

En Claudio Rama, *La universidad privada en América Latina y el Caribe*. Montevideo (Uruguay): Grupo Magro Editores.

# La educación superior privada en Bolivia.

Roca Urioste, Vanya y María Delia Justiniano.

Cita:

Roca Urioste, Vanya y María Delia Justiniano (2017). *La educación superior privada en Bolivia*. En Claudio Rama *La universidad privada en América Latina y el Caribe*. Montevideo (Uruguay): Grupo Magro Editores.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/vanya.roca/5>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pk1q/thP>



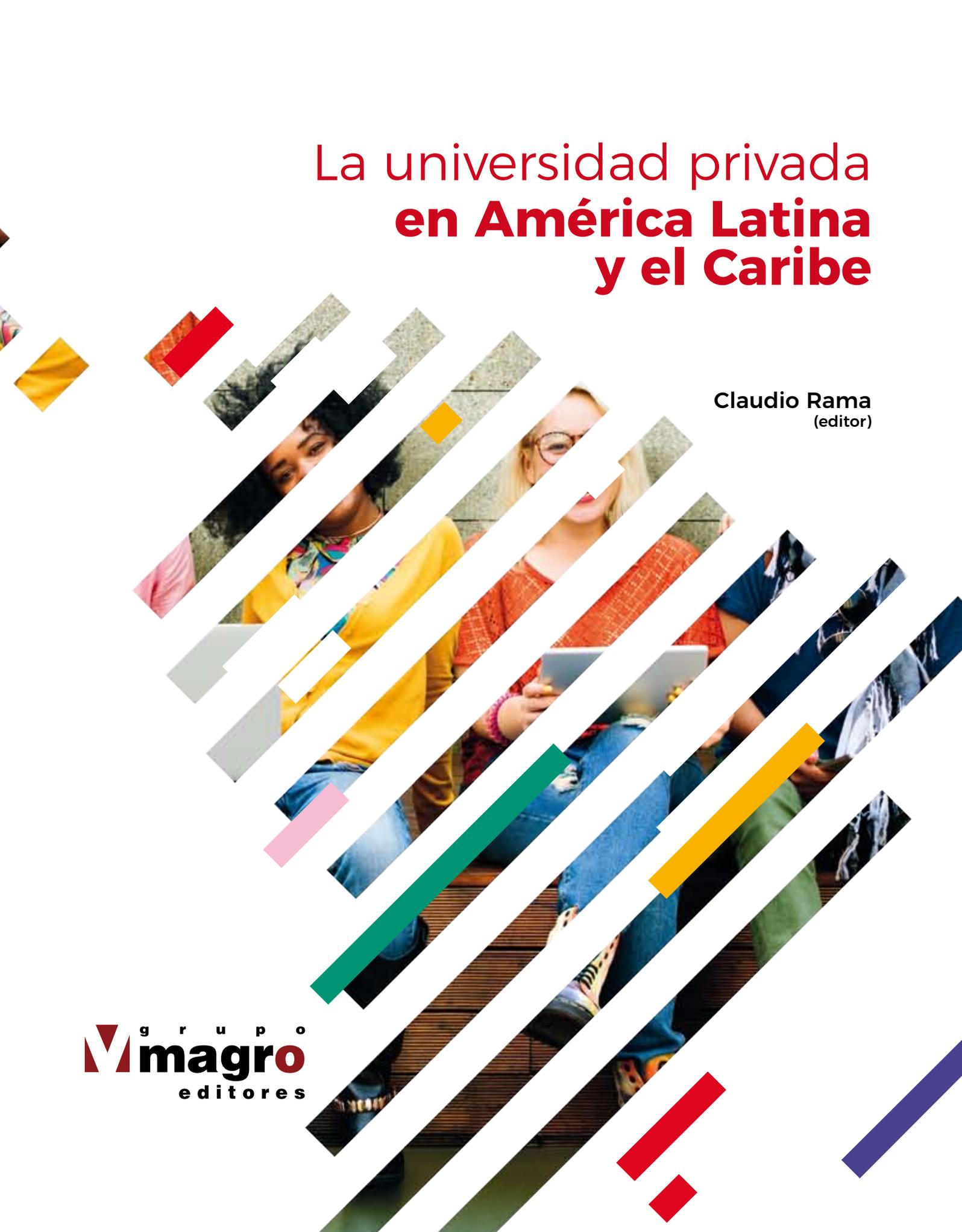
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica* es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

# La universidad privada en **América Latina** y el **Caribe**

Claudio Rama  
(editor)

g r u p o  
**magro**  
editores





La universidad privada  
**en América Latina y el Caribe**

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

©  
DERECHOS RESERVADOS © 2017  
GRUPO MAGRO EDITORES  
Abayubá 2694 Ap. 101  
Tel. 099 419 050  
E-mail: [info@grupomagro.com](mailto:info@grupomagro.com)  
[www.grupomagro.com](http://www.grupomagro.com)  
Montevideo - Uruguay

Editor: Fernando Díaz  
Diseño: Patricia Carretto

ISBN: 978-9974-8556-9-4

Printed in Uruguay - Impreso en Uruguay

# Índice

La educación universitaria privada en Argentina	
Oswaldo Barsky y Ángela Corengia .....	11
La educación universitaria privada en Bolivia	
Vanya Roca Urioste y María Delia Justiniano .....	47
Panorama sobre a educação superior no Brasil e o impacto do financiamento estudantil na expansão das matrículas	
Fábio Reis y Rodrigo Capelato .....	69
Educación superior universitaria, el caso de Chile	
Claudio Ruff Escobar y Inés Aravena Baehr.....	83
La educación universitaria privada en Colombia	
Mario Lopera.....	109
La educación superior privada en El Salvador	
José Humberto Flores y Karla Celina Rivera.....	127
La educación universitaria privada en América Latina. El caso mexicano	
Juan Carlos Silas Casillas.....	153
Educación universitaria en Panamá	
Oscar León.....	177
La educación universitaria privada en el Perú	
Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior (Perú) (FIPES) Privadas.....	191



## Prólogo

La investigación y la reflexión sobre la educación superior privada, se ha ido constituyendo lentamente en un sub campo de análisis académico en la región. En tal sentido, en casi todos los países de la región irrumpen trabajos académicos y encontramos una nueva reflexión que toma por objeto de estudio este subsector de la educación superior. Es esta una derivación del tamaño que está adquiriendo este subsector y de la propia complejidad y la diferenciación de la educación superior como objeto de estudio y como ámbito social.

No es éste sin embargo un fenómeno reciente, sino que es resultado también de la propia evolución de la educación superior privada de la dimensión que ha ido adquiriendo en diversas aristas de la vida social de la región. Nacida en la génesis misma de la universidad latinoamericana cuando se instalan en la época colonial las universidades católicas alrededor de la evangelización y la competencia entre las diversas órdenes. Sufrieron luego una segunda fase marcada por su reducción y hasta persecución con la enorme transformación social en la construcción de las naciones en la etapa posterior a la independencia, cuando incluso muchas de las universidades coloniales por decretos de las jóvenes repúblicas y la bandera del Libertador pasaron a transformarse en instituciones públicas republicanas. En el caso de México con las guerras cristeras sus bienes fueron incluso expropiados violentamente y sus bienes alimentaron nuevas universidades públicas. Lo privado en la educación superior tuvo una incidencia en los inicios del siglo XX cuando se gestó el impulso a la autonomía y el cogobierno de la Universidad pública y estas se

expandieron dejando de ser unas pequeñas universidades casi monopolíticas de formación de las nuevas elites republicanas de “doctores”. La región concluyó la instalación de universidades en casi todos los países donde no había instituciones de educación superior previas.

La respuesta fue el regreso de la universidad privada y específicamente de las universidades católicas que se fueron creando en casi todos los países de la región. En complejos procesos de presión de la propia Iglesia, de grupos sociales locales, o como derivación de la radicalización de la universidad pública e incluso también de lentas modernizaciones sociales desde los 40 y 50 que reclamaban la formación de nuevas elites, la educación superior privada de la mano de las universidades católicas retomó su expansión y comenzó a reconfigurar el panorama general de la educación superior. En casi todos los países de la región, la creación de las universidades católicas en el siglo XX fue la génesis de la expansión de la educación superior privada. Con ellas, para los años 60, la educación privada cubría el 16% de la demanda, correspondiente a una demanda de una parte de las elites regionales de entonces. Fue la primera migración estudiantil desde lo público a lo privado centrada en algunas elites sociales. Pero, al tiempo, ellas abrieron una fase posterior de creación de nuevas universidades privadas que fue analizada por Levy (1986) como una segunda oleada de creación de universidades, focalizadas en la absorción de las demandas excedentes no cubiertas por la universidad pública en el contexto de la expansión de las demandas de acceso y la expansión de la educación media. Otra tercera oleada (Rama, 2010), se produjo desde fines de los años 90 en toda la región caracterizada por una gestión más profesional,

incluyendo la gestión por sociedades anónimas en varios países de la región y especialmente en los más grandes, la presencia directa o en alianzas con redes internacionales, la incorporación de ofertas semivirtuales y mayores escalas que permitieron un crecimiento por concentración institucional como mecanismo también para responder ante las crecientes exigencias de los nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad.

Estas fases del desarrollo de la educación superior privada conformaron la arquitectura institucional del sector privado y permitieron conformar un complejo sector dual o binario con diferentes niveles de regulación, de financiamiento y de autonomía, que limitan el funcionamiento sistémico de la educación superior, creando una serie muy compleja de problemas, ineficiencias y conflictos entre ambos sectores. Pero al tiempo, facilitaron la creación de una mayor diferenciación institucional y un aumento de la competencia, las cuales redundaron tanto en un aumento de la cobertura nacional como de una mayor incidencia del sector privado en concreto. Estas tres oleadas instituciones compiten en los tres mercados, agregando valor y abriendo oportunidades de formación: una educación de elites y religiosa que compite por calidad y que tiende a aparecer en los ranking internacionales; una educación de masas orientada a la absorción de demandas insatisfechas ante la selectividad pública y su masificación con estructuras de gestión familiares altamente eficientes e integradas e insertas en complejos procesos de modernización de su gobernanza con mayores niveles de eficiencia en la gestión, y un tercer sector más internacionalizado con gobernanzas corporativas, utilización de mayores instrumento de mercado y con tendencia a escalas superiores gracias a un paso peso

de las tecnologías de comunicación e información en los procesos académicos y administrativos, ha ido construyendo una dinámica altamente diferenciada y competitiva, que ha permitido aumentar la eficiencia y la cobertura privada. A medida que ha aumentado esta cobertura privada, soportada en parte en los crecientes niveles de modernización de las estructuras productivas y de los crecimientos económicos de las familias en la región, también se ha producido un aumento de la incidencia del sector público, asociado también a una mayor gobernanza y a mayores transferencias públicas.

El mayor aporte de la educación privada ha sido su impulso al aumento de la cobertura y del egreso profesional. Ha sido un proceso creciente y directamente proporcional que ha permitido alcanzar que actualmente la cobertura bruta para la población de 18 a 24 años haya superado el 50%, y que igualmente la incidencia del sector privado haya superado el 50% de la cobertura de la educación superior a escala regional, más allá de la situación particular a nivel de los diferentes países. Es claro el diagnóstico: sin la educación privada no habría los crecientes niveles de formación de capital humano, ni mucho menos las tasas de egreso, donde el sector privado muestra una eficiencia de titulación muy superior a la del sector público. Ello gracias a estudios más flexibles, ajustados a la demanda, programas de menor complejidad técnica y de costos, y una mayor incidencia en ofertas de niveles 5 de técnicos y tecnicaturas, así como menores tasas de deserción en muchos países y un mayor peso en la oferta a distancia, todo lo cual contribuye a la mayor eficiencia terminal privada, que se constituye en una variable determinante de la importancia del sector privado en la educación superior regio-

nal. Ello más allá del flagelo de las altas tasas de deserción que tienen ambos sectores pero donde las del sector privado son menores atento a la mayor predisposición a la eficiencia y el ahorro de recursos que tienen los estudiantes frente a la educación privada.

La educación superior privada tiene además una mayor incidencia relativa en los mercados donde las reglas de funcionamiento se basan en el mercado y no en condiciones de gratuidad o de matrículas subsidiadas como es dominante en los estudios de grado en la región. Salvo en Brasil, donde hay fuertes restricciones a la habilitación de posgrados estricto sensu en el sector privado, en casi toda la región, en el sector de posgrado, la cobertura privada es superior, así como en educación a distancia o virtual, donde sus programas no compiten frente a condiciones de gratuidad sino en condiciones de relativos mercados abiertos y competitivos.

En tal sentido, se puede apreciar, más allá de la intencionalidad y de la falta de una planificación integrada, la existencia de significativos niveles de complementariedad en la educación superior regional entre los sectores públicos y privados. El peso de la investigación especialmente del sector privado, aún cuando muy escaso, está asociado al nivel de desarrollo y perfil docente de la oferta privada; el nivel de selectividad público determina su nivel de calidad e inversamente determina el tamaño de la cobertura privada; el porcentaje de la cobertura privada es mayor en las modalidades a distancia y es menor en el caso de la oferta pública. En relación al posgrado, su desarrollo en el sector público está asociado a las regulaciones y a la libertad de oferta, en tanto se constituye un sector con reglas de mercado y no de tipo administrativas.

Desde los años 2000 hemos asistido a una nueva fase de la educación privada con mayores regulaciones en el marco de la concepción dominante de la educación como un bien público que fundamentalmente a impactado en la creación de menos nuevas instituciones y más regulaciones al licenciamiento de programas en el sector privado. Ello ha facilitado un crecimiento por concentración: menos universidades privadas tienen un porcentaje superior de la cobertura privada. En los mercados donde la gestión se basa en sociedades anónimas o donde las regulaciones públicas han sido muy elevadas incluyendo cierre de universidades, estos procesos de concentración han sido más marcados. Este crecimiento de mayores escalas y del tamaño de las instituciones, ha redundado en un sistema dual de micro y de más amplias instituciones privadas, incluyendo una importante cantidad de macrouniversidades privadas en los diversos mercados de Brasil, México, Argentina, Colombia, Perú, Ecuador y Chile, tanto de instituciones vistas individualmente como de grupos consorciados. Ello ha permitido mejores niveles de calidad y diferenciación, por parte de este amplio grupo de universidades complejas, internacionalizadas y de gobernanza más profesional.

Sin embargo, al tiempo, se constata en los últimos años una fuerte tendencia a la sobre regulación por parte de organismos públicos de licenciamiento, agencias de acreditación, colegios y asociaciones profesionales, así como de legislaciones diversas y de convenios internacionales que han limitado fuertemente la capacidad de innovación y flexibilidad que requieren las instituciones en el actual contexto. La política es la regulación, los conflictos de los paradigmas y de las concepciones sobre la educación superior, se plantean

con frecuente recurrencia en los países, en un marco de tensiones no resueltas definitivamente sobre el desarrollo de la educación superior. Es sin duda un campo de lucha, y aún más complejo un campo de lucha por la sobrevivencia.

El presente libro, escrito por diversos especialistas latinoamericanos sobre la educación superior privada, así como también por actores y protagonistas del sector, nos muestran algunas de las dinámicas educativas, sociales y económicas que hemos referido someramente. Develan la compleja diversidad y a la vez los elementos comunes de la educación superior privada en diversos países de la región, iluminando sobre esta compleja realidad en permanente movimiento y que se constituye en uno de los sectores más importantes, no sólo en términos de cobertura, de empleo de profesores y funcionarios, de egreso de profesionales, de creación de nuevos campos, de regionalización e innovación en sus respectivos países. Pero también en la vida social y po-

lítica de un continente más diversos y complejo que se mueve hacia un aumento del nivel de formación de recursos humanos como componente determinante de la evolución hacia sociedades con estructuras más intensivas en conocimientos y que constituye el eje central de las transformaciones de la sociedad global y de la futura competencia entre los países. La educación privada es en tal sentido, aunque les pese a unos y les guste a otros, uno de los elementos centrales en esta enorme transición societaria latinoamericana y de cuyo desarrollo futuro, dependerá la vida misma y las oportunidades de construir una región más próspera.

Eco. Claudio Rama (Dr. ED; Dr. DER; Post. Dr.)

Director del Centro de Estudios de Educación Superior y Sociedad del Conocimiento - Universidad de la Empresa (UDE)

Consejero Red de Universidades ILUMNO

Director Observatorio de la Educación Virtual en América Latina y el Caribe (Virtual Educa)



La educación  
universitaria  
privada  
**en Argentina**

Oswaldo Barsky y Ángela Corengia

**Oswaldo Barsky.** Magister en Sociología PUCE-CLACSO. Investigador Principal del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Director del Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana. Ex Coordinador del Área de Acreditación de Posgrados de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Ex Coordinador Académico del Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA). Asesor del Consejo de Rectores de Universidades Privadas de Argentina en temas de ciencia y tecnología. Consultor de diversos organismos internacionales en temas de educación superior y en temas agropecuarios. Autor de numerosos libros y artículos sobre temas de educación superior y sobre la problemática agropecuaria latinoamericana y argentina.

**Ángela Corengia.** Doctora y Magister en Educación por la Universidad de San Andrés y Licenciada en Administración por la Universidad Nacional de Cuyo; Postdoctorado en Educación Superior. Es Directora del Centro de Investigación en Políticas Educativas y Educación Superior de la Universidad Austral. Es docente titular de Evaluación de la Calidad Educativa y de Metodología de la Investigación (Universidad Austral). Ha publicado numerosos artículos en revistas científicas, capítulos de libros y libros en temáticas referidas a evaluación de la calidad universitaria. Es Directora Nacional de Evaluación y Acreditación Académica del Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), del Ministerio de Modernización de la Nación, Argentina.



# 1. Evolución histórica de la educación superior privada en Argentina

## a) Antecedentes

El desarrollo tardío del sistema de universidades privadas en Argentina en su etapa moderna, en comparación con el resto de América Latina<sup>1</sup>, y la existencia de distinto tipo de restricciones como la prohibición del financiamiento estatal o, en ciertas etapas, el control férreo del desenvolvimiento académico, se explican por las características históricas de construcción del sistema universitario nacional, así como por los conflictos que han atravesado a la sociedad argentina, esencialmente a partir de los fuertes enfrentamientos entre los sectores liberales que dominaron el Estado nacional en el proceso de Organización Nacional desde la segunda mitad del siglo XIX y la jerarquía de la Iglesia Católica.

Ello a pesar de que el sistema universitario argentino tiene como origen la creación en 1623 de la denominada Universidad de Córdoba del Tucumán basada en la autorización otorgada por el papa Gregorio XV para que el Colegio Máximo que la Compañía de Jesús había establecido en esa ciudad en 1610 pudiera otorgar títulos universitarios, generando así dos facultades, la

de Artes y la de Teología, consagrada la primera al estudio de la Filosofía y la segunda al estudio de las Sagradas Escrituras y a la Teología Moral vinculada con la política. En 1816 a través de un concordato con el obispado se inicia el proceso que desembocaría en la creación de la Universidad de Buenos Aires en 1821 siendo su primer rector el presbítero Antonio Sáenz, ya en la órbita del gobierno de la provincia de Buenos Aires. La Universidad de Córdoba, al producirse la independencia, luego de depender del gobierno de las Provincias del Río de la Plata pasó a ser provincial, y se transfirió nuevamente en 1854 a la jurisdicción nacional por falta de recursos.

A partir de la sanción en 1885 de la Ley 1597 se estableció el régimen legal para las universidades de Córdoba y Buenos Aires. Siguiendo el modelo de educación superior napoleónico las universidades fueron creadas como una especie de confederación de facultades con el privilegio monopólico de expedir los diplomas de las respectivas profesiones científicas con validez nacional. Al tener la facultad de autorizar el ejercicio de la profesión fueron diseñadas como agencias del Estado. Al crearse, mucho después, las instituciones privadas, ellas también tuvieron que cumplir esta función pública, justificando así el control estatal sobre las mismas.

Las universidades de La Plata, Litoral y Tucumán se sumaron al sistema universitario estatal en las primeras décadas del siglo XX. La Iglesia Católica que sólo en la ciudad de Buenos Aires tenía 35 colegios católicos, con más de 11.000 alumnos, creó en 1910 la Universidad Católica de Buenos Aires, que alcanzó a crear la Facultad de Derecho que comenzó a funcionar en 1912, pero los títulos obtenidos por sus egresados no fueron reconocidos por el Estado, lo que forzó su cierre

---

1. Desde la fundación de la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1888, a lo largo del siglo XX se crearon universidades privadas en la mayor parte de la región, y cuando en 1959 se ponía en marcha la primera universidad privada de Argentina, sólo tres de los países latinoamericanos no tenían instituciones de enseñanza superior que no fueran de carácter estatal (Del Bello, Barsky y Giménez, 1977).

en 1922. Paralelamente, el 23 de diciembre de 1915 el papa Benedicto XV erigió la Facultad de Teología en el Seminario Mayor de Buenos Aires, junto con una Facultad de Filosofía y le concedió el carácter de “pontificia” al darle al arzobispo bonaerense la potestad de otorgar grados académicos en nombre de la Santa Sede, tal como acontecía en las facultades romanas. Como se aprecia, la estrategia de la Iglesia Católica garantizaba la formación del clero con autonomía del estado nacional mientras intentaba desarrollar una universidad cuyos títulos fueran reconocidos estatalmente para incorporar miembros de la sociedad civil.

