de Educación Superior*, vol. XXXIV (2), núm. 134, pp. 13-40.
- IBARRA Colado, Eduardo (2008), *Nuevo institucionalismo sociológico e instituciones educativas "empresarializadas": procesos de institucionalización bajo una racionalidad de mercado*, en: <http://planinst.unsl.edu.ar/pags-pdi/plan/1docs-info/docs-elec/ibarra-colladoneoinst-y-univ.pdf> (consulta: 26 de junio de 2009).
- IBARRA Colado, Eduardo y Angélica Buendía (2009), "Genealogía de la evaluación y acreditación de la educación superior en México: el caso de las universidades públicas mexicanas", en *Memorias del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación: Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso"*, Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, 12, 13 y 14 de noviembre de 2009.
- ITESM (1998), *Principios, misión, organización y estatuto general del Sistema Tecnológico de Monterrey*, México, ITESM.
- KENT, Rollin y Rosalba Ramírez (2002), "La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación", en P. Altbach (coord.), *Educación superior privada*, México, CESU/Miguel Ángel Porrúa, pp. 123-144.
- LATAPÍ Sarre, Pablo (2002), "Una buena educación: reflexiones sobre la calidad", en C. Ornelas (comp.), *Valores, calidad y educación. Memorias del primer encuentro internacional de educación*, México, Santillana, col. Aula XXI, pp. 41-50.
- LEVY, Daniel (1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- LEVY, Daniel (2006a), "How Private Higher Education's Growth Challenges the New Institutionalism", en H.D. Meyer y B. Rowan (eds.), *The New Institutionalism in Education*, Albany, State University of New York Press, pp. 143-162.
- LEVY, Daniel (2006b), *An Introductory Global Overview. The private fit to salient higher education tendencies*, PROPHER Working Paper Series, Albany, University at Albany, State University of New York.
- LEVY, Daniel (2009), "Growth and Tipology", en Svava Bjarnason, Sai-Ming Cheng, John Fielden, Maria-Jose Lemaitre, Daniel Levy y N.V. Varghese, *A New Dinamic: private higher education*, Word Conference on Higher Education, París, UNESCO, pp. 6-27.
- LÓPEZ Brabilla, Anabela (2004), "El análisis de la acreditación de la investigación en México: un acercamiento desde los estudios organizacionales", en L. Montaño Hirose (coord.), *Los estudios organizacionales en México. Cambio, poder, conocimiento e identidad*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad de Occidente/Miguel Ángel Porrúa, pp. 325-354.
- MARCH, John y J. Olsen (1997), *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/FCE.
- MENDOZA Rojas, Javier (1998), "La educación superior privada", en P. Latapí Sarre (comp.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 322-354.
- MENDOZA Rojas, Javier (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*, México, UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- MENESES Morales, Ernesto (1993), "El modo específico de ser de la Universidad Iberoamericana", en *Cuadernos de Umbral XXI*, núm. 2, México, UIA, pp. 4-12.
- MEYER, John W. (1977), "The Effects of Education as an Institution", *The American Journal of Sociology*, vol. 83, núm. 1, pp. 55-77.

- MEYER, J. y B. Rowan (1978), "Institutionalized Organizations: Formal structure as myth and ceremony", *American Journal of Sociology*, núm. 83, pp. 340-363.
- MEYER, John W. y Bryan Rowan (1999), "Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia", en W. Powell y P.J. Dimaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/Universidad Autónoma del Estado de México/FCE.
- MEYER, Heinz-Dieter y Brian Rowan (2006), "Institutional Analysis and the Study of Education", en H.D. Meyer y B. Rowan (eds.), *The New Institutionalism in Education*, Albany, State University of New York Press.
- MONROY, Paulina (2008), "UVM, demanda por violación a derechos laborales", *Fortuna*, en: <http://revistafortuna.com.mx/contenido/index.php/2008/07/15/uvm-demandada-por-violacion-a-derechos-laborales/> (consulta: junio de 2009).
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos, Ma. de los Angeles Núñez Gornés y Marisol Silva Laya (2004), *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, ANUIES, Biblioteca de la educación superior.
- NORTH, Douglas (1993), *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, FCE.
- POWELL, Walter y Paul J. Dimaggio (1999), "Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva", en W. Powell y P.J. Dimaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/Universidad Autónoma del Estado de México/FCE.
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (1998), "Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995", *Tres décadas de políticas del Estado en educación superior*, México, ANUIES, Biblioteca de la educación superior.
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (2003), "La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores", en Marcela Mollis (coord.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 87-107.
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (2004), "Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), núm. 130, pp. 29-48.
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (2007), *Presente y futuro de la universidad trasnacional en México*, en: [http://firgoa.usc.es/drupal/files/RRG\\_M%C3%A9xico.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/files/RRG_M%C3%A9xico.pdf) (consulta: marzo de 2009).
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (2008), *Avanza la educación trasnacional en México*, en: <http://www.observatorio.org/opinion/Transnacional.html> (consulta: marzo de 2009).
- ROWAN, Brian (2006), "The New Institutionalism and the Study of Educational Organizations: Changing ideas for changing times", en H.D. Meyer y B. Rowan (eds.), *The New Institutionalism in Education*, Albany, State University of New York Press, pp. 15-32.
- Secretaría de Economía (2009), *Estadísticas*, en: [http://www.economia.gob.mx/swb/es/economia/p\\_Estadistica](http://www.economia.gob.mx/swb/es/economia/p_Estadistica) (consulta: 26 de enero de 2009).
- SCOTT, Richard (2008), *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks, Sage.
- SELZNICK, Philip (1996), "Institutionalism 'Old' and 'New'", *Administrative Science Quarterly*, vol. 41, núm. 2, pp. 270-277.
- STUFFLEBEAM, Daniel y Anthony Shinkfield (1985), *Evaluación sistemática*, Madrid, Paidós, Temas de educación.
- TROW, M. (1987), "The Analysis of Status", en B.R. Clark (ed.), *Perspectives on Higher Education. Eighth disciplinary and comparative views*, Berkeley/Londres, University of California Press.
- UIA (1991), *Filosofía educativa. Universidad Iberoamericana Ciudad de México*, en: [www.uia.mx](http://www.uia.mx) (consulta: enero de 2005).
- UNESCO (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, París, UNESCO.
- VAN VUGHT, Frans A. (1996), "Evaluación de la calidad de la educación superior: el primer paso", *Evaluación Académica*, vol. 2, París, CRE-UNESCO, pp. 65-89.
- VERGARA, Rodolfo (1993), "Decisiones, organizaciones y nuevo institucionalismo", *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 3, pp. 119-144.
- WEICK, Karl E. (1976), "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-19.
- WILLIAMSON, Oliver (1991), *Mercados y jerarquías: su análisis y sus implicaciones antitrust*, México, FCE.
- WILLIAMSON, Oliver (1994), *Las instituciones económicas del capitalismo*, México, FCE.
- WOODHOUSE, David (2001), *Calidad e internacionalización en la educación superior*, México, ANUIES, Biblioteca de la educación superior.