A pesar de los esfuerzos desarrollados durante la década de 1940 para crear universidades privadas de investigación que encabezaron destacados científicos como Enrique Gaviola y Eduardo Braun Menéndez inspirados en los modelos vigentes en Alemania y Estados Unidos, ellos encontraron escaso eco social y nulas simpatías en el gobierno peronista que controlaba férreamente las universidades estatales. Con el cambio de régimen político, el 23 de diciembre de 1955 se sancionó el Decreto-Ley 6403 que estableció la autonomía de las universidades para la designación de los profesores que hasta allí eran designados por el Poder Ejecutivo, y en su artículo 28 planteaba: “La iniciativa privada puede crear Universidades Libres que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes, siempre que se sometan a las condiciones expuestas por una reglamentación que se dictará oportunamente”. Al llegar el decreto a la Junta Consultiva Nacional algunos partidos políticos exigieron que los diplomas o títulos pasaran por un examen de estado y que se estableciera una expresa prohi-

bición de que las universidades privadas recibieran recursos estatales.

El tema de la reglamentación del artículo 28 quedó congelado hasta que en el gobierno de Arturo Frondizi se reactivó la iniciativa y se sancionó en 1958 la ley 14.557 que estableció un nuevo artículo 28 que planteaba la facultad de la iniciativa privada para crear universidades con capacidad para expedir títulos o diplomas académicos, cuya habilitación para el ejercicio profesional debía ser otorgada por el estado nacional con exámenes y públicos y a cargo de los organismos que designara el Estado Nacional. Las universidades así creadas no podrían recibir recursos públicos y sus estatutos y condiciones de funcionamiento deberían ser aprobados por el Estado.

A pesar de su carácter restrictivo la ley se aprobó en medio de fuertes enfrentamientos con los sectores reformistas y los partidos políticos afines a los mismos. Las consecuencias de la legislación sancionada, afectarían al período de origen de las universidades privadas. Al extender burocráticamente a todas las carreras los controles estatales para que los títulos académicos otorgados por las universidades privadas obtuvieran habilitación profesional, y no sólo como en la experiencia anglosajona a las profesiones reguladas por el estado, se fortaleció un exceso de reglamentarismo. Pero, sobretudo, la prohibición de recibir recursos financieros estatales creó de hecho una gran dificultad para el desarrollo de carreras científicas que implicaban altos costos de equipamiento e insumos, y también la posibilidad de contratar recursos humanos de alta dedicación, lo que afectaba en materia de investigación y calidad de la enseñanza a todas las disciplinas.

## **b) La puesta en marcha de las universidades privadas**

Dictado en 1955 el decreto que autorizaba la existencia de las universidades privadas las entidades con larga tradición formativa de nivel superior fueron las primeras en tomar la iniciativa. Se necesitaba para ello contar con docentes, espacios físicos adecuados, organización académica y cierta legitimación social que impulsara la inscripción de estudiantes. El peso dominante lo tuvieron las 5 entidades católicas asentadas donde se contaba con estas condiciones. Junto con la Universidad del Museo Social Argentino y el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA) son el núcleo de siete instituciones creadas antes de la reglamentación del artículo 28 que autorizaría su creación legal. En su conjunto ellas simbolizaban la alianza entre la Iglesia y sectores del liberalismo y de las fuerzas armadas enfrentados fuertemente con el gobierno peronista lo que les permitió obtener apoyo político en la nueva situación creada. Durante la década del 60 además de otras cuatro universidades católicas se crean ocho laicas, por iniciativas estrictamente educacionales a partir de emprendedores con alta capacidad de gestión, volcados a la calificación profesional. El perfil de la oferta académica era relativamente similar al de las universidades de gestión estatal pero la expansión avanzaba sobre el espacio generado por los sucesivos conflictos políticos e ideológicos que afectaban a estas universidades y que provocaban la exclusión de profesores de distinto signo que encontraron espacio en el sector privado.

En 1967 se dicta la ley 17.604 sobre las universidades privadas que creó un sistema de autorización provisional que pasados quince años se transformaba en definitivo. Se estableció que las

universidades privadas tenían que tener personería jurídica sin fines de lucro, lo que contrastaba con la educación inicial, primaria y secundaria donde esta finalidad era aceptada. Entre 1966 y 1975 se crean cuatro universidades laicas y solo una escuela católica de teología, dado que la gran cantidad inicial de universidades de origen católico se habían organizado previamente. Desde 1974, los gobiernos peronistas primero, y la dictadura militar y el gobierno radical después, desalentaron la creación de nuevas universidades privadas. Esta limitación provocaría que un brusco cambio de orientación en el nuevo gobierno peronista de Menem facilitara que entre 1989 y 1995 se crearan 24 instituciones, un número mayor que las creadas en los treinta y dos años anteriores. Dos de origen católico, una adventista y diecinueve laicas, cerrando dos asociadas a instituciones financieras que quebraron.

A partir de la Ley de Educación Superior dictada en 1995 se crearon 27 instituciones más para llegar al total de 49 universidades y 15 institutos universitarios que integran actualmente el sector universitario de gestión privada de Argentina<sup>2</sup>. En el origen de las universidades confluyen iniciativas ligadas a concepciones filosóficas, posiciones epistemológicas, propósitos empresariales, razones religiosas, espíritu científico, desinterés por la política partidaria en las universidades estatales, persecución y proscripción política, desarrollo educativo local. Son la causa de una realidad compleja que no reconoce una explicación monocausal.

---

2. Según la Ley las instituciones que responden a la denominación de "Universidad" deben desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines, orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes. Las instituciones que circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinaria, se denominan "Institutos Universitarios".

### **c) La situación actual**

La expansión constante de las instituciones privadas de educación superior (no se incluyen en este análisis las que en Argentina se denominan “no universitarias”, y que son instituciones de nivel terciario), fue espacial y disciplinaria. Dada la distribución de la población nacional, pero también la concentración en la ciudad de Buenos Aires de mayores recursos materiales y humanos, una parte importante de las instituciones se ubicó en la misma, llegando a 29 entidades (46%), otras 7 (11.1%) se ubican en el conurbano bonaerense, y 5 en otras ciudades de la Provincia de Buenos Aires. Las otras entidades se distribuyen en algunas provincias de mayor densidad (Mendoza 5, Santa Fe 4, Córdoba 3), y el resto en algunas de menor tamaño (Tucumán 2, Entre Ríos 2, Salta 2, Misiones 2, San Juan 1, Santiago del Estero 1 y Corrientes 1.). En otras 11 provincias sólo hay ofertas de universidades nacionales, aunque en algunas hay delegaciones que ofrecen carreras específicas, y a través de la educación a distancia algunas privadas llegan a todo el país en convenios con centros educativos locales. Mientras que la oferta privada secular se concentra fuertemente en el área metropolitana las universidades católicas se distribuyen en nueve provincias lo que muestra una estrategia institucional que trasciende una mera demanda de mercado.

Inicialmente las universidades privadas desarrollaron estrategias de captación de alumnos de grado similares a las universidades estatales, centradas en las carreras profesionales que garantizaran una cantidad significativa de estudiantes. Todo ello en función de solventar los costos de fundación, dado que había que cubrir simultáneamente el desarrollo de las actividades aca-

démicas y la construcción de la infraestructura y equipamiento básico. De todos modos en las universidades de origen católico se desarrollaron algunos doctorados en carreras de humanidades. Al generarse institutos especializados en ingeniería y en ciencias de la computación, en ciencias de la educación y sociales, y particularmente una oferta relevante en ciencias de la administración y negocios, se fue diversificando el perfil de las ofertas.

En el último período, ha sido relevante el crecimiento de los institutos ligados a las Ciencias Médicas. Hay ya nueve que se suman a varias universidades privadas que tienen ofertas de carreras de medicina, odontología, enfermería y en algunos casos cuentan con sanatorios y hospitales propios. Como es tradición en esta disciplina ello está asociado a actividades de investigación en las áreas biomédicas, lo que incluye acuerdos de unidades conjuntas con el CONICET. El desarrollo del sistema de posgrados incluyó también una calificada oferta en el área de ciencias sociales y de la administración, con instituciones e investigadores de reconocido prestigio y de amplio reconocimiento en la opinión pública nacional.

## **2. El mercado de educación superior privado en el país**

Al crearse las universidades privadas el mercado universitario argentino era todavía reducido. Había nacido fuertemente elitista (en 1915 el porcentaje de estudiantes universitarios sobre la población total era del 0.076%), y pese al crecimiento sostenido iniciado a mediados de la dé-

cada de 1940, en 1960 la cantidad de alumnos universitarios era de 159.463, un 0.77% sobre el total de la población. En sucesivos procesos el sistema se masificó a gran velocidad. En 2013 el número de estudiantes llegó a 1.830.843, es decir un 4.25% de la población total, una de las más altas de América Latina.

Junto a la expansión significativa del sector estatal en este crecimiento ha tenido una ascendente participación el sector privado. En 1960 tenía 2.480 estudiantes de pre grado y grado, en 1970, 37.859, en 1990, 94.777, en el 2003, 215.410 y en el 2013, 393.132. En el cuadro N°1 se muestran los datos comparativos con el sector estatal del último decenio:

### Cuadro N°1

#### Evolución de los alumnos universitarios de grado y pre grado de Argentina, años 2003/2013 en número y tasa de crecimiento anual.

	2003	2013	Tasa anual de crecimiento (%)
Sector Estatal	1.273.832 (85.5%)	1.437.611 (78.5%)	1.2
Sector Privado	215.410 (14.5%)	393.132 (21.5%)	6.2
Total	1.489.243 (100.0%)	1.830.743 (100.0%)	2.1

Fuente: Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias. Elaboración propia.

Esta tendencia se corrobora al analizar los nuevos inscriptos que crecieron en estos años a una tasa del 0.4% en el sector estatal contra un 5.6% en el sector privado. El sector estatal tuvo una caída en el ingreso de los nuevos alumnos entre 2002 y 2009 de 302.226 a 290.137, recuperándose a partir de la creación de nuevas universidades a 314.614 en el año 2010, estancándose hasta llegar a 315.593 en el año 2013. En materia de egresados de grado las universidades esta-

tales crecieron entre 2002 y 2013 a una tasa del 3.0% contra 7.2% del sector privado.

En síntesis en grado y posgrados hay continuo crecimiento porcentual del sector privado de grado y posgrado en alumnos, y continuo crecimiento en egresados en ambos casos. El crecimiento de los estudiantes del sector privado y su distribución por institución se aprecian en el cuadro N° 2:

### Cuadro N°2

#### Evolución de los estudiantes de pre grado, grado y posgrado de las universidades privadas (1994-2013) y distribución de la matrícula por tamaño de las instituciones universitarias privadas.

	1994 Pre grado y grado	2004 Pre grado y grado	2013 Pre grado y grado	2013 Posgrado	2013 Total pre grado, grado y posgrado
TOTAL PRIVADAS	124.749	233.821	393.132	27.584	420.716
Universidades grandes					258.026

	1994 Pre grado y grado	2004 Pre grado y grado	2013 Pre grado y grado	2013 Posgrado	2013 Total pre grado, grado y posgrado
Empresarial Siglo 21	-	3.879	49.949	122	53.828
Salvador	13.836	14.847	25.443	1978	27.421
Argentina de la Empresa	13.168	15.581	26.767	381	27.148
Católica de Salta	3.716	19.563	25.650	193	25.843
Abierta Interamericana	-	16.128	20.464	331	20.795
Católica Argentina	9.708	16.800	15.429	2160	17.589
Morón	16.978	15.140	16.572	285	16.857
Ciencias Empresariales y Sociales	775	6.014	14.551	1.792	16.343
Palermo	3.833	7.807	13.182	861	14.043
Maimónides	s/i	2.828	12.644	1.372	14.016
Belgrano	10.317	10.944	12.972	1.023	13.995
Católica de Córdoba	4.197	6.591	8.194	1.954	10.148
Universidades medianas					97.396
Blas Pascal	880	5.517	9.189	36	9.225
Mendoza	3.022	6.249	8.736	460	9.196
Argentina John F. Kennedy	13.162	17.417	8.737	297	9.034
Católica de la Plata	3.021	3.741	8.643	108	8.751
Universidad FASTA	617	3.196	8.141	-	8.141
Católica de Cuyo	3.080	3.710	7.482	312	7.794
Católica de Santiago del Estero	2.547	6.528	7.156	140	7.296
Aconcagua	1.907	4.726	7.053	197	7.250
Cuenca del Plata	-	1.629	6.871	199	7.070
Norte Santo Tomás de Aquino	3.462	6.282	6.490	68	6.558
Católica de Santa Fe	3.239	5.680	5.936	577	6.513
Austral	433	2.322	3.278	2.018	5.296
Cs de la Salud Fundación Barceló			4.825	447	5.272
Universidades pequeñas					68.734
CAECE	1.714	2.522	4.795	164	4.959
ISALUD		422	3.817	585	4.402
Flores		2.945	4.369	3	4.372
Marina Mercante		2.164	4.207	-	4.207
Di Tella		1.155	1.173	2.887	4.060
Centro Educativo Latinoamericano		2.053	3.976	56	4.032
Museo Social Argentino	2.276	3.591	3.050	801	3.851
Adventista del Plata	686	2.238	3.354	49	3.403
Concepción del Uruguay	673	2.580	3.354	3	3.357
Juan Agustín Mazza	1.681	2.451	3.274	72	3.346
Gran Rosario	-	-	2.752	381	3.133
Centro Educativo Latinoamericano Champagnat	1.234	2.999	2.846	56	2.902
Favaloro		453	1.502	1.281	2.783

	1994 Pre grado y grado	2004 Pre grado y grado	2013 Pre grado y grado	2013 Posgrado	2013 Total pre grado, grado y posgrado
Gastón Dachary		2.947	2.413	23	2.436
Congreso	-	2.209	2.423	-	2.423
ITBA		1.394	1.851	284	2.135
CEMA		230	749	1.275	2.024
San Andrés		707	1.014	938	1.952
Cine		586	1.342	19	1.361
Escuela Argentina de Negocios	-	-	1.247	-	1.247
Atlántida Argentina	-	936	1.228	-	1.228
Italiano de Rosario	-	184	655	427	1.082
Escuela Medicina Hospital Italiano	-	166	397	359	756
San Pablo T.	-	-	755	.	755
ESTE	-	-	635	-	635
CEMIC	-	175	451	123	574
Metropolitana	-	-	399	-	399
Madres de Plaza de Mayo (*)	-	-	327	-	327
Notarial Argentina				280	280
ESEADE	-	-	116	126	242
Salud Mental APDEBA	-			115	115
San Isidro	-	-	114	-	114
Escuela Universitaria de Teología		78	87	-	87
ISEDET		73	56	22	78
RiverPlate	-	-	76	-	76
Salesiana	-	-	-	-	-
Ciencias Biomédicas de Córdoba	-	-	-	-	-
Universidad Católica de las Misiones	-	-	-	-	-

Fuente: Del Bello, Barsky y Giménez (2007) y Anuarios Estadístico 2013 de la Secretaría de Políticas Universitarias. Elaboración propia.

(\*) Creada inicialmente como una universidad privada dependiente de la asociación Madres de Plaza de Mayo, su administración fraudulenta, provocó deudas millonarias y la puso al borde del cierre, y por ello fue estatizada por la ley 26.995, sancionada en octubre de 2014 por el Congreso Nacional. La ley fue promulgada el 10 de noviembre de 2014 por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner.

Se ha tipificado a las universidades en grandes (10.000 o más estudiantes), medianas (5.000 a 10.000) y pequeñas (menos de 5.000). Las 12 (19%) grandes tienen el 61.3% de los estudiantes, las 13 (20%) medianas el 23.1%, y las 38 (60.3) chicas el 16.3%. Pese al continuo crecimiento institucional han aumentado su peso relativo las de mayor tamaño. Parte del fenómeno se explica por el gran peso de la enseñanza a distancia en la Universidad

Empresarial Siglo 21 y la Universidad Católica de Salta, modalidad que también existe en otras universidades pero sin la misma relevancia.

Por ley, las Universidades son instituciones privadas sin fines de lucro. Pero dentro de esta forma legal se encubren diversas situaciones. El peso de las universidades asociadas a alguna religión ha disminuido, son 16 instituciones sobre las 62 existentes en total. Otras 14 son emprendimientos con

fuerte peso del fundador y su familia en el control de los Consejos de Administración. En las otras 32 hay presencia de instituciones con tradición organizacional en diversas disciplinas (particularmente en Medicina), cámaras empresariales, organizaciones sociales. En perfiles, disciplinas y control institucional la heterogeneidad es muy alta.

Desde su origen las universidades privadas se financian esencialmente con las matrículas de sus estudiantes. Si bien desde la sanción de la ley de Educación Superior han tenido acceso formalmente a recursos del Ministerio de Ciencia y Tecnología para actividades de investigación y desde su fundación el CONICET ha permitido el ingreso de Investigadores y Becarios de las universidades privadas, estos recursos son acotados en relación al monto total de los presupuestos de las universidades privadas. Una reciente estimación (Sánchez, C. 2016) sobre el gasto de las universidades privadas argen-

tinias, lo estima para el 2015 en 15.000 millones de pesos, 1.117.5 millones de dólares, lo que representa un 21.4% del gasto universitario nacional y un 27.2% del gasto de las universidades estatales que ese año llegó a 55.120,7 millones de pesos. En esta estimación están contemplados esencialmente los gastos en salarios que son mayoritarios, y están subestimados las inversiones de las universidades privadas en bienes de capital.

Es muy importante la expansión de las actividades de posgrado por las universidades privadas. Las ofertas de cursos, tecnicaturas, diplomaturas, especializaciones, maestrías y doctorados son muy relevantes y abarcan un conjunto significativo de disciplinas. La información que presentamos en el cuadro N°3 corresponde a las carreras de especialización, maestrías y doctorados que se acreditan en la CONEAU y sobre la cual la Secretaría de Políticas Universitarias recoge información.

### Cuadro N°3

**Cantidad de estudiantes de posgrado en las universidades privadas. Año 2013, en orden descendente por número de estudiantes.**

Instituciones	Número estudiantes	%	% ac.	Tasa oferta de Posgrados (*)	Tasa de matriculados de posgrado (**)
Torcuato Di Tella	2.887	8.1	8.1	73.3	71.1
Católica Argentina	2.160	6.1	14.2	42.1	12.3
Austral	2.018	5.7	19.9	70.6	38.1
Salvador	1.978	5.6	25.5	27.3	7.2
Católica de Córdoba	1.954	5.5	31.0	60.0	19.3
UCES	1.792	5.1	36.1	31.0	11.0
Maimónides	1.372	3.9	40.0	39.5	9.8
Favaloro	1.281	3.6	43.6	56.3	46.0
CEMA	1.275	3.6	47.2	56.3	63.0
Belgrano	1.023	2.9	50.1	28.2	7.3
San Andrés	938	2.6	52.7	70.0	48.1
Palermo	861	2.4	55.1	14.0	6.1
Museo Social Argentino	801	2.3	57.4	24.0	20.8
ISALUD	585	1.6	59.0	52.6	13.3

Instituciones	Número estudiantes	%	% ac.	Tasa oferta de Posgrados (*)	Tasa de matriculados de posgrado (**)
Católica de Santa Fe	577	1.6	60.6	8.8	8.9
Mendoza	460	1.3	61.9	19.6	5.0
Fund. Barceló	447	1.3	63.2	41.7	8.5
Italiano de Rosario	427	1.2	64.4	76.5	39.3
Argentina de la Empresa	381	1.1	65.5	9.1	1.4
Gran Rosario	381	1.1	66.6	28.6	12.2
Esc.Med.Hospital Italiano	359	1.0	67.6	80.0	47.5
Abierta Interamericana	331	0.9	68.5	8.1	1.6
Católica de Cuyo	312	0.9	69.4	10.0	4.0
John F. Kennedy	297	0.8	70.2	17.5	3.3
Morón	285	0.8	71.0	8.5	1.7
ITBA	284	0.8	71.8	50.0	13.3
Notarial Argentina	280	0.8	72.6	100.0	100.0
Cuenca del Plata	199	0.6	73.2	6.7	2.8
Aconcagua	197	0.6	73.8	6.7	2.7
Católica de Salta	193	0.6	74.4	10.9	0.7
CAECE	164	0.5	74.9	8.9	3.3
Católica de Santiago del Estero	140	0.4	75.3	2.9	1.9
ESEADE	126	0.4	75.7	44.4	52.1
CEMIC	123	0.3	76.0	68.4	21.4
Empresarial Siglo 21	122	0.3	76.3	10.2	0.2
Salud Mental APdeBA	115	0.3	76.6	100.0	100.0
Católica de La Plata	108	0.3	76.9	5.1	1.2
Juan Agustín Maza	72	0.2	77.1	14.3	2.2
Norte Santo Tomás de Aquino	68	0.2	77.3	7.5	1.0
Centro Educativo Latinoamericano	56	0.2	77.5	12.5	1.4
Adventista del Plata	49	0.1	77.6	7.4	1.4
Blas Pascal	36	0.1	77.7	5.1	0.4
Gastón Dachary	23	0.1	77.8	3.2	0.9
ISEDET	22	0.1	77.9	50.0	28.2
Cine	19	0.1	78.0	4.5	1.4
Flores	3	-	78.0	3.8	0.1
TOTAL UNIV. PRIVADAS	27.584	78.0	78.0		
FLACSO (***)	7.604	21.5	99.5	100.0	100.0
Univ. De Bologna	190	0.5	100.0	100.0	100.0
Total Gestión No Estatal Nacional	35.378	100.0	100.0		

(\*) Tasa de ofertas de posgrado: Indica el porcentaje de ofertas de posgrados (especialidad, maestría o doctorado) respecto del total de ofertas de todos los niveles, para cada institución.

(\*\*) Tasa de Matriculados de Posgrado: Porcentaje de estudiantes de posgrado (especialidad, maestría o doctorado) respecto del total de estudiantes matriculados, para cada institución.

(\*\*\*)En el caso de FLACSO se incluyen los estudiantes de las diplomaturas y no se toman en cuenta los alumnos matriculados en los cursos cortos.

Es un sistema expandido y heterogéneo en materia institucional, con 46 universidades que cubren numerosas provincias. En materia de estudiantes en cambio es bastante concentrado, ya que 10 instituciones del sistema reciben la mitad de los estudiantes. De las primeras 14 instituciones 13 tienen asiento en

la ciudad de Buenos Aires, donde existe una demanda solvente importante para matrículas de valor significativo.

Es muy importante analizar los cambios que se han producido en relación al peso relativo de las disciplinas en la matrícula estudiantil.

#### Cuadro N°4

##### Evolución del número de estudiantes de las universidades privadas por disciplina (1995-2014)

Ciencias	1995	%	2005	%	2014	%	Variación % anual (95-14)	Variación en puntos % (95-14)
Aplicadas	26.729	20.2	44.138	17.4	60.800	15.1	1.3%	-5.1
Básicas	567	0.4	2.362	0.9	3.055	0.8	8.1%	+0.3
Salud	4.188	3.2%	25.380	10.0	57.221	14.2	14.3%	+11.0
Humanas	14.078	10.6%	36.600	14.4	59.747	14.8	6.4%	+4.2
Sociales	86.897	65.6	145.348	57.3	220.799	54.7	2.3%	-10.9
Total	132.459		253.828		401.622		3.8%	

Fuente: Anuarios Secretaría de Políticas Universitarias 1995, 2005 y 2014. En Rabossi, M. (en prensa)

Como se advierte, ha habido un notable crecimiento de las Ciencias de la Salud, asociado ello a la creación de una gran cantidad de instituciones de este rubro. Esta expansión se ha realizado recientemente. Rabossi(2011) muestra que de las 19 universidades privadas autorizadas desde 1997 por la CONEAU, 6 ofrecen carreras de medicina y 8 alguna carrera dentro del grupo de paramédicas y carreras auxiliares. En relación a las carreras de medicina mientras el sector privado abría estas 6 carreras, en el sector estatal solamente una. Así actualmente el sector universitario nacional cuenta con 13 escuelas o facultades de medicina contra 20 en el sector privado. Ello tiene que ver en parte con el hecho de que institutos de medicina de larga tradición estatal se desprendieron de esta órbita y se reorganizaron como entidades de gestión privada,

procesos vinculados a la crisis generadas por la alta matriculación y carencia de recursos en el sector público y a la expansión de obras sociales de gestión privada en este campo.

La rápida expansión de las universidades privadas en las últimas décadas, si bien guarda semejanza con los procesos operados en otros países de la región en cuanto al aspecto cuantitativo, no debe confundirnos sobre las peculiaridades del desarrollo operado en la Argentina en esta temática. Su creación tardía en clima político muy adverso, la sometió desde sus inicios a severos controles de calidad de sus egresados que debían rendir exámenes de egreso al final de sus carreras en las universidades estatales, hasta los cambios legales de 1967 que establecieron el reconocimiento definitivo que eliminaba este requi-

sito pero que comenzó a regir sólo para las que tenían quince años de antigüedad. En 1995, las universidades pasaron a ser evaluadas para su creación por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria que frenó bruscamente la expansión acelerada producida entre 1989 y ese año, y además los posgrados debieron ser acreditados por la CONEAU a través de pares evaluadores provenientes predominantemente del CONICET y de las universidades estatales, las universidades debieron someterse a la evaluación institucional continua y crecientemente las carreras de grado que comprometieran la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes pasaron a tener acreditación obligatoria.

Todo ello determinó que a diferencia de buena parte del sistema universitario latinoamericano, donde la calidad fue controlada a través del sistema estatal restrictivo (cuyo ejemplo máximo es Brasil) y el sector privado fue complementario y con débiles controles de calidad explícitos, en Argentina las universidades privadas debieron ajustar sus estándares de calidad a las exigencias de la CONEAU y a la ley vigente, que requieren por ejemplo el desarrollo significativo de la función de investigación en las carreras de grado y posgrado acreditadas, la existencia de bibliotecas de calidad universitaria o de laboratorios y acceso a sanatorios u hospitales si así lo exigen las carreras que se dictan. Ello diferencia el caso argentino globalmente de los modelos de “absorción de demanda” que prevalecen en otros países de la región y que exclusivamente desarrollan programa de docencia. Rabossi (en prensa) señala que junto a las universidades de elite, las de absorción de demanda para el caso argentino merecen un aditamento, que denomina “serias” dadas las restricciones impuestas desde el estado en

materia de calidad que se establecieron en las décadas en que se fundaron las universidades privadas y se acentuaron con la presencia de la CONEAU.

De todos modos, es posible apreciar una diferenciación entre un núcleo de universidades “seculares de élite” con mayores niveles arancelarios y mayor cantidad de profesores de dedicación completa, y otras universidades más volcadas a demandas profesionales con docentes con dedicación horaria parcial y donde los procesos de investigación son acotados. Un estudio integral sobre la investigación en las universidades privadas de Argentina (Barsky, O. et al, 2016) tipifica a las mismas en cuatro grandes categorías:

**a) universidades de investigación**, con un modelo institucional inspirado en el vigente en los Estados Unidos, con docentes de posgrado-investigadores que son el eje académico y con recursos presupuestales asignados elevados que permiten altas dedicaciones y retribuciones competitivas para su personal docente. La calidad y continuidad de sus procesos de investigación les permite obtener financiamientos externos incluidos los del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

**b) universidades con actividades de investigación en crecimiento y consolidación.** A diferencia de las anteriores estas universidades nacieron asentadas en carreras de grado, con profesores retribuidos por horas sin dedicaciones significativas, y donde la historia institucional estuvo centrada en la consolidación institucional de la estructura física y de la oferta docente, que con el paso del tiempo y la existencia de una demanda efectiva, devino en la expansión de carreras de posgrado, inicialmente con el mismo esquema

señalado. La creación de la CONEAU y el desarrollo del proceso de evaluación de posgrados por ésta, con acreditación obligatoria, alteró las estrategias de las universidades. La demanda de la CONEAU fue un elemento de presión relevante. En una parte significativa de las universidades se generaron o consolidaron estructuras de gestión, incorporando investigadores de prestigio o fortaleciendo a profesionales con capacidad específica. Se diseñaron carreras de investigación en las universidades. Progresivamente aumentaron las dedicaciones y en algunas se asignaron recursos financieros para el desarrollo de investigaciones en áreas que requieren de equipamiento costoso. Pero sobre todo la calidad creciente de los procesos de investigación fue valorada como una parte importante de la oferta institucional en relación con la captación de alumnos. Se consolidaron así internamente quienes gestionan los procesos de investigación y los propios investigadores y se reforzaron áreas estratégica de investigación captando recursos humanos de alta calidad del sistema estatal, compitiendo en materia salarial, pero también en condiciones de infraestructuras adecuadas frente al deterioro de las condiciones laborales en que se desenvuelven docentes e investigadores de las universidades estatales desbordadas por su crecimiento.

**c) universidades con estrategias erráticas en la definición de políticas de investigación.**

Otras universidades han tenido dificultades para consolidar los procesos de investigación. Más allá de decisiones puntuales pesó fuertemente la cultura institucional de estas entidades asentadas en un sistema docente con profesores por hora, en una baja integración entre sus actividades de

docencia y las incipientes de investigación y en un bajo prestigio institucional de la problemática de la investigación.

**d) universidades con asignación de baja prioridad a los procesos de investigación.** Algunas instituciones, particularmente las de más reciente creación, tienen todavía prioridades muy fuertes en términos de consolidación infraestructural, docente y de inserción en el mercado. Esta situación, más la ausencia de financiamientos estatales directos a la investigación, implican postergar la introducción de estos procesos. Esta fractura inicial con la docencia muchas veces está ligada al perfil disciplinario de carreras como las de administración y negocios donde las tradiciones vigentes no demandan personal docente con prácticas asociadas a la investigación.

Globalmente, para el año 2011, las universidades privadas declaraban la presencia de 3.237 investigadores de los cuales 193 tenían carreras en el CONICET y 138 eran becarios en esta institución, lo que expande normas de investigación y representa el financiamiento de origen estatal más relevante para las universidades privadas, llegando a un 20% del gasto total de estas instituciones en este rubro.

### **3. La dinámica público privada**

Ya hemos señalado que en 58 años el sistema de universidades privadas no ha dejado de expandirse en términos del número de instituciones y de la cantidad de estudiantes y graduados. En términos porcentuales en el año 2013 la fotografía era la siguiente (ver cuadro N°5)

**Cuadro N°5****Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de grado y posgrado en universidades estatales y privadas, año 2013.**

Tipo de carrera	Universidades estatales			Universidades privadas		
	Porcentaje total de estudiantes	Porcentaje de nuevos inscriptos	Porcentaje de egresados	Porcentaje total de estudiantes	Porcentaje de nuevos inscriptos	Porcentaje de egresados
Grado	78,5	74.1	68.2	21.5	25.9	31.8
Posgrado	75.5	67.0	62.9	24.5	33.0	37.1

Fuente: Anuario Estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias. Elaboración propia.

El porcentaje de nuevos inscriptos superior al de los estudiantes, tanto en grado como en posgrado y lo mismo en materia de egresados, marca que la tendencia de crecimiento del sector privado en forma continua está consolidada. El fenómeno no deja de ser relevante si se piensa en las condiciones difíciles de su nacimiento y las condiciones de hostilidad con que en gran parte de su historia se ha desenvuelto el sector. Ello está asociado al manejo con el que los dos grandes partidos políticos tradicionales de Argentina controlaron el sistema universitario estatal en un proceso que lleva una centuria, más allá de algunos cortes en gobiernos dictatoriales, pero que duraron pocos años. Este control, que partió del enfrentamiento del liberalismo con la Iglesia Católica en el último tercio del siglo XIX, devino en el del radicalismo y el peronismo en distintos períodos, asociados a las poderosas corporaciones de los docentes de las universidades estatales y de los organismos estatales de investigación dominados por las disciplinas de las ciencias exactas y naturales. El nacimiento de las universidades privadas por el estrecho sendero de la década de 1950 enfrentado a un fuerte conflicto social adverso, marcó las limitaciones de recursos estatales para el sistema. Sistema admitido o tolerado, nunca plenamente apoyado como en otros países.

Por otra parte, la alternancia de los dos partidos en el poder, significó en distintos períodos fuertes apoyos presupuestarios directos a las universidades estatales, sumando una gran cantidad de programas coordinados desde la Secretaría de Políticas Universitarias reservados sólo a las universidades estatales (llamadas “nacionales” en Argentina, por su origen histórico). Parte decisiva del presupuesto de Ciencia y Tecnología a través de la Agencia Nacional de Investigaciones y de la planta del CONICET se canaliza hacia las universidades estatales que ven así fuertemente incrementado su presupuesto. Es tal la potencia de esta alianza estructural que después del último gobierno peronista que aumentó notablemente el presupuesto universitario de las universidades nacionales, el nuevo gobierno confió la conducción de las políticas universitarias a sectores del radicalismo que provienen de la conducción de estas universidades, manteniendo la continuidad de las políticas de exclusión de las universidades privadas de los programas de apoyo.

En este contexto tan adverso, seguramente sólo superado por el Uruguay con una extrema cuasi monopolización de la oferta por la Universidad de la República, la fortaleza del sector privado se apoyó en varias vertientes. Por un lado, las universidades de origen confesional situadas en diversas

provincias y capturando por este perfil a distintos sectores de la sociedad argentina, por otro, el mundo de los negocios y de la administración que necesitó universidades de alto nivel en este campo. Pero además hay que destacar dos corrientes relevantes que permitieron la expansión del sistema. Por un lado el gran crecimiento del área de ciencias de la salud a partir de la consolidación de carreras de medicina y de institutos con plantas calificadas, en muchos casos desprendidas de la órbita estatal. Esta área implica además una conexión directa con tradiciones y recursos de núcleos de investigación de alta calidad y acceso a recursos públicos. Otra corriente relevante de crecimiento es la oferta de las universidades privadas de gran cantidad de ofertas en actividades presenciales y virtuales en carreras tradicionales y nuevas ofertas especializadas con gran cobertura geográfica y formas pedagógicas y duraciones adaptadas a los distintos nichos de demanda no cubiertos.

A ello debe sumarse el alto prestigio de algunas universidades privadas y de sus investigadores en las áreas de ciencias sociales y humanas (con alto peso de la economía), con fuerte y creciente presencia en los medios de comunicación, lo que ha implicado por primera vez que una parte significativa de funcionarios del nuevo gobierno han cursado carreras o actividades de posgrado en las mismas. El reconocimiento social de la calidad de los posgrados de las universidades privadas ha ido licuando en el imaginario social la asociación entre calidad y universidad estatal, que fue dominante durante décadas. A ello ha contribuido también la caída de la calidad de las universidades estatales, particularmente en el área de las ciencias sociales y humanas, las malas condiciones edilicias y de relación docente-alumnos provocadas por el ingreso irrestricto masivo que genera condiciones muy difíciles para el adecuado desarro-

llo de las actividades y que determina un alarmante abandono de los estudiantes, con lo cual el importante destino de recursos no se traduce en mejores niveles de formación y tampoco en una eficiencia social razonable.

La ley de Educación Superior de 1995 creó el Consejo de Universidades con la participación de universidades de gestión estatal y privada y creó los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) con importantes atribuciones en relación a acordar la creación de nuevas instituciones universitarias. Lo mismo lo que se refiere a la participación de las universidades privadas en la CONEAU y en el Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Espacios en que el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) creado en 1964, fue logrando sucesivos acuerdos parciales para integrar paulatinamente al sector, desactivando prejuicios y sobre todo desconocimiento de la riqueza de las actividades de estas universidades.

La expansión del sistema de posgrado de las universidades privadas permitió atraer a muchos docentes e investigadores de las universidades estatales y el CONICET, aunque fuera en condiciones de dedicación parcial. Por razones de ingresos o de mejores condiciones laborales ello facilitó un conocimiento directo entre distintos actores del sistema, mejorar las condiciones de evaluación y acreditación de las actividades de las universidades privadas y fortalecer distintas áreas académicas con recursos humanos calificados y con experiencia. Todo ello fue cambiando los niveles de integración público-privado en niveles profundos. No se expresa todavía en el acceso a programas de apoyo de la SPU y todavía no se ha conseguido reglamentar el sistema de categorización de

los investigadores de las universidades privadas aprobado el 17 de junio de 2015, a partir de gestiones iniciadas por el CRUP en el año 2005, pero necesariamente esto se irá plasmando como reflejo de los cambios políticos nacionales en marcha y del creciente peso de las universidades privadas.

### 3. Políticas públicas nacionales y formas de regulación

En el Sistema Universitario Argentino se encuentra regulado, de diversas maneras, la creación de nuevas universidades públicas y privadas, el reconocimiento definitivo de las privadas y la creación de títulos de pre-grado, grado y posgrado, tanto en su modalidad presencial como a distancia. Esta regulación viene dada por el Ministerio de Educación y por procesos de aseguramiento de la calidad implementados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) creada en 1995 por la Ley de Educación Superior 24.521 (LES).

A continuación se describen los procesos de regulación de instituciones universitarias privadas y sus titulaciones.

#### 3.1 Creación de nuevas universidades nacionales y privadas<sup>3</sup>

##### Proyectos institucionales

La CONEAU tiene mandato legal para intervenir en la autorización de nuevas instituciones univer-

sitarias pronunciándose acerca de la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de nuevas instituciones universitarias nacionales previamente creadas por ley nacional, para el reconocimiento de instituciones universitarias provinciales creadas por ley provincial y para el otorgamiento de autorización provisoria de nuevas instituciones universitarias privadas así como su seguimiento y reconocimiento definitivo. Las resoluciones de la CONEAU, elevadas al Ministerio, son vinculantes cuando la recomendación es desfavorable.

##### Reconocimiento de universidades privadas

###### *Autorización provisoria*

La Ley de Educación Superior (LES), en sus artículos **46º, 62º y 63º**, establece que la autorización provisoria para el funcionamiento de instituciones universitarias privadas y extranjeras, que otorga el Poder Ejecutivo Nacional, requiere de un informe favorable previo de la CONEAU. La Comisión debe analizar si el proyecto institucional es viable y académicamente calificado, para lo cual puede consultar expertos. Resulta fundamental evaluar la coherencia entre la misión, las finalidades previstas y los resultados esperados, como así también las capacidades institucionales para llevar a cabo el proyecto. Para ello, se pondera la trayectoria de la fundación o asociación promotora, los recursos económicos y de infraestructura y equipamiento de que dispone, el nivel académico del cuerpo de profesores propuestos, la adecuación de los planes de enseñanza a los estándares actuales de las respectivas disciplinas y la vinculación internacional, acuerdos y convenios.

3. La información para este punto fue extraída de: <http://www.coneau.gob.ar/CONEAU>

### *Seguimiento*

La LES, en el artículo 64º inciso a), establece que durante el período de funcionamiento con autorización provisoria (mínimo 6 años) de las instituciones universitarias, la labor de la CONEAU continúa en dos instancias: análisis de informes anuales y evaluación de solicitudes de modificación del proyecto institucional.

### *Reconocimiento definitivo*

El artículo 65º de la LES, establece que una vez transcurrido el lapso de seis años de funcionamiento provisoria, las instituciones pueden solicitar su reconocimiento definitivo. Las instituciones que lo obtienen quedan así habilitadas a operar con mayor autonomía para funciones tales como la reforma de sus estatutos, la creación de carreras y modificaciones de sus planes de estudio, la creación de unidades académicas, la administración de bienes y servicios y la certificación de títulos. La recomendación favorable de la CONEAU para el otorgamiento del reconocimiento definitivo a una institución universitaria avala que dicha institución ha logrado un desarrollo académico e institucional calificado y suficiente, de modo tal que asegura no requerir la tutela, fiscalización y verificación sistemática y frecuente por parte del Estado.

Para el tratamiento de solicitudes de reconocimiento definitivo, la CONEAU consulta a expertos que analizan las dimensiones jurídico- institucionales, académicas y económico-financieras de la institución. En este proceso de análisis se examinan los logros alcanzados por la institución en correspondencia con el proyecto institucional original, el desarrollo previsto a futuro y las recomendaciones derivadas de evaluaciones previas, tanto de carácter institucional como de acreditación de carreras.

## **3.2 Reconocimiento oficial de títulos y consecuente validez nacional**

El otorgamiento de títulos de grado y posgrado corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias (art. 40 de la LES). El reconocimiento oficial de los títulos de pre-grado, grado y posgrado los otorga el Ministerio de Educación. Los títulos oficialmente reconocidos tendrán validez nacional (art. 41 de la LES). El nivel de regulación, y por tanto de autonomía académica, varía según se trate de carreras de: a) carreras pre-grado y grado, b) carreras de grado consideradas de interés público o de riesgo social (artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95) y c) carreras de posgrado. Es de señalar que el procedimiento, en todos los casos, es el mismo para universidades públicas y privadas.

La Disposición 01/10 de la DNGU explicita los criterios y procedimientos que utiliza esta Dirección para el tratamiento de los expedientes a través de los cuáles se solicita la creación o modificación de las siguientes carreras: I. Carreras de pregrado modalidad presencial; II. Carreras de grado pertenecientes al artículo 42 de la LES modalidad presencial; III. Carreras de ciclos de complementación curricular modalidad presencial; IV. Carreras de grado pertenecientes al artículo 43 de la LES modalidad presencial; V. Carreras de posgrado de Especialización o Maestría modalidad presencial; VI. Carreras de posgrado de Doctorado modalidad presencial; VII. Carreras modalidad a distancia. Los criterios de evaluación refieren a cinco aspectos: 1. 'nombre del título', 2. 'alcances', 3. 'condiciones de ingreso', 4. 'duración en años y asignaciones horarias', 5. 'asignaturas y contenidos mínimos' y su contenido varía según se trate de a) carreras pre-grado

y grado, b) carreras de grado consideradas de interés público o de riesgo social (artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95) y c) carreras de posgrado.

### *Carreras pre-grado y grado*

Las universidades son autónomas para definir sus planes de estudio y perfil del graduado. La DNGU evalúa los aspectos señalados en el apartado anterior.

### *Carreras de grado pertenecientes al artículo 43 de la LES y carreras de posgrado*

Por su parte, el Decreto 499/95, artículo 7º, determina que: “Es condición necesaria para el reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional de los títulos correspondientes a carreras de grado comprendidas en el artículo 43 de la Ley N° 24.521 o de posgrado, la previa acreditación de la Comisión Nacional De Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), o por una entidad legalmente reconocida a esos fines”.

### *Carreras de grado pertenecientes al artículo 43 de la LES*

La CONEAU acredita también periódicamente carreras de grado declaradas de interés público por el Ministerio de Educación en conjunto con el Consejo de Universidades. Para acreditar las carreras se aplican los estándares fijados por el Ministerio de Educación. El proceso de acreditación se realiza a través de convocatorias organizadas por titulación. Acredita sólo las carreras cuyas titulaciones han sido declaradas de interés público, incluidas en el artículo 43º de la LES. También deben acreditarse los proyectos de las carreras de grado declaradas de interés público,

a los efectos de obtener el reconocimiento oficial del título. (CONEAU, 2016).

Es decir, cuando una carrera de grado ingresa en el artículo 43 de la LES, además de la carga horaria mínima, se regulan los contenidos curriculares básicos, la intensidad en la formación práctica, las actividades reservadas exclusivamente a ese título y los estándares de acreditación agrupados en cinco dimensiones: 1. Contexto Institucional; 2. Plan de estudio y formación; 3. Cuerpo académico; 4. Alumnos y graduados; 5. Infraestructura y equipamiento. Esto sucede porque en la discusión previa a las sanción de la LES no prosperó la iniciativa del Poder Ejecutivo, presentada a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, donde se proponía separar la certificación académica de la habilitación para el ejercicio profesional (Corengia, 2005). Por lo tanto, el Estado, como garante del bien común, tuvo que regular ex – ante este tipo de titulaciones.

Las reglamentaciones de la LES establecieron la acreditación como condición necesaria para otorgar validez al título y definieron una periodicidad de seis años para la realización de los procesos de acreditación. Tras la primera carrera acreditada, la de medicina en el 2000, la CONEAU resuelve incorporar además la acreditación por tres años con compromisos de mejora. Ello respondió a que muy pocas carreras de medicina lograron satisfacer adecuadamente los estándares de calidad para la acreditación por seis años (Villanueva, 2008). Según la Ordenanza 005/99 se acreditaría entonces por tres años, en lugar de seis, a aquellas carreras en las cuales, aun cuando no cumplieran totalmente con los estándares, existieran elementos suficientes para considerar que las carreras desarrollaban efectivamente estrategias de mejoramiento para alcanzar tal perfil. A partir

de la acreditación de las carreras de ingeniería, los comités de pares comenzaron a establecer requerimientos para la acreditación, exigiendo a las carreras la formulación de planes de mejoramiento adecuados para alcanzar los estándares en un corto lapso (otros tres años). Las carreras entonces asumían una serie de compromisos de mejoramiento elaborados sobre la base de los planes de mejora establecidos. Por otro lado, las carreras nuevas (aquellas que aún no poseen graduados al momento de la acreditación) también serían acreditadas por tres años. Durante la segunda fase de acreditación, transcurrido los tres años de la primera fase, el dictamen de la CONEAU podía adoptar tres posibles resultados: (a) la extensión de la acreditación por otros tres años, en el caso que se cumplieran con los compromisos asumidos durante la primera fase y se alcanzase los estándares, o bien cuando hubiera un cumplimiento parcial de los compromisos pero presentarán estrategias de mejora factibles y viables; (b) la postergación de la acreditación, cuando hubiera un cumplimiento parcial de los compromisos sin estrategias de mejora factibles y viables y (c) la no acreditación.

Tras la acreditación de la carrera de medicina, le siguieron las 14 especialidades de las ingenierías y posteriormente farmacia y bioquímica, veterinaria, ingeniería en telecomunicaciones, arquitectura, ingenierías y licenciaturas en informática, odontología, geología, química, psicología y biología (CONEAU, 2012). A fines del año 2015 se aprobaron los estándares de la carrera de enfermería y estaban bajo estudio los que corresponden a los títulos de abogado y contador público. Para tener una dimensión del probable impacto de esta política sobre el sector universitario basta con constatar que este conjunto de carreras concentraba casi el 60 por ciento de la

matrícula universitaria de grado en el año 2013 (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2013). Hasta marzo de 2016, en la página de la CONEAU se han publicado 1.550 resoluciones correspondientes a las carreras de grado del artículo 43 que se dictan en distintas universidades nacionales y privadas y que se presentaron al proceso de acreditación. (Adrogué, Corengia, García de Fanelli y Pita Carranza, en prensa).

### *ARCU-SUR*

Es el Sistema de Acreditación Regional de carreras universitarias para el Mercosur. La calidad académica de los títulos de grado, acreditados por este Sistema, es reconocida mutuamente por los Estados Parte y Asociados del Mercosur. Mayor información en [http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/?page\\_id=299](http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/?page_id=299)

### **c) Carreras de posgrado**

La presentación de proyectos de carreras de posgrado con vistas al otorgamiento del reconocimiento oficial provisorio se realiza ante la CONEAU, en los meses de abril y de octubre de cada año. La CONEAU ha establecido que la formalización electrónica se efectivice en las primeras quincenas de los meses de febrero/marzo o septiembre de cada año, dependiendo de la fecha de presentación de los proyectos a CONEAU: abril u octubre, respectivamente. Los “proyectos” de carreras y carreras en funcionamiento de posgrados, es decir, especializaciones, maestrías y doctorados, también deben presentarse para su acreditación ante la CONEAU. Esta acreditación es condición necesaria para la obtención de la validez oficial del título por parte del Ministerio de Educación.

La acreditación de proyectos y carreras de posgrado contempla dos fases: una autoevaluación y una evaluación externa. La evaluación externa está a cargo de pares evaluadores de reconocida trayectoria académica y profesional. Se realiza contra estándares de acreditación (RM 160/11). Los estándares son fijados por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades<sup>4</sup>. Esto implica, que CONEAU no “crea” los estándares de acreditación, sino que los “aplica”. Si lo desean, las universidades pueden solicitar la categorización de la carrera que presentan para acreditar. Las categorías existentes son: A (excelente); B (muy buena) y C (buena). Como estas categorías no están operacionalizadas, su aplicación termina quedando a criterio de los pares evaluadores, lo que atenta a la validez y confiabilidad del proceso. El resultado de la acreditación es público sólo en el caso de ser positivo. También se publican en la página web de la agencia las resoluciones de acreditación. La duración de la acreditación es de tres años la primera vez y de seis a partir de la segunda.

Cabe destacar que el origen de la acreditación de las carreras de grado con riesgo social responde a un problema estructural; mientras que la acreditación de carreras de posgrado surge por un problema más bien coyuntural (proliferación y diversificación de la oferta). El tránsito al estado evaluador –para el caso de carreras de grado del artículo 43– responde al rechazo del sistema

4. En la discusión de la LES cabe destacar que para el artículo 42 y 43 el dictamen de mayoría decía “en consulta” con el Consejo de Universidades. Al mediar “un acuerdo” en lugar de “una consulta” tanto para la determinación de la carga horaria mínima que deben respetar los planes de estudio, como para los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la intensidad de la formación práctica en el caso de las carreras de interés público, se le está otorgando una mayor presencia a los actores de la universidad en esta decisión. (Corengia, 2005).

universitario, tanto estatal como privado, a un régimen de títulos académicos no habilitantes. Las universidades señalaban la necesidad de seguir siendo ellas las que otorgasen los títulos académicos habilitantes. A veces, bajo una mirada extremista de lo que podemos denominar “criterio autonomista”, algunas universidades se oponían a la evaluación externa, aceptando como único camino el de la autoevaluación. En estos casos, las universidades, como prestadoras del servicio educativo, se consideraban garantes -por definición- de la calidad del servicio que ofrecían. El planteo del Estado fue el de encontrar un camino para resguardar el interés general y la responsabilidad con la sociedad (Entrevista a Juan Carlos Del Bello en Corengia, 2005).

Así, puede observarse, que los vértices mercado y universidad del triángulo de Clark (1983; 2004) más que oponerse, convergen. Si se logran instrumentos de política que otorguen mayor autonomía a las universidades, esto desencadena una mayor diversificación y competencia entre ellas. Si hay mayor competencia, hay lógica de mercado. “Por lo tanto, las lógicas del mercado en términos de competencias están íntimamente asociados a la autonomía universitaria. En la práctica, las figuras de competencia están asociadas a una creciente autonomía, es decir, hay una convergencia entre las dos (Entrevista a Juan Carlos Del Bello en Corengia 2005).”

Como se observa en el Gráfico 1, la función de evaluación y acreditación tiende hacia el vértice del Estado como garante del bien común. La función de creación de las ofertas académicas tiende hacia la universidad. El tema de la información y la competencia tiende hacia el mercado. Por lo tanto, en lugar de ver los vértices del triángulo de Clark como polos opuestos, pueden mirarse como un triángulo

lo virtuoso, es decir donde el Estado, la autonomía institucional y el mercado contribuyen, entre todos, a un sistema universitario más equitativo, más justo, de mayor calidad (Corengia, 2005).

### Gráfico 1

#### Tendencia a generar un punto de encuentro desde una perspectiva académica, del mercado y del Estado



Fuente: Corengia, 2005, p. 74.

## 4. Internacionalización de la oferta y demanda privada

### 4.1. El crecimiento de la demanda en las últimas décadas y la creciente especialización de las universidades privadas para captarla

La demanda de educación universitaria de grado y posgrado de estudiantes extranjeros es significativa en Argentina, particularmente en

la ciudad de Buenos Aires. La resolución 1523 del año 1990 del Ministerio de Educación estableció el régimen para los estudiantes extranjeros que quieran cursar en las universidades estatales por el cual cada universidad establece anualmente un cupo de vacantes. En estas universidades la enseñanza de grado es gratuita y los posgrados son arancelados. Bajo este sistema los datos de la SPU para 2013 indican la presencia de 987 inscriptos, la gran mayoría en las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata. El origen de los mismos es predominantemente de los países de América del Sur, en menor medida de América Central y menos de Europa y Estados Unidos.

Información general de la SPU de 2014 indica que los estudiantes de esta región se distribuyen un 19.7% de Perú, un 16.7% de Colombia, un 16.4% de Brasil, un 12.1% de Bolivia, un 11.2% de Paraguay, un 9.2% de Chile, un 5.3% de Ecuador, un 4.8 de Uruguay y un 4.5 de Venezuela. Un 3.5% provienen de Estados Unidos. Hay coincidencia en las instituciones educativas que en los últimos años el flujo de estudiantes de Colombia y Venezuela se ha incrementado sensiblemente.

Las universidades privadas absorben gran parte de esta demanda. El Programa de Promoción de la Universidad Argentina de la Secretaría de Políticas Universitarias en un informe de 2012 señalaba para ese año la presencia de 23.737 estudiantes extranjeros, de los cuales el 62% se concentra en Buenos Aires pero además se indica que **el 61% estudia en universidades privadas**. Para ese año la Tasa de Estudiantes Internacionales de Argentina (1,05%) era superior de la de Chile y México y sólo superada por Uruguay, y está por arriba de la tasa de España (0,80%).

En 2015 se estimaba en 38.000 el número de extranjeros en universidades estatales y privadas, de los cuales 35.000 se quedan en Buenos Aires (Clarín, 23/10/2015). Para 2016 una nota periodística señalaba que la Universidad de Buenos Aires que tenía 2.220 estudiantes extranjeros en 1996 había incrementado este número a 13.200 (4.4% de su matrícula total). También que ello implicaba un costo de 360 millones de pesos para la universidad, dato que despertó una polémica importante dado el carácter gratuito de la enseñanza de grado, sin limitaciones de ingreso (Uruguay que también es gratuito el acceso, requiere tres años de residencia previos). Gran importancia tienen las facilidades migratorias para estudiar en el país.

Altísima importancia ha adquirido la cantidad de estudiantes que realizan cursos de idioma español. Según la Asociación de Centros de Idiomas (SEA) y la Cámara Argentina de Turismo (CAT) más de 50.000 jóvenes extranjeros llegan anualmente para realizar estos cursos. Argentina es el segundo país a nivel mundial, sólo superado por España con 250.000.

Algunas universidades privadas son muy explícitas sobre la relevancia de los estudiantes extranjeros, que captan con convenios de doble titulación con universidades de otros países, con el reconocimiento de materias, con cursos específicos, con carreras de posgrado. Algunas iniciaron este proceso hace muchas décadas, como la Universidad de Belgrano, que mantiene convenios con una gran cantidad de universidades extranjeras. Otras lo ponen en el centro de su estrategia: “En la Universidad de Palermo el 30% de nuestros estudiantes son extranjeros y la cifra crece: sólo este año el aumento total fue del 2% y ya tenemos entre 3.500 y 4.000 alumnos in-

ternacionales” señalaba en 2012 Gabriel Foglia, decano de la Facultad de Ciencias Económicas (La Nación, 8/5/2012). Unos años después la propaganda institucional de la universidad señalaba la presencia de estudiantes de 59 países. La Universidad Abierta Interamericana tiene una política similar y parte de sus estudiantes de grado y posgrado son de origen latinoamericano, al igual que la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, siendo el costo de las matrículas de estas últimas instituciones un factor diferencial en relación a los costos en los países de origen. Actividades de alto nivel como los MBA de la Universidad Austral atraen también profesionales para perfeccionarse, al igual que quienes concurren a otras universidades especializadas. Todo ello se suma a las ventajas que ofrece la ciudad de Buenos Aires en materia de calidad de vida y seguridad lo que fortalece estas tendencias<sup>5</sup>. En distinta medida gran parte de las universidades privadas reciben alumnos y apoyan con sus aparatos administrativos a los estudiantes para legalizar su situación de ingreso al país.

En la Argentina existe una universidad internacional (FLACSO) y una universidad Extranjera (Bologna). Creada por un acuerdo impulsado por la UNESCO en 1957, la FLACSO es un organismo internacional mixto de gobiernos y académicos de América Latina y el Caribe que desarrolla actividades en 14 países de la región, y en Argentina desde 1975. En 2013 FLACSO tenía 7.604 estudiantes de posgrado (incluye Docto-

---

5. Al frente del Foro Argentino de Estudios Internacionales, Ezequiel Martinich señaló en 2015: “Entre 2007 y 2012 hubo un componente económico en relación a la cantidad de estudiantes que llegaron a la ciudad. Sin embargo ahora Buenos Aires es caro y aun así los alumnos siguen llegando. Aprecian la multiculturalidad y los valores. Estos alumnos extranjeros terminan siendo embajadores en sus universidades de origen” (Clarín, 23/10/2015)

rado, Maestrías, Especializaciones y Diplomas en Educación Superior) lo que representaba el 21.5% del total de la gestión del sector de gestión no estatal nacional (universidades nacionales) y un 5.3% del total de los estudiantes de posgrado del país (142.953). Sus 1767 egresados representaban el 33.2% del total de los graduados del sector de gestión no estatal nacional (5.320), y el 12.3% del total de los egresados de posgrado de todo el país (14.325). Después de la Universidad de Buenos Aires que graduó en 2013 a 3.045 estudiantes de posgrado, es la segunda institución a nivel nacional en este rubro.

FLACSO acredita sus Especialidades, Maestrías y el Doctorado en la CONEAU. Pero en su estructura internacional de ofertas de posgrado siempre tuvo las Diplomaturas en Educación Superior. Actualmente FLACSO ofrece 1 Doctorado, 9 Maestrías, y 11 Especializaciones que acreditan en la CONEAU y 34 Diplomas Superiores que no acreditan en CONEAU. Sin embargo, la oferta académica no se agota en estas tres dimensiones. Como señala en su página web la oferta se organiza en los siguientes niveles: Doctorados; Maestrías; Especializaciones; Diplomas superiores; Cursos; Seminarios; Cursos de Extensión.

El hecho que los seminarios o cursos, los diplomas superiores, las especializaciones y el doctorado estén integrados en orden ascendente, amplía fuertemente el reclutamiento de estudiantes y garantiza la viabilidad de las actividades más estructuradas. Junto con la incorporación de la oferta de las Diplomaturas a los registros oficiales de la Secretaría de Políticas Universitarias que explican el salto en este nivel en las estadísticas, y la flexibilidad curricular entre las distintas actividades. Otro factor relevante para la crecien-

te expansión son las ofertas desarrolladas en el sistema virtual.

La Representación en Argentina del Alma Mater Studiorum – Università di Bologna para toda Latinoamérica (1998), se inauguró con el propósito de crear un ámbito de discusión de los procesos de integración política y económica entre la Unión Europea y América Latina. En este sentido, la apertura de la Sede Argentina del Alma Mater, además de una significación académica, posee una vocación de vínculo cultural, al proponerse como un catalizador de actividades de intercambio entre alumnos, docentes, investigadores, funcionarios públicos y empresarios privados, así como forum de discusiones entre las dos regiones que tienen tradicionales y fuertes vínculos étnico-culturales. Esta universidad ofrece una tradicional Maestría en Relaciones Internacionales: Europa - América Latina, además de cursos en el área de las Ciencias Políticas, Sociales, Económicas e Innovación Tecnológica. La oferta formativa de la Unibo Argentina integra asimismo la oferta formativa de la Unibo Italia mediante programas de movilidad para estudiantes de grado y posgrado.

#### **4.2. Políticas públicas de internacionalización de la Educación Superior Universitaria pública y privada**

El Estado argentino viene impulsando y acompañando desde el año 2003 los procesos de internacionalización del sistema universitario argentino con el objetivo de insertar a las instituciones de educación superior (IES) en el ámbito regional e internacional con una fuerte impronta de liderazgo en los procesos de integración. En parti-

cular, los programas, proyectos y acciones diseñados e implementados contribuyen a la mejora de la calidad y al incremento de la pertinencia de las ofertas académicas de las IES argentinas en tanto la internacionalización es entendida como un proceso tendiente al “fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo” de la comunidad en la que la universidad se inserta (Sebastián 2004, 20); (Larrea y Astur, 2012, 1).

Las acciones emprendidas por el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el período 2003-2011 han denotado una alineación con estos mandatos y los que conciernen a la política exterior argentina, en tanto los principales socios de la cooperación internacional universitaria son, en el ámbito bilateral, la República Federativa del Brasil y otros países latinoamericanos, y el MERCOSUR y la UNASUR en el ámbito multilateral. Los programas y proyectos han tendido fundamentalmente a incrementar el intercambio y movilidad de estudiantes y docentes de grado y posgrado para profundizar la cooperación interuniversitaria promoviendo así la inserción estratégica del sistema universitario argentino en el mundo. (Larrea y Astur, 2012, 1 -2).

### **Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI)**

Son programas de la Secretaría de Políticas Universitarias que tienen como objetivos:

a) Fomentar y contribuir al proceso de integración regional e internacionalización del sistema universitario argentino;

b) Facilitar la vinculación y articulación de actores del ámbito de la educación superior y la cooperación internacional a fin de maximizar el aprovechamiento de todas las oportunidades que el mundo de la cooperación educativa y académica ofrecen a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el ámbito nacional, regional e internacional.

Desde el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) se coordinan las acciones relacionadas con la internacionalización de las IES y la cooperación internacional universitaria, poniendo particular énfasis en el desarrollo de acciones en el ámbito del MERCOSUR y la UNASUR. Con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados, el Programa desarrolla sus actividades principalmente en dos dimensiones o esferas de acción: en el plano multilateral y a nivel bilateral. (Anuario de Estadísticas Universitarias, 2013).

## **5. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad**

### **5.1 Introducción**

Como ya se ha mencionado, la CONEAU tiene mandato legal para intervenir en las autorizaciones de nuevas instituciones universitarias, pronunciándose acerca de la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales para que el Ministerio de Educación autorice su puesta en marcha.

En segundo lugar, la CONEAU está a cargo de la evaluación externa de todas las universidades. Estas evaluaciones tienen como principal objetivo asistir a las instituciones en sus propuestas de mejoramiento de la calidad. Consisten en el análisis de las características y desarrollos de las instituciones universitarias en el marco de sus misiones y objetivos. Tienen lugar como mínimo cada seis años y son complementarias de las autoevaluaciones que efectúan los establecimientos para analizar sus logros y dificultades. Los informes de evaluación externa tienen carácter público. Los dictámenes con las resoluciones de evaluación externa son públicos. Aun cuando no haya ninguna penalidad ni beneficio directo asociado al resultado de este proceso de evaluación institucional, el hecho de que el mismo sea público puede llegar a afectar la reputación de la universidad y por tanto también pone un piso a la calidad de las universidades ya en funcionamiento. En tercer lugar, la CONEAU tiene a su cargo la acreditación de carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado y cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. La acreditación tiene como finalidad garantizar el cumplimiento de estándares mínimos de calidad e impulsar la realización de mejoras en aquellas carreras que no alcanzan los estándares. Para realizar la acreditación de carreras de grado, la CONEAU requiere que el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, establezca las actividades reservadas al título, la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos, la intensidad en la formación, validez al título y definieron una periodicidad de seis años para la realización de los procesos de acreditación. Posteriormente se dictó una nueva

resolución incorporando la posibilidad de acreditación por tres años con compromisos asumidos por la carrera para su mejora. Las carreras que acreditan por tres años, en lugar de seis, deben volver a acreditar después de los tres años en una segunda fase demostrando que han cumplido con los compromisos asumidos. Entre las carreras acreditadas en su primera fase entre el año 2001 y el 2010, el sector privado presentó un mayor número de carreras no acreditadas y acreditadas sólo por tres años, en lugar de seis, que el sector público. Finalmente también fueron objeto de acreditación periódica las carreras de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). La proporción de posgrados no acreditados del sector privado es significativamente superior al de los posgrados del sector público. Los resultados de estos procesos de acreditación también son públicos, por tanto su probable efecto sobre el funcionamiento organizacional es doble: por el efecto directo sobre la validez del título (en las carreras de grado) y por el efecto indirecto sobre la reputación de la carrera y la universidad (García de Fanelli y Corengia, 2015).

## **5.2 Alcance de las evaluaciones y acreditación realizadas por la CONEAU**

A continuación, se presenta el alcance de estos procesos para el sector universitario privado, en perspectiva comparada con el sector universitario estatal.

### **Proyectos Institucionales**

En el cuadro 6 se presentan los resultados de los trámites de autorización provisoria de universidades privadas, periodo 1997-2017.

### Cuadro N°6

#### Resultados de los trámites de autorización provisoria de universidades privadas (1997-2016)

Con informe favorable		Con informe desfavorable		Retirados por la entidad patrocinante		Devueltos al Ministerio de Educación		En análisis		Total
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	
22	17	49	37	49	37	7	5	6	5	133

Fuente: elaboración propia sobre la base del Informe Estadístico Evaluación y Acreditación universitaria en Argentina. CONEAU. 2016

Se observa que CONEAU solo aprobó el 17% de los 133 proyectos presentados. Esto implica una barrera de entrada a nuevas universidades privadas que no alcanzaron mínimos pisos de calidad. Cabe señalar que de los 22 proyectos de nuevas universidades nacionales 20 tuvieron resolución favorable. (CONEAU, 2016).

#### Evaluaciones externas

En el cuadro 7 se presenta la cantidad de evaluaciones externas realizadas por CONEAU.

### Cuadro 7

#### Cantidad de evaluaciones externas realizadas por CONEAU (1997-2016).

Instituciones	Totales	%
Estatales	51	43
Privadas con reconocimiento definitivo	41	34
Privadas con autorización provisoria	28	23
Totales	120	100

Fuente: Informe Estadístico Evaluación y Acreditación universitaria en Argentina. CONEAU. 2016, páginas 5 y 6.

La cantidad de evaluaciones externas realizadas es mayor para el sector privado que para el público: 69 y 51 respectivamente. Es de destacar que 33 instituciones universitarias realizaron dos

o más evaluaciones externas y 55 una sola (CONEAU, 2016). Esto muestra que a pesar de que la LES exige que las instituciones universitarias deben realizar evaluaciones externas (art. 44), un número considerable, aproximadamente 20 –entre ellas la Universidad de Buenos Aires– no han realizado aún su primera evaluación externa.

#### Acreditación de carreras de grado

Analizando los resultados alcanzados por todas las carreras de grado presentadas para su acreditación ante CONEAU según tipo de gestión y campo disciplinar, se observa que el porcentaje de carreras “no acreditadas” es mayor para el sector privado (18%) que para el sector público (3%). La mayor cantidad de carreras no acreditadas corresponde a la carrera de Ingeniería para ambos sectores y a Informática y Psicología para el sector privado. Asimismo, existe un porcentaje significativamente mayor de carreras pertenecientes a universidades de gestión pública que acreditaron por 6 años<sup>6</sup> (41% públicas, 15% privadas).

En el cuadro N°8 se presentan los resultados de los proyectos de carreras de posgrado presentados a la CONEAU.

6. Es decir, que alcanzaron o superaron los estándares de calidad plasmados en las Resoluciones Ministeriales.

**Cuadro N°8****Resultados de proyectos de carreras de grado presentados a CONEAU**

Sector	Hacer lugar	No hacer lugar	En proceso	Retirados	Total
Público	86	21	14	17	138
Porcentaje	62	15	10	12	100
Privado	48	12	7	6	73
Porcentaje	66	16	10	8	100
Total	134	33	21	23	211

Fuente. Informe Estadístico Evaluación y Acreditación universitaria en Argentina. CONEAU. 2016, página 21.

El porcentaje de proyectos de carreras que tuvieron dictamen desfavorable (no hacer lugar) o que fueron retirados por las instituciones es levemente mayor en universidades públicas (27%) que en las privadas (24%).

**ARCU-SUR**

Las carreras presentadas voluntariamente para acreditar en ARCU-SUR pertenecen en su gran mayoría a universidades públicas.

**Acreditación de carreras de posgrado**

Las universidades públicas tienen una mayor cantidad de carreras de posgrado que las universidades privadas. Esto se refleja también en un mayor porcentaje de carreras acreditadas ante CONEAU por parte de las universidades públicas que de las privadas. (Ver cuadro 9).

**Cuadro N°9****Cantidad y porcentaje de carreras de posgrado acreditadas por tipo de gestión de la institución.**

Tipo de gestión de la institución	Cantidad	Porcentaje
Estatal*	3627	68
Privada**	1727	32
Total	5354	100

\* Incluye 27 carreras de instituciones universitarias provinciales

\*\* Incluye 32 carreras de institución internacional (FLACSO) y 6 de institución extranjera (Bologna)

Fuente. Informe Estadístico Evaluación y Acreditación universitaria en Argentina. CONEAU. 2016, página 23.

**5.3 Algunas conclusiones del impacto de la CONEAU en la función de investigación a partir de estudios de casos de universidades privadas**

Adrogué, Corengia, García de Fanelli y Pita Carranza (2014, 2015) investigaron, entre otros temas, el efecto de las políticas de aseguramiento de la calidad en la función de investigación de las universidades privadas. Del estudio de cuatro casos surge que las universidades privadas más orientadas hacia la enseñanza, con una oferta de carreras concentrada en lo profesional, los cambios estuvieron ligados especialmente con brindar una respuesta a las normativas de la CONEAU y a los compromisos de mejora (los cuales fueron mayores en aquellas que contaban con menor desarrollo inicial en el ámbito de la investigación). Estas instituciones también desarrollaron estrategias orientadas a imitar el modelo ideal de calidad centrado en las universidades de

investigación. En el despliegue de estas estrategias influyeron la presión isomórfica que ejerce el marco regulatorio y profesional (o normativo) (DiMaggio y Powell, 1991), las señales que provienen centralmente de la política de aseguramiento de la calidad y la presencia de liderazgos internos, que valoraban la actividad de investigación en la universidad y trataban de impulsar cambios en la cultura profesional predominante en algunos de estos casos analizados.

Otras investigaciones realizadas por Corengia (2010, 2015) y García de Fanelli y Corengia (2015), indagaron los efectos de la CONEAU en las universidades privadas a través de un estudio de casos y concluyen lo siguiente:

- Respecto a si es posible establecer una relación causal entre las políticas de aseguramiento de la calidad y los cambios enunciativos y fácticos producidos en la función de investigación de las universidades privadas, se concluye que los cambios hallados no pueden considerarse un “efecto neto” de estas políticas. Es decir, los mismos no pueden aislarse totalmente de otros factores, en particular de las lógicas y misiones institucionales, tal como se ha podido apreciar contrastando los dos casos analizados. Sí podemos hablar de una ‘concausa’ y de una ‘influencia’ de estas políticas –principalmente con la acreditación de carreras de grado– en los cambios hacia la mejora de la función investigación de las universidades privadas estudiadas, principalmente en Medicina e Ingeniería.

- El impacto de la acreditación de carreras de grado fue más significativo en la universidad con menos tradición por su misión institucional en la investigación. La evidencia recogida da cuenta del contrapunto entre el nuevo institucionalismo (Powell y Dimaggio 1991) y el enfoque internalis-

ta de Clark (1983). Aquellas unidades con menor investigación (carrera de Medicina para el Caso 2 y carreras de Ingeniería para ambos Casos de estudio) cambian y mejoran como respuesta a las exigencias de una política pública. Pero, es de destacar que mientras el Caso 1 atribuye estos cambios a una combinación entre “las exigencias del proceso de acreditación” y el “crecimiento, la madurez de la institución y las decisiones institucionales estratégicas”; el Caso 2 identifica una relación más de tipo causal entre el proceso de acreditación y los cambios enunciativos y fácticos producidos en la función investigación.

- Pudo demostrarse cómo la unidad académica más fuerte en investigación (Ciencias Biomédicas, Caso 1) no realizó cambios hacia la mejora de la investigación por la implementación de esta política, solo ‘los muestra’ a fin de obtener la acreditación. En este caso, los cambios hacia la mejora son fruto de su misión y de su política institucional alineada a los estándares de acreditación desde antes que éstos se plasmaran en una política pública.

- Se observa que no sólo el isomorfismo coercitivo es relevante como presión institucional para el cambio. También lo es el isomorfismo normativo (expresado, por ejemplo, en los estándares de acreditación de carreras, o en el juicio profesional de los pares evaluadores) e incluso el isomorfismo mimético, que se manifiesta en la prevalencia de los cambios enunciativos por sobre los fácticos.

- En lo que se refiere al sistema de selección docente, ambos casos de estudio reaccionaron resguardando sus fines institucionales y satisfaciendo de modo ritual lo solicitado por la CONEAU.

- Cabe interrogarse si el impacto significativamente menor de los procesos de evaluación institucional, respecto de los de acreditación, es por su baja visibilidad al interior de las instituciones en virtud del propósito eminentemente de mejora de la calidad y no de aseguramiento de la calidad. En Argentina no existen instrumentos explícitos de apoyo a la salida de los procesos de evaluación institucional. Además, el resultado de la evaluación institucional no tiene un costo en términos de pérdida de reconocimiento oficial como sucede en los procesos de acreditación de carreras cuya acreditación está directamente relacionada a la validez de los títulos.

- Con relación al impacto de las políticas de calidad, por un lado se aprecia que desde la puesta en marcha de la CONEAU, su accionar ha evitado la incorporación de instituciones de baja calidad. Esto implica que la CONEAU puso una barrera de entrada y un piso de calidad en la oferta privada de la Argentina

- En cuanto a los procedimientos de evaluación de la calidad de las instituciones y de la acreditación de las carreras, han ejercido un mayor impacto los segundos que los primeros. En la Argentina los resultados de la evaluación externa institucional no se encuentran vinculados con mecanismos de financiamiento para la mejora, tales como los “contratos programa” de Francia o el otorgamiento de becas y créditos estudiantiles en los Estados Unidos. No existen por tanto incentivos económicos o mecanismos legales que promuevan la obtención de resultados destacables en estas evaluaciones institucionales.

- Por el contrario, del estudio de casos surge que la política de acreditación de carreras de grado de medicina impactó produciendo cambios hacia

la mejora en varias dimensiones de la función investigación de los casos analizados. No obstante, en el Caso 1, su impacto fue insignificante debido a que la investigación es considerada, por los pares evaluadores y por la propia institución, una fortaleza de esta unidad académica. De igual modo, en la implementación de la política de acreditación de carreras de grado de ingeniería, se hallaron cambios enunciativos y fácticos para casi todas las dimensiones de la función investigación. Se concluye entonces que el impacto de la acreditación de carreras de grado en esta área del conocimiento ha sido significativo, principalmente en aquellas unidades académicas más débiles en su trayectoria de investigación. Cabe destacar que en la Argentina existen programas de financiamiento para apoyar las mejoras comprometidas por las instituciones universitarias estatales a partir del proceso de acreditación, pero las instituciones privadas no están alcanzadas por estos incentivos.

- Puede observarse que las políticas de aseguramientos de la calidad, principalmente la referida a la acreditación de carreras de grado, conduce a la homogeneidad institucional. Esto sucede no sólo porque se regulan los contenidos curriculares, la carga horaria, la intensidad en la formación práctica y las actividades reservadas exclusivamente al título, sino también porque se exigen similares estándares de calidad para la investigación a universidades cuyas misiones institucionales son diferentes en esta materia.

- Como consecuencia de ello, podemos afirmar que la CONEAU fomenta la investigación en aquellas universidades privadas cuya misión institucional está más focalizada hacia la docencia que hacia la investigación. Esto se debe a que

los estándares de acreditación de carreras tienen un fuerte sesgo hacia la investigación.

- En línea con lo afirmado por Clark (2004), se observa que las exigencias del Estado por sí solas no causan los cambios pero sí los inducen y detonan. Lo que cuenta son las respuestas provistas desde dentro por las organizaciones universitarias. Los factores internos predominan sobre las políticas de calidad externa y de financiamiento de la investigación a la hora de producir cambios fácticos -y no sólo enunciativos- hacia la mejora de la investigación de las universidades privadas. La capacidad diferencial de respuesta de las instituciones frente a un contexto particular de políticas de evaluación de la calidad, tiende a contrarrestar la fuerza homogeneizadora que promueve el isomorfismo coercitivo.

#### **5.4 Impacto en la percepción de actores universitarios**

Según una investigación realizada por Corengia (2010, 2014) la percepción de los actores universitarios sobre los procesos de evaluación y acreditación universitaria puede ubicarse en un continuo que va desde lo que se ha denominado –siguiendo el modelo de Camou, 2007- “adopción plena” (aceptan los medios y los fines de la política de evaluación y acreditación de la calidad universitaria) y “resistencia pasiva” (aceptan los fines pero rechazan algunos medios de instrumentalización como exceso de burocratización, arbitrariedad en la evaluación, falta de formación en los pares evaluadores, respuestas formales y cosméticas por parte de los evaluados, excesiva influencia de los técnicos de CONEAU en los dictámenes, etc.). No se hallaron percepciones que permitan ubicar estas políticas en la “adop-

ción pragmática” (rechaza los fines pero acepta los medios) ni en la “resistencia activa”(rechaza los fines y los medios).

#### **5.5 Posibles amenazas a la validez y confiabilidad en los instrumentos que utiliza CONEAU para la acreditación de carreras de posgrado**

Una investigación realizada por Miceli (2016) evalúa los instrumentos de medición de la calidad que utiliza la CONEAU para acreditar carreras de posgrado. Toda evaluación es en sí misma una medición, por lo que es necesario aplicar los mismos criterios de validez y confiabilidad que se utilizan en toda medición.

Un instrumento de medición es válido cuando mide aquello que tiene que medir. Por lo tanto, la pregunta a realizarse para chequear la validez de los instrumentos es: ¿se está midiendo la calidad? En este sentido, es esencial entender entonces qué se entenderá por calidad a la hora de evaluar las carreras de posgrado (2016). Como se ha mencionado, la CONEAU no define qué es calidad. Esta variable multidimensional está definida en la Resolución Ministerial 160/11 para el caso de carreras de posgrado. La CONEAU sólo aplica aquellos estándares que definió el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades. En el análisis de la misma se observó que no hay una definición conceptual de “calidad” que se pudiera operacionalizar en determinados indicadores. Solo existen una serie de estándares que establecen algunos parámetros pero los mismos presentan muchas lagunas. La falta de un referente claramente definido es la primera y principal amenaza a la validez del proceso de acreditación, dado que el orden conceptual

de toda medición considera que la operacionalización es una traducción de la idea conceptual inicial. En este sentido, la primera amenaza a la validez de todo proceso se origina porque cada sujeto puede elaborar una reconstrucción distinta de la idea original, dado que entran en juego en su interpretación, sus propios modelos mentales y experiencias. Por lo tanto, se mirará una misma realidad pero desde posibles enfoques distintos.

Además, según esta investigación de Miceli (2016) la RM 160/11 también presenta otras lagunas, tales como:

- Falta de distinción en la manera de aplicar los estándares para carreras nuevas y para carreras en funcionamiento
- Falta de estándares diferenciados en diversos grados de exigencia para cada calificación cuando hay pedido de categorización.
- Inconsistencias dentro del mismo texto legal.
- Falta de consideración sobre aspectos epistemológicos relacionados con la disciplina de cada carrera universitaria

La recolección de información a través de diferentes instrumentos de medición se realiza entonces sin parámetros claros en algunas dimensiones, lo que genera una doble amenaza: que los responsables de los programas evaluados adopten una actitud de desconfianza en el operativo, y en consecuencia que incluyan información al azar, sin saber exactamente cómo se la interpretará, y que los evaluadores carezcan de guías para interpretar los datos y llegar a conclusiones válidas y confiables. Por lo tanto, el proceso de acreditación que realiza la CONEAU requiere de mayor claridad al explicitar las bases sobre las que se analizarán los datos recolectados.

## 6. Conclusiones y perspectivas de la educación privada en el país

La tardía creación en términos regionales de las universidades privadas de la Argentina y las dificultades de creación y desarrollo en un contexto político generalmente desfavorable y una hostilidad importante de las comunidades académicas que mantuvieron el control de las universidades de gestión estatal y los organismos de ciencia y tecnología generó un sistema universitario privado que difiere de otros presentes en la región. Evaluado con parámetros similares al resto del sistema por la CONEAU que aplica las exigencias de la Ley de Educación Superior en materia de obligatoriedad de la investigación y fijó pisos de calidad importantes que instrumentan los pares evaluadores formados en las tradiciones del sistema estatal y en la cultura CONICET que dominan la CONEAU, la respuesta adaptativa de las instituciones de gestión privada han generado un sistema con alta capacidad de “resistencia” burocrática y académica. Ello mismo provocó la consolidación de procesos de mejoras en la calidad de las instituciones, incluida su gestión, y fortaleció a los académicos de mayor capacidad.

El perfil de las instituciones fue atractivo entonces para numerosos académicos y para profesionales ligados al desarrollo de actividades importantes en el funcionamiento social, sobre todo en materia de carreras de salud, de administración y negocios, de ciencias sociales y humanas. La creciente incorporación de becarios e investigadores del CONICET y la consolidación

de un sistema de posgrado con núcleos de alto prestigio fueron cambiando crecientemente la visualización de la calidad de las instituciones por la sociedad. Al mismo tiempo, dadas las alternativas políticas cambiantes del país que afectaron fuertemente a las universidades estatales en diferentes períodos, y la extrema partidización de su control por las grandes corrientes políticas, en diferentes etapas el espacio de las universidades privadas recibió académicos que además en algunos casos impulsaron la creación de institutos y universidades de gestión privada.

En un balance de las casi 6 décadas de existencia de las instituciones privadas de enseñanza superior, en contextos de alta inestabilidad económica y de agudos conflictos sociales, es llamativa la consolidación y permanencia de las instituciones. Solo 3 de las 67 creadas dejaron de funcionar. Dos por estar asociadas a instituciones financieras afectadas directamente por crisis en este plano, y una creada forzosamente desde el plano político sin cubrir estándares mínimos de calidad cuya administración fraudulenta fue cubierta con una apresurada estatización. El resto de las instituciones en general han crecido sostenidamente, aunque algunas de origen familiar al no generar mecanismos de gerenciamiento profesional, afrontan dificultades frente al envejecimiento de sus fundadores.

El carácter del control social y estatal, y el bloqueo a las inversiones a través de formas sociales asociadas explícitamente a la obtención de beneficios, como es permitido en las restantes áreas de educación del país, ha generado una protección que ha facilitado la consolidación de las instituciones y la incorporación institucional pausada, dadas las exigencias fijadas por el sistema de evaluación, lo que se refleja en la gran

cantidad de solicitudes de nuevas universidades rechazadas. La llamativa expansión de las instituciones del área de salud ha sumado un prestigio académico y profesional a ciertas tradicionales actividades de alta calidad. Una capacidad de gestión importante ha facilitado a las universidades centradas en la captación de demanda incrementar sensiblemente el número de estudiantes. También algunas instituciones han asumido con fuerza la enseñanza a distancia con avanzados sistemas virtuales y acuerdos territoriales con instituciones locales de enseñanza que les permiten cubrir amplias zonas en un país de la gran dimensión territorial de Argentina.

La heterogeneidad del sistema privado y la natural competitividad entre sus instituciones para la captación de estudiantes, particularmente en la ciudad de Buenos Aires, ha afectado la capacidad de iniciativas asociadas entre las instituciones que estén en relación al peso adquirido por las mismas, a pesar de los avances impulsados desde el CRUP. Las renovaciones generacionales y la creciente profesionalización de las instituciones seguramente fortalecerán las tendencias positivas apuntadas en este artículo. La creciente inserción de cuadros técnicos y profesionales provenientes de las universidades privadas en los organismos de conducción del estado nacional seguramente facilitará el acceso a recursos de los distintos programas existentes y permitirá también la consolidación de apoyos provenientes de los organismos de ciencia y tecnología. Finalmente el fortalecimiento de equipos especializados en el manejo de nuevas tecnologías y la capacidad de operar con adecuados sistemas de marketing indican que existe un amplio campo de expansión en un país de las dimensiones territoriales en que operan. La experiencia de

estas décadas indica que las universidades han sido capaces de sobrevivir en período de crisis económicas importantes para luego expandirse con fuerza en los momentos de auge económico. Seguramente estas condiciones de contexto y el perfil de las políticas públicas marcarán los ritmos de la expansión, pero las cifras de largo plazo presentadas parecen indicar que las tendencias de crecimiento sostenido del sistema se mantendrán.

## Referencias

- Adrogué, C., Corengia, A., García de Fanelli, A. y Pita Carranza, M. (2014). La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 73-91.
- Adrogué, C., Corengia, A., García de Fanelli, A. y Pita Carranza, M. (2015). Políticas públicas y estrategias para el desarrollo de la investigación en las universidades privadas argentinas. *Education Policy Analysis Archives* (Archivos Analíticos de Política Educativa, revista multilingüe). ISSN 1068-2341. 23 (2), 1-34.
- Adrogué, Corengia, García de Fanelli y Pita Carranza (en prensa). "Y 20 años no es nada. El efecto de las políticas de aseguramiento de la calidad y de financiamiento en la función de investigación de las universidades con carreras de medicina." En *A más de 20 años de la Ley de Educación Superior 24.521. Impactos y desafíos futuros*. Red de Estudios de Educación Superior (REES). Teseo. Buenos Aires.
- Barsky, O, Sigal V. y Dávila, M. (coords.) (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Barsky, O. y Dávila, M. (coords.) (2010). *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Buenos Aires. Ed. Teseo.
- Barsky, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate. Volumen I: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*. Buenos Aires. Teseo-UAI.
- Barsky, Corengia, Fliguer y Michelini (2016). *La investigación en la universidad privada argentina*. Buenos Aires: Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP).
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. (2004). *Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead: The Open University Press-McGraw-Hill.
- CONEAU (2016). Informe Estadístico Evaluación y Acreditación universitaria en Argentina. CONEAU.
- Corengia, A. (2005). *Estado, mercado y universidad en la génesis de la política de evaluación y acreditación universitaria argentina (1991-1995)*. Tesis de maestría. Universidad de San Andrés. Buenos Aires
- Corengia, A. (2010). *Impacto de las políticas de evaluación y acreditación en universidades de la Argentina. Estudio de casos* (Tesis de Doctorado). Escuela de Educación. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Corengia, Á. (2014). "Cultura de la calidad vs burocracia evaluativa. Percepción de directivos universitarios acerca del funcionamiento de la CONEAU y de su impacto en la institución". En *La evaluación y acreditación universitaria*. Editorial UP. Colección de Educación Superior. Investigaciones. Buenos Aires. Argentina. ISBN 978-987-1716-95-1. Páginas 127-164.
- Corengia, A. (2015). *El impacto de la CONEAU en universidades argentinas*. Buenos Aires: Teseo. Prólogo de Juan Carlos del Bello y Julio Durand. ISBN: 978-987-723-019-2.
- De Vincenzi, R. (2009). *La regulación de las carreras de medicina en Argentina. El proceso de toma de decisiones*. Buenos Aires. Ed. Prometeo.
- De Vincenzi, R. (en prensa). *El interés público por la calidad, la autonomía universitaria y el respeto a la pluralidad de proyectos institucionales: un balance sobre la aplicación del artículo 43 de la Ley de Educación Superior en Argentina*. En *A más de 20 años de la Ley de Educación Superior 24.521. Impactos y desafíos futuros*. Buenos Aires. Red de Estudios de Educación Superior (REES)-Teseo.
- De Vincenzi, A. (en prensa). *Percepciones de los académicos sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria argentina*. En *A más de 20 años de la Ley de Educación Superior 24.521. Impactos y desafíos futuros*. Buenos Aires. Red de Estudios de Educación Superior (REES)-Teseo.

- Superior 24.521. *Impactos y desafíos futuros*. Buenos Aires. Red de Estudios de Educación Superior (REES)-Teseo.
- Del Bello, J.C., Barsky O. y Giménez, G. (2007). *La Universidad Privada Argentina*. Buenos Aires: Editorial del Zorzal.
- DiMaggio, P.J. y Powell, W.W. (1991). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields. En W.W. Powell W.W. y P.J. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 63-82). Chicago: University of Chicago Press.
- García de Fanelli, A. (2016). Argentina. En J.J. Brunner (Ed.) *Informe de la Educación Superior en Iberoamérica 2016*. Santiago de Chile: CINDA. En prensa.
- García de Fanelli, A. y Corengia, A. (2015) Public policies for quality assurance and research funding: their impact on private universities in Argentina. En J. Delgado y G. Gregorutti (Eds.) *Private Universities in Latin America: Research and Innovation in the Knowledge Economy* (pp. 51-78). New York: Palgrave-Macmillan.
- Guaglianone, A.(2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. Buenos Aires. UAI-Teseo.
- Lattuada, M.(en prensa). *La evaluación de la función investigación en contexto*. En *A más de 20 años de la Ley de Educación Superior 24.521. Impactos y desafíos futuros*. Red de Estudios de Educación Superior (REES). Teseo. Buenos Aires.
- Larrea M y Astur, A. (2016) *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria*. Recuperado en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Articulo-Políticas-de-internacionalización-de-la-ES.pdf> el 23 de diciembre de 2016.
- Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 (1995). Recuperado de [http://www.me.gov.ar/consejo/cf\\_leysuperior.html](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html)
- Miceli, S. (2016). *Posibles Amenazas a la validez y confiabilidad de los instrumentos de medición de la calidad en la acreditación de los posgrados de la CONEAU*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2016). Anuario 2013 de Estadísticas Universitarias. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/> el 23 de diciembre de 2016.
- Rama, C. (2015). *La universidad sin fronteras. La internacionalización de la educación superior de América Latina*. San Salvador. Editorial UMA.
- Rabossi. M. (2011). *The private sector in Argentina: A limited and selective expansion*. *Excellence in Higher Education*, 2(1), 42-50
- Rabossi, M. (en prensa). *Expansión, impacto y particularidades del sector privado universitario argentino a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015)*. En *A más de 20 años de la Ley de Educación Superior 24.521. Impactos y desafíos futuros*. Buenos Aires. Red de Estudios de Educación Superior (REES)-Teseo. Buenos Aires.
- Sánchez, C.E.(2016). *Una estimación del ahorro para el erario público implícito en la existencia del actual sector de enseñanza universitaria de gestión privada (2011-2015)*. Mimeo.
- Sebastián, J. (2004) *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Villanueva, E. (2008) "La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina". *Revista Avaliação*, 13(3), 793-805.





# La educación universitaria privada **en Bolivia**

Vanya Roca Urioste y María Delia Justiniano  
Universidad Católica de Bolivia, Santa Cruz

**Vanya Roca Urioste** es boliviana, Ph.D. en Educación Superior, tiene Maestría en Administración de Empresas, Especialista en Gestión Educativa y Licenciada en Comunicación Social. Amplia experiencia en Gestión Universitaria y sistemas de calidad educativa, actualmente es Directora Académica de la Universidad Católica Boliviana San Pablo. Tiene publicaciones vinculadas a la educación superior y responsabilidad social universitaria. Docente universitaria e investigadora.

**María Delia Justiniano** es boliviana, Doctora en Calidad Educativa, tiene un Máster en Desarrollo y formación de los Recursos Humanos y Licenciada en Psicopedagogía. Pertenece al Observatorio para la Inclusión Educativa y colabora con el grupo TRALS (Transiciones académicas y laborales). Se ha desempeñado como docente de postgrado e investigadora. Cuenta con publicaciones sobre orientación educativa, didáctica y calidad en educación. Actualmente es Responsable de diseño curricular y gestión docente en la Universidad Católica Boliviana San Pablo.



# 1. Evolución histórica de la educación privada en Bolivia

## 1.1 Antecedentes de las características del Sistema Educativo vigente en Bolivia

El Sistema educativo en Bolivia ha sufrido algunas modificaciones en función a los cambios en la regulación del país. El último cambio data del año 2010 como consecuencia de la aprobación de la Ley de la Educación Avelino Siñany-Elizardo Pérez.

En el artículo 28 de esta Ley, define al subsistema de educación superior de formación profesional como:

“...el espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional” (Bolivia, 2010).

Este subsistema está subdividido en cuatro: formación de maestros de escuelas, formación técnica y tecnológica, formación artística y formación Universitaria.

### Ilustración 1

#### Estructura del subsistema de Educación Superior de Formación Profesional, grados y tipo de accesos.

Estructura Nivel	Formación de maestros	Formación técnica y tecnológica	Formación artística	Formación universitaria	
Capacitación	Fiscal	Fiscal Convenio Privado	Fiscal Convenio Privado	Fiscal Convenio Privado	
Técnico Medio					
Técnico Superior					
Diplomado Técnico					
Licenciatura	Fiscal	Fiscal Convenio Privado		Fiscal Convenio Privado	
Diplomado					
Especialidad					
Maestría					
Doctorado					
Post doctorado					

Fuente: elaboración propia. Base: Ley de Educación (Bolivia, 2010)

La formación de maestros está a cargo de las Escuelas de Formación de Maestros y quien emite los títulos es el Ministerio de Educación. La formación de maestros es fiscal y gratuita “constituyéndose como la función suprema y principal responsabilidad financiera del Estado”. (Bolivia, 2010)

La formación superior técnica y tecnológica está constituida por los institutos técnicos o institutos tecnológicos que son de carácter fiscal, de convenio y privado, quienes otorgan capacitación y formación a nivel técnico medio y técnico superior. Las escuelas superiores tecnológicas son instituciones de carácter fiscal y forman a nivel licenciatura y diplomado técnico. En ambos casos las instituciones otorgan un certificado de egreso y el Ministerio de Educación emite los títulos profesionales para el ejercicio legal de la profesión en el país. (Bolivia, 2010)

Para la formación superior artística existen los centros de capacitación, institutos de formación artística y las escuelas bolivianas interculturales. Las dos primeras pueden ser de carácter estatal, de convenio o privado, y la última es únicamente de carácter fiscal. Los institutos forman a nivel técnico medio y técnico superior, quedando únicamente el nivel de licenciatura para las escuelas bolivianas interculturales. La apertura y funcionamiento de estas instituciones estará reglamentado por el Ministerio de Educación. (Bolivia, 2010)

La formación superior universitaria está constituida por universidades públicas autónomas, universidades privadas, universidades indígenas

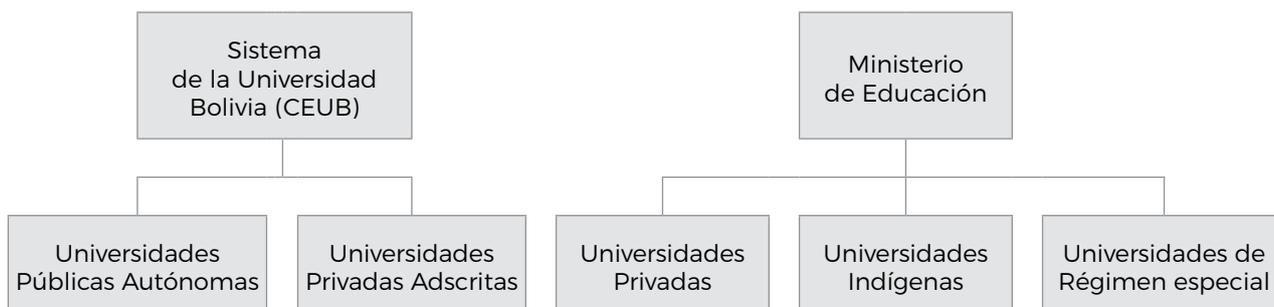
y universidades de régimen especial. (Bolivia, 2010)

Las universidades públicas son autónomas y se autorregulan en el marco de los Art. 92 y 93 de la Constitución Política del Estado. Constituyen el Sistema de la Universidad Boliviana, SUB, y están coordinadas por un organismo central, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, CEUB. Las universidades públicas autónomas son financiadas por el Estado y están autorizadas para extender el diploma académico y el título profesional que tiene validez en todo el Estado (Bolivia, 2009). A la fecha existen 10 universidades públicas, la primera: Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier, creada en el año 1624 y la última: la Universidad Pública del Alto en el 2003. (Bolivia, 2015) La autonomía universitaria fue aprobada mediante Referéndum Nacional e incorporada a la Constitución Política del Estado en el año 1931 (Daza Rivero, 2008). Luego de varios años, en el V Congreso de Nacional de Universidades Públicas llevado a cabo en 1978, se constituye el Sistema de la Universidad Boliviana. (CEUB, 1978)

Además de las 11 universidades públicas, existen cuatro universidades privadas adscritas al Sistema Público de Universidades, las cuales lograron este estatus mediante Ley. Esto les permite la autonomía y auto-regulación, así como extender sus diplomas académicos y título profesional con validez en todo el país. Estas son: Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Escuela Militar de Ingeniería y la Universidad Andina Simón Bolívar, Universidad Policial “Mariscal Antonio José de Sucre”. (Bolivia, 2015)

## Ilustración 2

### Estructura del subsistema de la educación universitaria



Fuente: elaboración propia. Base: Ley de Educación (Bolivia, 2010)

Las Universidades privadas son 41, están bajo la tuición del Ministerio de Educación. Su constitución es autorizada mediante Decreto Supremo y están normadas por reglamentación específica. Se pueden constituir como fundaciones, asociaciones civiles y asociaciones anónimas. No son subvencionadas por el Estado. (Bolivia, 2012). Las universidades privadas están autorizadas para extender el diploma académico pero el título profesional lo otorga el Ministerio de Educación.

Las universidades indígenas son tres, todas de reciente creación, son de carácter fiscal, están bajo tuición del Ministerio de Educación y al igual que las universidades privadas están autorizadas a emitir el diploma académico, pero el título profesional lo extiende el Ministerio de Educación. Estas universidades están articuladas a los grupos indígenas originario campesinos del país y a su espacio territorial. (Bolivia, 2010)

Las universidades de régimen especial son dos, la militar y la policial. Ambas dependen del Ministerio del ramo y del Ministerio de Educación. Son

financiadas por el Estado. Tienen autorización para emitir diploma académico y el título profesional lo emite el Ministerio de Educación. (Bolivia, 2010)

### 1.2. Crecimiento y consolidación de las universidades privadas

Las dos primeras universidades privadas, que fueron fundadas en los años 1950 y 1966, fueron adscritas al Sistema de la Universidad Boliviana, adquiriendo la autonomía de gestión y auto-regulación. Actualmente existen 45 universidades privadas de las cuales 41 están bajo tuición del Ministerio de Educación y las otras cuatro son autónomas al estar adscritas al Sistema de la Universidad Boliviana.

Si bien en la década del 80 es cuando se habilitan nuevas universidades privadas, la década del 90 es cuando se consolidan al constituirse el 89% de las universidades privadas del país. Ver tabla 1.

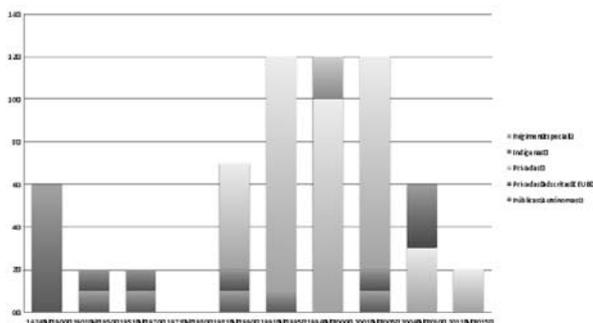
**Tabla 1**  
**Evolución histórica y número total de universidades<sup>1</sup>**

Tipo de Universidad	Años										Total universidades
	1624 al 1900	1901 al 1950	1951 al 1970	1971 al 1980	1987 al 1990	1911 al 1995	1996 al 2000	2001 al 2005	2006 al 2010	2011 al 2015	
Públicas Autónomas	6	1	1	0	1	1		1			11
Privadas adscritas SUB		1	1	0	1			1			4
Privadas					5	11	10	10	3	2	41
Indígenas									3		3
Régimen Especial							2				2
Total universidades	6	2	2	0	6	11	14	8	7	7	61

Fuente: elaboración propia. Base: Guía de Universidades 2016 (Bolivia, 2015)

### Ilustración 3

#### Evolución histórica del número de universidades



Fuente: elaboración propia. Base: Guía de Universidades 2016 (Bolivia, 2015)

## 1.3 Oferta y demanda del sistema universitario

En el sistema universitario se cuenta con una oferta de 461 carreras diferentes<sup>2</sup>, de las cuales,

1. Para definir la antigüedad de las universidades se ha tomado como base el año en que inicio la carrera más antigua. El Ministerio de Educación realizó un proceso de regularización de Resolución de aprobación de universidades recientemente.

2. Se esta tomando como base las carreras, contabilizando una sola vez, aunque la misma carrera se repita en diferentes sedes de la Universidad.

el 50,1% corresponde a las universidades privadas y privadas adscritas al sistema de la universidad boliviana, SUB. El 44,9 % corresponde a las universidades públicas, tal como se aprecia e la tabla 2.

**Tabla 2**

#### Total carreras por área de conocimiento

Tipo de Universidad	Áreas de conocimiento	Carreras por área	
		Años	
		2014	2015
Pública	Cs. Puras		15
	Ing. y Tecnología		60
	Cs. Agrícolas		34
	Cs. de la Salud		16
	Cs. Sociales y Humanas		46
	Cs. Económicas		36
Privada Adscrita al Sistema Público	Cs. Puras		4
	Ing. y Tecnología		12
	Cs. Agrícolas		7
	Cs. de la Salud		5
	Cs. Sociales y Humanas		19
	Cs. Económicas		17

Carreras por área			
Tipo de Universidad	Áreas de conocimiento	Años	
		2014	2015
Privada	Cs. Puras	10	
	Ing. y Tecnología	43	
	Cs. Agrícolas	7	
	Cs. de la Salud	22	
	Cs. Sociales y Humanas	32	
	Cs. Económicas	56	
Indígena	Cs. Puras	1	
	Ing. y Tecnología	0	
	Cs. Agrícolas	0	
	Cs. de la Salud	0	
	Cs. Sociales y Humanas	5	
	Cs. Económicas	1	
Régimen Especial	Cs. Puras		7
	Ing. y Tecnología		3
	Cs. Agrícolas		0
	Cs. de la Salud		0
	Cs. Sociales y Humanas		3
	Cs. Económicas		0
Total 2014 y 2015	Cs. Puras	37	
	Ing. y Tecnología	118	
	Cs. Agrícolas	48	
	Cs. de la Salud	43	
	Cs. Sociales y Humanas	105	
	Cs. Económicas	110	
<b>Total</b>		<b>461</b>	

Fuente: elaboración propia con datos de Ministerio de Educación, Guía de universidades 2016 (Bolivia, 2015)

Resulta importante aclarar que en la tabla 2 se evidencia el total de carreras existentes en el país (461) hasta el 2015, pero que en el contexto general de las universidades éstas se incrementan en función de la sedes de diferentes ciudades donde se imparten, llegando a sumar un total de 1.223 carreras según la Guía de Universidades 2016 publicada por el Ministerio de Educación. Ver ilustración 9.

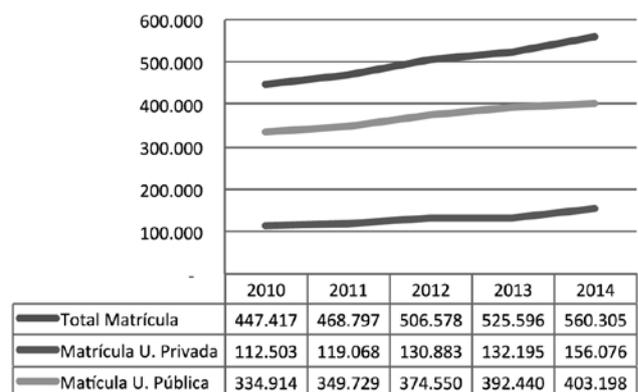
## 2. El mercado de educación superior privado en el país

El matrícula de estudiantes está en franco crecimiento, el año 2014 se contó con 560.305 estudiantes, de los cuales el 27,9% está en las universidades privadas y el 71,9% en la universidad públicas.

Considerando todo el sistema educativo en los últimos cinco años se tiene un crecimiento del 5,4%; las universidades públicas en el mismo período crecen en 4,5% mientras que las universidades privadas lo hacen al 7,7%. Ver tabla 3.

**Tabla 3**

### Crecimiento de la matrícula universitaria



Fuente: Elaboración propia con información de Ministerio de Educación Superior (CEUB, 2016)

**Tabla 4**  
**Estudiantes matriculados en el sistema universitario boliviano**

		Años					
		2010	2011	2012	2013	2014	2015
Pública	Hombre	170.185	176.276	184.654	190.914	196.963	203.301
	Mujer	164.729	173.453	189.896	201.525	206.235	213.919
	Total	334.914	349.729	374.550	392.440	403.198	417.220
Privada adscrita a CEUB	Hombre	8.573	8.315	11.027	11.566	21.673	12.090
	Mujer	7.983	7.187	9.278	9.490	9.582	10.381
	Total	16.556	15.502	20.305	21.056	21.255	22.471
Privada	Hombre	50.603	54.562	58.062	58.781	69.901	
	Mujer	45.344	49.004	52.516	52.358	64.920	
	Total	95.947	103.566	110.578	111.139	134.821	0
Indígena	Hombre					325	
	Mujer					288	
	Total	0	0	0	0	613	0
Régimen especial	Hombre			997	813	255	
	Mujer			148	148	163	
	Total	0	0	1.145	961	418	0
Total	Hombre	229.361	239.153	254.740	262.074	279.117	215.391
	Mujer	218.056	229.644	251.838	263.522	281.188	224.300
	Total	447.417	468.797	506.578	525.596	560.305	439.691
Población (18 a 24 años)				1.405.874	1.412.543	1.419.883	1.426.933
Cobertura universitaria				36,03	37,21	39,46	

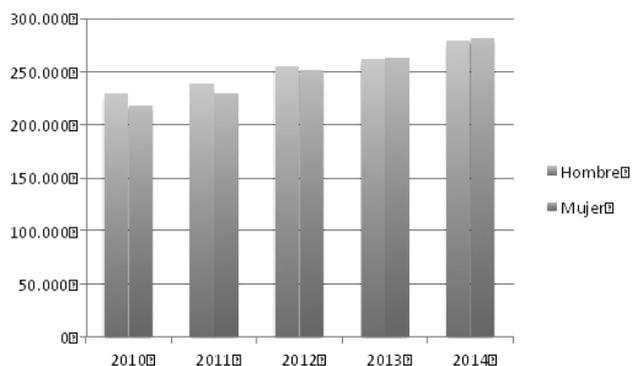
Fuente: Elaboración propia con información de Ministerio de Educación Superior, INE (Estadísticas, 2016) y (CEUB, 2016)

La cobertura universitaria (jóvenes de 18 a 24 años) al 2014 es de 39,46% , ver tabla 4, misma que ha tenido un incremento considerable desde 2005 que se registró el 24,17% (Daza Rivero, 2008).

En lo que se refiere a la participación de la mujer en el sistema universitario esta ha logrado igualarse al 2014, tal como se aprecia en la ilustración 4. Sin embargo, la participación de la mujer en las universidades privadas es menor que los hombres llegando al 47,7%. Ver tabla 4 e ilustración 5.

#### Ilustración 4

##### Crecimiento de la matrícula total por sexo



Fuente: Elaboración propia con información de Ministerio de Educación Superior, INE (Estadísticas, 2016) y (CEUB, 2016)



27	UNIVERSIDAD NACIONAL ECOLÓGICA	1999	1								
28	UNIVERSIDAD NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ	1992		1							
29	UNIVERSIDAD NUR	1984	1								
30	UNIVERSIDAD PARA EL DESARROLLO Y LA INNOVACIÓN	2012	1								
31	UNIVERSIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN ESTRATÉGICA	2002		1							
32	UNIVERSIDAD PRIVADA ABIERTA LATINOAMERICANA	1995			1			1			
33	UNIVERSIDAD PRIVADA BOLIVIANA	1992		1	1						
34	UNIVERSIDAD PRIVADA CUMBRE	2001	1								
35	UNIVERSIDAD PRIVADA DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y TECNOLÓGICAS	2007			1						
36	UNIVERSIDAD PRIVADA DE IDRURO	1999						1			
37	UNIVERSIDAD PRIVADA DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA	1984	1								
38	UNIVERSIDAD PRIVADA DEL CHACO	1997								1	
39	UNIVERSIDAD PRIVADA DEL VALLE	1988		1	1			1	1		
40	UNIVERSIDAD PRIVADA DOMINGO SAVIO	2000	1	1	1	1				1	
41	UNIVERSIDAD UNIÓN BOLIVARIANA	2003		1							
42	UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA SAN PABLO*	1966	1	1	1					1	
43	ESCUELA MILITAR DE INGENIERÍA*	1950	1	1	1				1		
44	UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR*	1986	1	1				1			
45	UNIVERSIDAD POLICIAL*	2006		1							
<b>TOTAL UNIVERSIDADES POR DEPARTAMENTO</b>			<b>18</b>	<b>26</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

\*Universidad privada adscrita al CEUB

Fuente: elaboración propia. Base: Guía de Universidades 2016 (Bolivia, 2015)

### 3. La dinámica público privado

En el país coexisten el sistema público y el privado de educación superior, cada uno con su normativa y bajo la directriz de sus instituciones líderes, el Ministerio de Educación para las universidades privadas y el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, CEUB, para las universidades del sistema público.

En cuanto a la población de estudiante, el 71,9% de los jóvenes están en las universidades del sistema público, sin embargo el crecimiento estudiantil es mayor en el sistema privado, en los últimos cinco años fue del 7,7%; y en el sistema público del 4,5%.

En cuanto a cantidad de sedes, las 45 universidades privadas tienen 74 sedes. En el marco de la normativa vigente, Las U. Privadas tienen

la posibilidad de abrir sedes de sus universidades en otros departamentos del país. En el caso de las universidades públicas esto es diferente, cada departamento tiene una universidad, donde la formación a nivel de pregrado es gratuita. En el postgrado el costo de la matrícula es similar que en la privada, por tanto, al ser un mecanismo de ingresos, eso ha motivado a que también se abran sedes sólo para postgrado en otros departamentos, lo cual ha generado ciertas situaciones de incomodidad en el Sistema de la Universidad Pública, pero que hasta la fecha no han normado.

En cuanto a la preferencia de las carreras, el 29,1% de los estudiantes están registrados en las carreras de Cs. Económicas, las cuales son de mayor crecimiento a nivel general; le siguen las carreras de Ingeniería y Tecnología con el 24,9%, Cs. Sociales y humanas con el 21,7%, Cs. De la salud con el 16,9% y al final Cs. Agrícolas con el 4,8% y Cs. Puras con el 2,4%. Ver tabla 6.

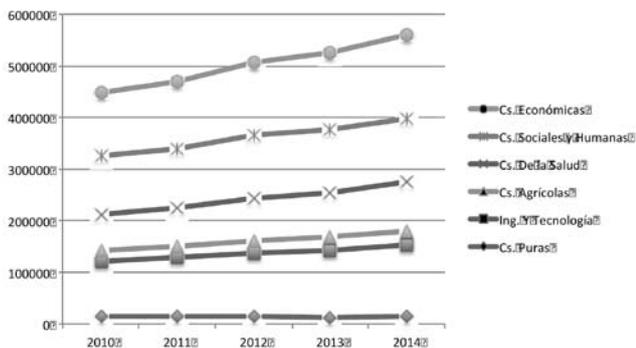
**Tabla 6**  
**Matrícula por área de conocimiento**

Número de estudiantes						
Tipo de Universidad	Áreas de conocimiento	Años				
		2010	2011	2012	2013	2014
Pública - Privada Adscrita - CEUB	Cs. Puras	7794	7279	6947	6512	6635
	Ing. y Tecnología	96350	101052	109358	116139	122240
	Cs. Agrícolas	20286	21524	23039	24221	25556
	Cs. de la Salud	49082	50457	56107	57628	58601
	Cs. Sociales y Humanas	105634	107669	115368	116979	115010
	Cs. Económicas	74324	77253	85151	92978	96829
Privada	Cs. Puras	6665	6966	7016	6391	7229
	Ing. y Tecnología	12120	13034	14411	14728	17721
	Cs. Agrícolas	1130	1109	1288	1368	1512
	Cs. de la Salud	21282	23481	25059	26575	36404
	Cs. Sociales y Humanas	7386	7486	7547	5987	6555
	Cs. Económicas	47364	51490	55257	56090	66013
Indígena	Cs. Puras					31
	Ing. y Tecnología					0
	Cs. Agrícolas					0
	Cs. de la Salud					0
	Cs. Sociales y Humanas					251
	Cs. Económicas					331
Total	Cs. Puras	14459	14242	13983	12903	13895
	Ing. y Tecnología	16470	114086	123769	130867	139951
	Cs. Agrícolas	21416	22633	24327	25589	27068
	Cs. de la Salud	70364	73938	81166	84203	95005
	Cs. Sociales y Humanas	113020	115155	122915	122966	121816
	Cs. Económicas	121688	128743	140418	149068	163173
<b>Total matrícula</b>		<b>447417</b>	<b>468797</b>	<b>506578</b>	<b>525596</b>	<b>560918</b>

Fuente: Elaboración propia. Base (CEUB, 2016). Estadísticas del Ministerio de educación.

**Ilustración 6**

**Tendencia de crecimiento de la matrícula total por área de conocimiento**

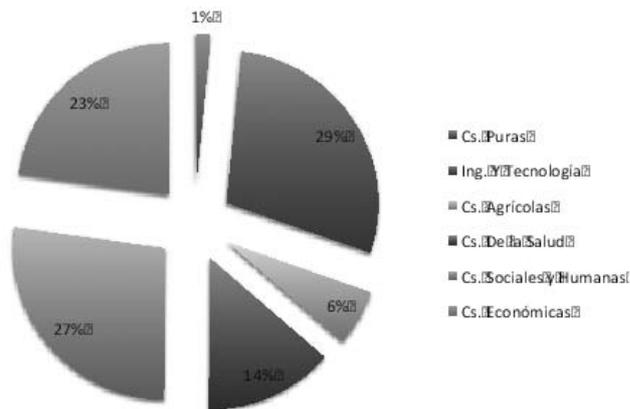


Fuente: Elaboración propia. Base (CEUB, 2016). Estadísticas del Ministerio de educación.

Analizado la preferencia entre universidades públicas y privadas se tienen los siguientes aspectos: En las universidades del Sistema de la Universidad Boliviana, SUB, el 29% corresponde a las áreas de tecnología y en segundo lugar con el 27% las carreras del área de Cs. Sociales y Humanas, en último lugar están las carreras de Cs. Puras con el 1% de los estudiantes, ver ilustración 7. En el sector de las universidades privadas es predominantemente mayor la preferencia por las Cs. Económicas, con el 49% de la población estudiantil. Dejando en un segundo lugar las carreras del área de la salud con el 27%; en último lugar con 1% están las Cs. Agrícolas. Ver ilustración 8.

**Ilustración 7**

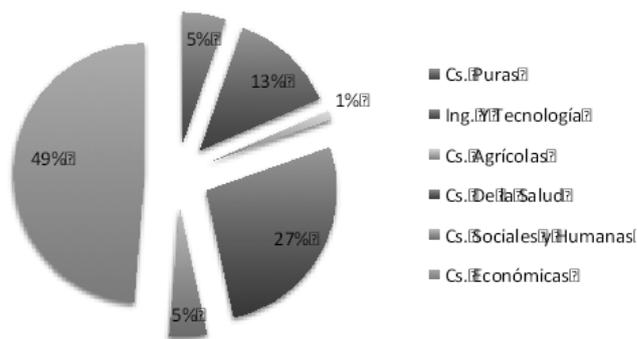
**Distribución de matrícula por área de conocimiento. Universidades del SUB**



Fuente: Elaboración propia. Base (CEUB, 2016).

**Ilustración 8**

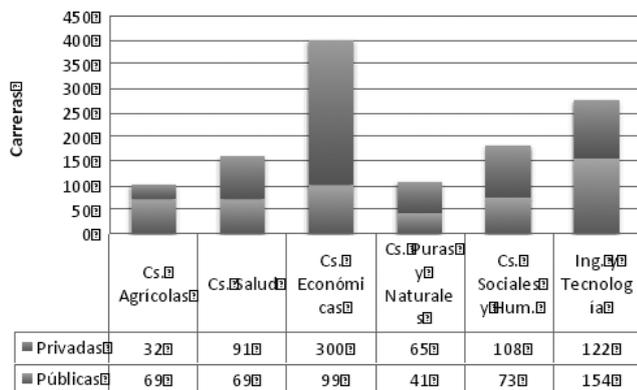
**Proporción de la matrícula por área de conocimiento. Universidades Privadas**



Fuente: Elaboración propia. Base Estadísticas del Ministerio de educación.

**Ilustración 9**

**Distribución de carreras por área de conocimiento**



Fuente: Elaboración propia. En base: (Bolivia, 2015)

De acuerdo a información del Ministerio de Educación, para el año 2016, se ofertan un total de 1.223 carreras en universidades públicas y privadas (Bolivia, 2015). El análisis de los datos expuestos en la ilustración 9 nos permite incidir sobre las tendencias relacionadas a las ofertas académicas en universidades privadas y públicas. En el caso de las ofertas en universidades privadas se evidencia mayor acogida en las carreras de Cs. Económicas (399), seguidas de las Ingenierías y Tecnología (276) y luego las humanísticas (181). La menor oferta del sector está ubicada en las Ciencias Agrícolas (101) y Ciencias Puras y Naturales (106). En las universidades públicas se evidencia mayor oferta en el

área de ingenierías y tecnologías, seguidas de las Ciencias Económicas y Ciencias Sociales y Humanísticas. De igual manera que en el sector privado la menor oferta se encuentra en Ciencias Puras y Naturales.

Se destaca que la mayor oferta en el sector salud se encuentra en las universidades privadas.

Estos datos nos permiten afirmar que existe una mayor oferta en el sector privado, aunque la mayor demanda por parte de los estudiante se encuentra en el sector público. El funcionamiento de la educación privada no depende de ninguna manera del sector público, aunque las universidades públicas, considerando la antigüedad en el mercado formativo, han marcado la tendencia en la oferta de las universidades privadas.

## 4. Políticas públicas nacionales y formas de regulación

De acuerdo al planteamiento gubernamental las universidades cuentan con ejes temáticos que deberán ser asumidos desde los sistemas formativos. (Bolivia, 2010), (Campanini, 2005) Ver tabla 7.

**Tabla 7****Ejes temáticos de las universidades públicas y privadas**

Ejes temáticos de las universidades públicas	Ejes temáticos de las universidades privadas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconcentración</li> <li>• Transformación curricular, es decir recoger los conocimientos, saberes y tecnologías indígenas en el currículo.</li> <li>• La universalización de la formación técnica.</li> <li>• Investigaciones conjuntas y aplicadas</li> <li>• Autonomía universitaria con participación social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformación curricular. Deben partir de la realidad multigeográfica, multidiversa y multicultural.</li> <li>• Estatus académicos a los saberes, conocimientos y tecnologías indígenas.</li> <li>• Universalización de la formación.</li> <li>• Disponer de investigaciones conjuntas aplicadas. (universidad- sociedad –gobierno)</li> </ul>

Elaboración propia. Base: (Bolivia, 2010) (Campanini, 2005)

Los ejes temáticos expuestos llevan a repensar la educación superior desde un planteamiento organizativo e ideológico. El sentido de las autonomías, el planteamiento del acceso y la integración de ideologías llevan a plantear una reforma dirigida a la integración de poblaciones vulnerables y una nueva dirección de la universidad boliviana como responsable de procesos dialógicos en relación con su sociedad.

Las políticas estatistas llevan a plantear nuevos mecanismos de control y pautas explícitas tanto para el sistema público como privado:

- El Estado coloca todas las normas para el sistema universitario privado. Este planteamiento lleva a analizar el sentido autonómico de las universidades.
- Consejo Académico Nacional de Educación Superior (CANES) seguimiento y acreditación. Se encargará del seguimiento de las universidades privadas.

Para la autorización de programas formativos en las universidades privadas, existe un procedi-

miento instituido por el Ministerio de Educación quien es la institución responsable de autorizar o no la apertura de un programa que otorga grado académico.

## 5. Internalización de la oferta y demanda privada

Las tendencias de la Educación Superior están supeditas a los fenómenos mundiales y están produciendo profundos cambios. La Universidad del futuro necesariamente tiene que integrarse a las redes académicas y de cooperación y participar activamente en el mundo universitario internacional y regional. En este sentido la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009), destacó en los esfuerzos conducentes a reducir la brecha entre los países desarrollados y los que se encuentran en vías de desarrollo a través del intercambio académico. En Bolivia, desde las políticas públicas no existen planteamientos que dirijan estas acciones en las universidades públicas. Des-

de la normativa del CEUB (2015), los programas formativos son aceptados en el territorio nacional y no se facilita la integración de programas compartidos con universidades extranjeras. En el caso de la normativa del sector privado en el artículo 3 del Decreto Supremo N. 1433 establece que las Universidades Privadas pueden establecer convenios

con Universidades extranjeras previa comunicación al Ministerio de Educación (Bolivia, 2012). De esta manera, el sector de la educación privada ha iniciado algunas acciones de internacionalización que no llegan a consolidarse en planteamientos unánimes en el territorio y son parte de los planteamientos internos de las universidades. Ver tabla 8.

**Tabla 8**

**Acciones de internacionalización de las universidades privadas**

Universidad	Propósitos relacionados a la Internacionalización	Acciones	Redes universitarias
UTEPSA	Integrar la dimensión internacional en el modelo pedagógico y su proceso educativo a través de la movilidad e intercambio de docentes y estudiantes, para ampliar sus posibilidades profesionales respetando la misión y visión de nuestra superior casa de estudios	Recepción de estudiantes del exterior.	Unión de Universidades de América Latina. UDUAL Integración del Centro Oeste Sudamericano ZICOSUR Movilidad académica Regional. MARCA Integración de universidades de Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Perú. CRISCOS
Bethesda	Ofrece una amplia gama de beneficios para sus estudiantes, a fin de facilitarles su vida universitaria. La internacionalización está entre sus actividades prioritarias.	Intercambio internacional	
Cristiana de Bolivia	Intercambio en procesos de investigación.	Recepción de estudiantes del exterior sobretodo en la carrera de medicina	
Nacional del Oriente	Se pretende que los estudiantes puedan optar por doble titulación con ambas universidades al mismo costo	Intercambio estudiantil con la universidad Inca Garcilaso de la Vega del Perú.	

Universidad	Propósitos relacionados a la Internacionalización	Acciones	Redes universitarias
Universidad Nacional Ecológica	Promover el intercambio de docentes y estudiantes.	Convenios con Universidades del Brasil. Hospital Municipal Dr. Alfonso Matos. Municipio de Cacoal. Hospital Santa Casa de Misericordia Gonzalves Martins. Municipio de Betim (estado de Mina Gerais)	
Nur	Promover la movilidad de docentes y estudiantes.	Estancias y formación en universidades de Israel.	
Privada Cumbre	Intercambio de estudiantes y docentes	Convenios para realizar Programas académicos en común con Estados Unidos, la NAU ( <b>National American University</b> ), la Universidad de <b>Regent</b> , la Universidad Interamericana de Defensa, la <b>Christian University</b> , el Instituto Superior Politécnico y el <b>Service Quality Institute</b> han confiado en la Universidad Privada Cumbre para establecer programas académicos en común. Desarrollan intercambios estudiantiles y programas de postgrado con la Universidad del Mar, la Playa Ancha de Chile, y la Universidad José Antonio Echevarría de Cuba.	
De la Amazonía Boliviana	Promover la movilidad	Intercambio estudiantil	
Privada de Santa Cruz	Afiliaciones internacionales y con universidades en el extranjero. (más de 2.000 miembros)	Promueven el intercambio recíproco de estudiantes y docentes, así como la realización conjunta de actividades académicas, de investigación y de extensión. Pasantías en alguna empresa del exterior. Nuestra Universidad brinda esa oportunidad, mediante la cual los y las estudiantes pueden trabajar y recibir una remuneración mensual además de aprender a desenvolverse en una empresa fuera del país. Convenios con empresas multinacionales a través de diferentes entidades- Otra oportunidad de trabajar en empresas de Estados Unidos, Brasil, Canadá y Europa a través de la UPSA es Ciudad Mundo, con programas desde 4 semanas a 1 año de duración, remunerados y relacionados con tus intereses de formación.	IAESTE Asociación Internacional para intercambio de estudiantes
Domingo Savio	Internacionalizar proyectos	Participación en proyecto <b>Tuning</b> Intercambio de profesionales con universidades Europeas	
Simón I Patiño	Intercambio estudiantil	Convenios con la Universidad de Lieja Bélgica, Universidad Mons Bélgica, Universidad de la Salle México.	
Universidad Adventista de Bolivia	Promover el intercambio de estudiantes	Convenios con Universidades Adventistas que posibilitan cursar un tiempo de estudios en otras universidades.	Red mundial de universidades adventistas
Universidad Privada Abierta Latinoamericana	Programas de bienestar estudiantil	Convenios con universidades en el exterior para intercambio estudiantil.	

Universidad	Propósitos relacionados a la Internacionalización	Acciones	Redes universitarias
Universidad Privada Boliviana	Internacionalización de la educación	<p>Convenios con diferentes universidades: Máster of International Business en convenio con la Florida International <b>Universtiy</b></p> <p>Colaboración académica en Ciencias empresariales e ingenierías en <b>Tompkins Cortland Community College</b>.</p> <p>Programa de Doctorado en Economía y Administración de Empresas con la Universidad de Sevilla.</p> <p>Programa de Maestría en Comercio Internacional. Universidad de Valencia.</p> <p>Magíster en Dirección y Administración de Empresas Doble Titulación. Universidad Santiago de Chile</p> <p>Desarrollo de programas de postgrado/ Intercambio de investigadores, profesores y alumnos / Intercambio de publicaciones / Actividades.</p> <p>Intercambio de profesores. Cooperación académica con la Universidad Católica Boliviana.</p> <p>Maestría en Derecho Empresarial - Titulación Conjunta. Universidad de Los Andes.</p> <p>Maestría en Derecho Económico - Titulación Conjunta. Pontificia Universidad Javeriana.</p> <p>Intercambio de materiales académicos. INCAE. Costa Rica.</p> <p>Intercambio de profesores y estudiantes. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.</p> <p>Intercambio de estudiantes con la universidad Metropolitana de Venezuela.</p>	
UNIVALLE	Intercambio estudiantil y de docentes	Programa de Intercambio estudiantil a través de sus redes.	<p>Asociación universitaria Iberoamericana de Postgrado.</p> <p>Sistema de Intercambio estudiantil de MERCOSUR</p> <p>Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.</p> <p>Consorcio para la colaboración de la Educación Superior en América del Norte.</p>
San Francisco de Asis	Intercambio de docentes y estudiantes.	Programa de intercambio docente estudiantil y programas de investigación en el área de desarrollo humano sustentable con la Universidad Bolivariana de Chile	

Fuente: Elaboración propia. Base: [www.utepsa.edu.bo](http://www.utepsa.edu.bo); [www.unibeth.edu.bo](http://www.unibeth.edu.bo); [www.ucebol.edu.bo](http://www.ucebol.edu.bo); [www.uno.edu.bo](http://www.uno.edu.bo); [www.uecologica.edu.bo](http://www.uecologica.edu.bo); [www.nur.edu.bo](http://www.nur.edu.bo); [www.cumbre.edu.bo](http://www.cumbre.edu.bo); [www.unab.edu.bo](http://www.unab.edu.bo); [www.upsa.edu.bo](http://www.upsa.edu.bo); [www.upds.edu.bo](http://www.upds.edu.bo); [www.usip.edu.bo](http://www.usip.edu.bo); [www.uab.edu.bo](http://www.uab.edu.bo); [www.upal.edu.bo](http://www.upal.edu.bo); [www.upb.edu](http://www.upb.edu); [www.univalle.edu](http://www.univalle.edu); [www.usfa.edu.bo](http://www.usfa.edu.bo)

Como se observa en la tabla 8, son reducidas las iniciativas privadas de internacionalización de la oferta educativa. Los convenios establecidos entre universidades extranjeras y las bolivianas se resumen en posibilidades de movilidad estudiantil y docentes, con escasas experiencias relacionadas a programas formativos compartidos y programas de investigación.

Desde la perspectiva de calidad educativa la movilidad docente estudiantil es parte de un camino hacia la internacionalización. Si bien no existen políticas claramente definidas en el contexto privado se vienen estableciendo mecanismos para fomentar la internacionalización al interior de las universidades que no han sido evaluadas y que no se sabe a ciencia cierta si han contribuido a mejorar la actividad universitaria en red o si han posibilitado el trabajo coordinado de proyectos o programas de doble grado, cotutelas internacionales o el trabajo con proyectos de cooperación internacionales. Por su parte, resulta importante realizar una valoración del intercambio estudiantil, en función del desarrollo de competencias culturales y una cosmovisión mucho más amplia que puede incidir en el futuro desempeño profesional.

A partir de las reflexiones precedentes, podemos mencionar que en temas de internacionalización es necesario estructurar propuestas territoriales e indicadores de evaluación desde la calidad educativa.

## 6. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad

La calidad de la Educación Superior en Bolivia es un tema que ha sido considerado en la refor-

ma educativa y en la nueva Ley de Educación. Como proceso, si bien, se han planteado leyes y normativas que la dirigen, no se ha tenido una trayectoria evaluativa que permita valorar el impacto sobre sus incidencias.

En la actualidad y bajo la Ley de Educación en Bolivia existe la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias – CNACU, tiene la función de Evaluar y Acreditar la Educación Superior Universitaria Pública y Privada (Bolivia, 2010). El propósito fundamental de la CNACU es contribuir al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria mediante las siguientes funciones:

- Coordinar procesos de Evaluación para la Acreditación y Certificación de la calidad educativa en el marco del Sistema ARCU-SUR.
- Conformar y administrar el Registro de Pares Evaluadores y Observadores.
- Promover procesos de autoevaluación.
- Coordinar el desarrollo y seguimiento del proceso de Evaluación Externa realizada por Pares Evaluadores.
- Gestionar la creación e implementación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria – APEAESU

Es un órgano corporativo, de derecho público, conformado por miembros representantes de:

- Viceministerio de Educación Superior y Formación Profesional – VESFP.
- Viceministerio de Ciencia y Tecnología – VCyT.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana – CEUB.

- Asociación Nacional de Universidades Privadas - ANUP.

Los procesos de evaluación y acreditación desarrollados por el CNACU en el marco del sistema ARCU-Sur del Mercosur se rigen de acuerdo al Manual de procedimientos.

El proceso de evaluación para la acreditación tiene como objetivo determinar las condiciones de la carrera de pregrado y/o postgrado, en miras de constatar y demostrar la calidad educativa en la formación de estudiantes. Una vez finalizado este proceso se emite un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, resultados para posibles cambios de mejora. Una vez alcanzado el nivel de calidad deseado se procede a la acreditación, donde se certifica el nivel de calidad educativa. Herrera (2011). Una vez realizado el proceso de evaluación en Bolivia

CNACU se encuentra habilitada según normativa a la acreditación por MERCOSUR.

La acreditación de las carreras universitarias en el ámbito de MERCOSUR y Estados asociados abre la posibilidad de intercambio académico de emprendimientos y profesionales en los países integrantes de los acuerdos nacionales. A la fecha del presente estudio existen 23 carreras acreditadas en un total de 11 universidades (3 públicas y 8 privadas). Se hace notar que la acreditación MERCOSUR tiene una vigencia de 5 años, si bien las universidades participan de este mecanismo desde el 2006, para mantener el estatus de carrera acreditada debe someterse a re-acreditación. (MERCOSUR, 2012). Ver cuadro 7.

Como se observa en la tabla 9, siete de las universidades privadas tienen carreras acreditadas, sin embargo el mayor número de carreras acreditadas corresponde a las universidades públicas.

**Tabla 9**

**Carreras acreditadas al MERCOSUR**

N.	Universidad	Sector	Localización	Carrera
1	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno	Pública	Santa Cruz	Ing. Industrial (2012-2017) Ing. Química (2012-2017)
2	Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz	Privada	Santa Cruz	Ing. Industrial y Comercial (2012-2017)
3	Universidad Evangélica Boliviana	Privada	Santa Cruz	Ing. Electrónica(2012-2017)
4	Universidad Católica Boliviana San Pablo	Privada adscrita al SP	La Paz	Ing. Industrial(2012-2017)
5	Universidad Mayor de San Andrés	Pública	La Paz	Ing. Civil (2012-2017)
6	Universidad Mayor de San Simón	Pública	Cochabamba	Ing. Agronómica (2011-2016) Lic. Arquitectura (2011-2017) Ing. Eléctrica (2012-2017) Ing. Mecánica (2012-2017) Ing. Química (2012-2017) Ing. Industrial (2012-2017) Ing. Civil (2012-2017)

7	Universidad Privada del Valle	Privada	Cochabamba	Ing. Mecánica se Automatización industrial (2012-2017) Ing. Civil (2012-2017)
8	Universidad Privada Boliviana	Privada	Cochabamba	Ing. Civil (2012-2017)
9	Universidad Técnica de Oruro	Pública	Oruro	Arquitectura(2011-2016) Ing. Civil (2012-2017) Ing. Eléctrica (2012-2017) Ing. Electrónica (2012-2017) Ing. Química (2012-2017)
10	Universidad Cristiana de Bolivia	Privada	Santa Cruz	Medicina (2012-2017)
11	Universidad Privada de Santa Cruz	Privada	Santa Cruz	Arquitectura (2011-2016)

Fuente. Elaboración propia. Base.: [www.uagrm.edu.bo](http://www.uagrm.edu.bo); [www.ueb.edu.bo](http://www.ueb.edu.bo); [www.ucb.edu.bo](http://www.ucb.edu.bo); [www.umsa.bo](http://www.umsa.bo); [www.univalle.edu.bo](http://www.univalle.edu.bo); [www.uto.edu.bo](http://www.uto.edu.bo); [www.ucebol.edu.bo](http://www.ucebol.edu.bo); [www.upsa.edu.bo](http://www.upsa.edu.bo); (Patria, 2012);(Rojas, 2016)

En ausencia de mecanismos nacionales que, al margen de las iniciativas suprarregionales como lo es el MERCOSUR, las universidades privadas han encontrado formas para evaluar la institución o sus carreras, es en ese marco algunas instituciones han solicitado los servicios del CINDA<sup>3</sup> para la evaluación institucional, así mismo de la Red Latinoamericana de Cooperación de Universitaria<sup>4</sup>.

## 7. Conclusiones y perspectiva de la educación privada en el país

La educación privada en Bolivia ha tenido una gran expansión a partir de los años 90, su consolidación en la creación de carreras y posicionamiento en el mercado ha supuesto una trayectoria marcada por diferentes factores internos y externos. Entre ellos la recepción de importante número de estudiantes extranjeros en carreras del área de la salud, la ampliación de ofertas académicas, la ampliación de sedes en diferentes ciudades, en muchos de los casos.

Estos factores han condicionado una organización institucional que permita una gestión acorde con las necesidades y por ello la ampliación de infraestructuras, la preocupación por la acreditación de sus carreras, pese a que muchas de ellas no están adaptadas para este tipo de proceso. Desde las políticas públicas se impulsan ideas acordes a las perspectivas de Estado, como la

3. El Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, es una corporación internacional sin fines de lucro. Está reconocido como organismo internacional no gubernamental por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, y por el Estado de Chile. <http://www.cinda.cl>

4. La Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, Fundación que nace en la Universidad de Belgrano, en Buenos Aires, Argentina, en abril de 1997. Este proyecto de colaboración interuniversitaria de un grupo de universidades privadas de la región, desearios de aunar esfuerzos para optimizar medios y posibilitar una eficiente y dinámica cooperación de sus recursos humanos y técnicos. <http://www.rlcu.org.ar/index2.php>

inclusión de ejes temáticos relacionados a la inclusión de ideales indígenas, una transformación curricular y procesos investigativos que respondan a las perspectivas de diversidad, multiétnicidad y cambio estructural.

La dinámica entre lo público y lo privado está marcado por una brecha muy amplia en temas presupuestarios, normativas, entre otros, aunque la evaluación al estar supeditada por el Estado condiciona una misma perspectiva en términos de gestión, infraestructura, proyectos y docentes. Es decir que se trata de una regulación condicionada por la normativa estatal. Es de notar también que es insuficiente el mecanismo de aseguramiento de la calidad, pues en el sistema privado solo existe la instancia promovida por el MERCOSUR, que al ser una instancia supranacional no es suficiente las necesidades del país en el aseguramiento de la calidad. De esta manera, es lógico contar con pocas carreras acreditadas por MERCOSUR, cuestión que limita las posibilidades de movilidad profesional y el desarrollo de competencias que pueden responder a la demanda de un mercado común.

Las perspectivas de internalización de la oferta y demanda están limitadas en su gran mayoría, a intercambios estudiantiles y docentes, con escasas experiencias de programas e investigaciones compartidas. Sin bien la internalización es un indicador de calidad importante a la hora de evaluar la universidad desde la movilidad como posibilidad de transferencia científica, resulta importante crear líneas claras de trabajo que direccionen la posibilidad de unir brechas científicas y académicas entre los países.

En este momento de consolidación de la oferta privada, la configuración en cuanto a estructura

y gestión va marcar el panorama de la educación en Bolivia, por tanto las acciones dirigidas a crear mecanismos de autoevaluación y evaluación de las universidades privadas son inminentemente necesarias.

## Bibliografía

### Uncategorized References

Constitución Política del Estado, (2009).

Ley de la Educación "Avelino Siñani, Elizardo Pérez", N°70 C.F.R. (2010).

Reglamento General de Universidades Privadas, DS N°1433-12/12/2012 C.F.R. (2012).

Bolivia. (2015). Guía de Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia. 2016. In V. d. E. S. d. F. Profesional (Ed.), (pp. 87). La Paz: Ministerio de Educación.

Campanini, O. (2005). Una sociedad más cerca de la Universidad: campesinos y educación pública. *Periódico Digital de investigación sobre Bolivia, PIEB*, 1. Retrieved from <http://www.pieb.com.bo>. website: [http://www.pieb.com.bo/sipieb\\_notas.php?idn=9](http://www.pieb.com.bo/sipieb_notas.php?idn=9)

CEUB. (1978). *Quinto Congreso Nacional de Universidades*. La Paz: CEUB.

CEUB. (2016). Sistema de la Universidad Boliviana en Cifras. Retrieved from <http://www.ceub.edu.bo/cifras/paginas/matriculados.html>

Daza Rivero, R. J. P. O., Alvaro E.; Roca Urioste, Vanya M. (2008). *Informe de la Educación Superior en Bolivia 2000-2007*: Universidad Mayor de San Simón.

Estadísticas, I. N. d. (2016). Proyección de población de ambos sexos, según edad. Retrieved from <http://www.ine.gob.bo/indice/visualizador.aspx?ah=PC20101.HTM>

Patria, L. (2012). Mercosur acreditó a 21 carreras de ingeniería a nivel nacional. *La Patria*, 1.

Rojas, R. V. T., Daniel. (2016). Carreras acreditadas al mercosur. Retrieved from <http://www.duea.umss.edu.bo/index.php?a=pub&c=36>

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*

(ED.2009/CONF.402/2). Retrieved from Paris: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)



Panorama sobre a  
educação superior  
no **Brasil**  
e o impacto do  
financiamento  
estudantil na  
expansão das  
matriculas

Fábio Reis y Rodrigo Capelato

**BR**

\* Fábio Reis – Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo, professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), Diretor de Inovação Acadêmica e Redes de Cooperação do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP). Autor do livro "Perspectivas da Gestão Universitária" e organizador de livros como "Organizações Sustentáveis na Educação Superior" e "Competitividade e mudanças do DNA Institucional".

\*Rodrigo Capelato - Economista formado Universidade de São Paulo (USP), especialista em Gestão da Tecnologia da Informação pela USP. Diretor Executivo do (SEMESP). Professor dos cursos de pós-graduação Gestão e Direito Educacional. Autor das publicações como Mapa do Ensino Superior no Brasil, Perfil do Aluno de Iniciação Científica no Brasil, Análise Setorial do Ensino Superior Privado, Novos Desafios no Ensino Superior, entre outros.



Este estudo tem como objetivo apresentar um panorama sobre o sistema de educação superior do Brasil, o impacto do financiamento estudantil, o avanço da concentração das matrículas em instituições de ensino superior (IES) administradas pelos grupos educacionais e a importância das políticas públicas para o desenvolvimento da educação superior brasileira. Será priorizada a análise sobre o financiamento estudantil.

A expansão do sistema foi impactada de forma negativa pela crise do programa de financiamento, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que provocou um forte impacto no movimento de inclusão de alunos de baixa renda no ensino superior. Em função do cenário atual da educação superior no Brasil, entendemos que o país necessita de políticas públicas de inclusão e que a crise do FIES não permitirá que o Brasil alcance as metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

No Brasil, em tempos de crise econômica e política, o desafio será garantir o acesso e a permanência dos estudantes, sugerir e elaborar políticas públicas para o ensino superior e promover a inovação com qualidade, para permitir que o Brasil alcance níveis de competitividade mundial.

# 1. Cenário atual da educação superior no Brasil

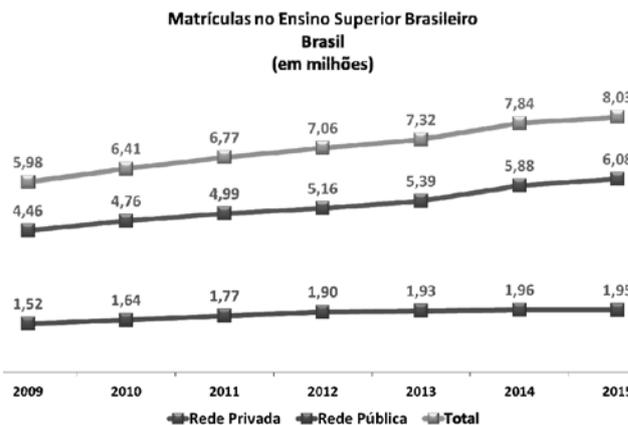
A educação superior brasileira passou a crescer em um ritmo mais consistente a partir do ano de 1996, e ao longo das duas últimas décadas foram necessárias políticas públicas indutoras para a manutenção do crescimento do número

de matrículas. Nos últimos anos, porém, observa-se uma diminuição no crescimento das taxas de matrículas, que foi expressamente sustentado pela iniciativa privada. No Brasil, segundo os dados do Censo de 2015, há 2.364 IES, sendo que 88% delas são de iniciativa privada, com e sem fins lucrativos, e 12% são IES públicas.



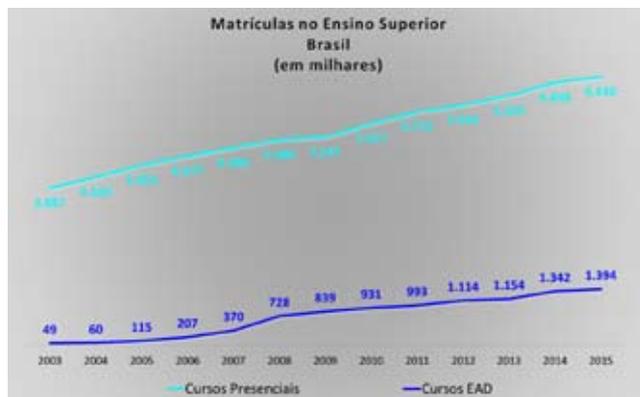
Fonte: Sindata/Semesp Base: Censo da Educação Superior - INEP

Em 2015, considerando o número de alunos matriculados, 76% dos estudantes estavam em IES privadas e 24% em IES públicas, o que indica o protagonismo do setor privado no sistema de ensino superior.



Fonte: Sindata/Semesp Base: Censo da Educação Superior INEP. Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica

No ensino superior brasileiro, em 2015, 83% dos alunos estavam matriculados em cursos presenciais e 17%, em cursos de ensino a distância (EAD). Nas IES privadas, esse percentual chegou a 79% de matrículas em cursos presenciais e 21% em cursos EAD. Observa-se um avanço das matrículas em cursos a distância.



Fonte: Sindata/Semesp Base: Censo da Educação Superior INEP. Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica

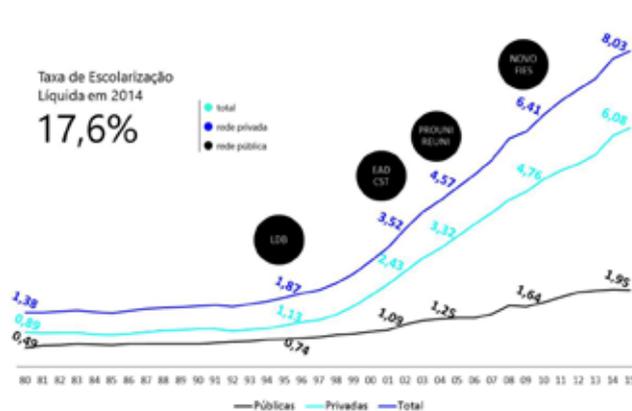
No Brasil, há potencial de crescimento das matrículas. Aparentemente temos um sistema de ensino superior robusto, entretanto, ainda predomina o atraso nos indicadores das matrículas. Mesmo com o crescimento observado a partir de 1996, o país ainda ostenta uma taxa de escolarização líquida (percentual de jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior) muito baixa, de apenas 17%, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2015. Em 1996, a taxa era abaixo de 6%.

O Plano Nacional da Educação estabeleceu como uma de suas metas para o período de 2000 a 2010 o país atingir 30% de taxa de escolarização líquida no ensino superior até o ano 2010. Porém, a taxa não chegou a 15%. O novo Plano Nacional da Educação, aprovado para o período

até 2024, estabeleceu como nova meta o país atingir 33% de taxa de escolarização líquida.

Os principais vetores que possibilitaram um crescimento mais acelerado do número de matrículas no ensino superior a partir de 1996 foram:

1. Em 1996 foi promulgada a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabeleceu um marco para a expansão da oferta de educação superior por meio da iniciativa privada.
2. Em 2002 e 2003 surgiram os primeiros cursos de graduação na modalidade a distância e os primeiros cursos de graduação tecnológica (cursos de menor duração e com foco no mercado de trabalho). Ambos possibilitaram uma nova onda de crescimento com base em flexibilidade e maior atendimento às demandas do mercado de trabalho.
3. A partir de 2005 foram criados dois programas sociais que deram novo impulso ao crescimento das matrículas por meio da inclusão de jovens de baixa renda. O ProUni (Programa Universidade para Todos) criou vagas gratuitas em instituições privadas para jovens carentes em troca de isenção fiscal, e o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) estimulou a ampliação da oferta de vagas nas universidades públicas.
4. Em 2010, o Fundo de Financiamento Estudantil do governo (FIES) foi totalmente reformulado, com redução da taxa de juros, aumento dos prazos de carência e de amortização, entre outras mudanças. Isso permitiu o ingresso, principalmente, dos jovens da classe C, que representam mais de 50% da população brasileira.



Fonte: Sindata/Semesp Base: Censo da Educação Superior INEP. Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica

## 2. Os benefícios do financiamento estudantil

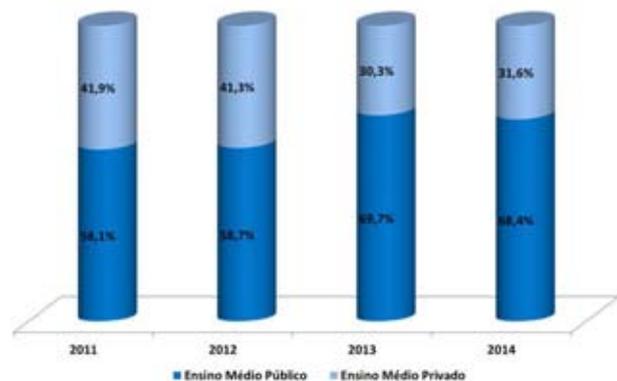
Com a reformulação do programa de financiamento estudantil do governo federal a partir de 2010, o ensino superior brasileiro passou a viver uma nova fase, com a inclusão acelerada dos jovens de baixa renda.

O FIES assumiu um papel fundamental de inclusão social, possibilitando que jovens, sobretudo da classe C<sup>1</sup>, pudessem ingressar em uma instituição de ensino superior, e ao mesmo tempo permitindo uma expressiva redução da evasão dos alunos.

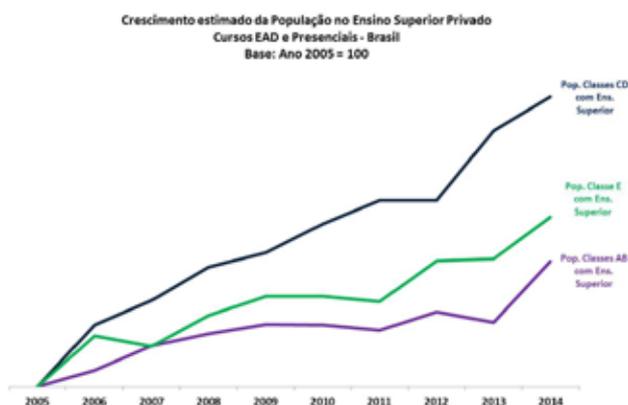
Vários dados evidenciam o sucesso do programa na inclusão de jovens de classes menos favorecidas.

1. Conforme critério estabelecido pelo Instituto Data Popular, a classe C compreende as pessoas com renda *per capita* de USD 126,10 a USD 441,71.

- Conforme dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os alunos que utilizaram o FIES desde 2010 têm o seguinte perfil:
  - 63% são jovens de 18 a 24 anos;
  - 82% têm renda familiar de até 5 salários mínimos;
  - 78% têm renda per capita de até 1,5 salário mínimo;
  - 75% estudaram em escola pública no ensino básico.
- Conforme dados do Censo da Educação Superior, o percentual de jovens ingressantes na rede privada de ensino superior saltou de 58,7% em 2012, para 69,7% em 2013, e 68,4% em 2014.



- Segundo dados da PNAD/IBGE, o crescimento da população com ensino superior das classes C e D foi bem mais acentuado até 2014, em relação às classes A, B e E.



Fonte: Sindata/Semesp Base: Censo da Educação Superior INEP

Além do inegável sucesso como programa de inclusão social, beneficiando milhares de jovens para terem acesso ao ensino superior, o FIES teve outro importante papel que foi reduzir drasticamente o abandono escolar por parte dos alunos.

O financiamento estudantil passou a ser uma poderosa ferramenta para diminuir a inadimplência e a evasão dos alunos por motivo de dificuldade financeira e, também, teve fundamental importância no combate à evasão ao possibilitar que o aluno ingresse mais vocacionado no ensino superior. Sem acesso a um financiamento, o aluno de baixa renda, na maioria dos casos, até então escolhia o curso com base no preço e na localização, e não na sua vontade. Sem a barreira financeira, o jovem passou a escolher o curso que efetivamente queria e a instituição que entendia como sendo a melhor. Isso diminuiu muito as chances de evasão por falta de motivação ou insatisfação do aluno, uma vez que a escolha passou a ser muito mais qualificada.

Uma análise dos microdados do SINDATA/SEMESP, com base nas informações do Censo da Educação Superior, possibilitou acompanhar a

trajetória de cada aluno nos cursos de graduação, permitindo identificar aspectos importantes sobre o comportamento da evasão e evidenciar a influência positiva de um programa de financiamento estudantil de caráter social.

Os resultados do estudo revelaram os efeitos positivos do FIES em relação à redução do abandono escolar no ensino superior ofertado pela rede privada.

#### 1. Alunos ingressantes em 2009:

- Sem FIES = 17,5% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 5,1% evadiram no primeiro ano

#### 2. Alunos ingressantes em 2010:

- Sem FIES = 21,3% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 2,9% evadiram no primeiro ano

#### 3. Alunos ingressantes em 2011:

- Sem FIES = 22,0% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 4,0% evadiram no primeiro ano

#### 4. Alunos ingressantes em 2012:

- Sem FIES = 24,0% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 6,4% evadiram no primeiro ano

#### 5. Alunos ingressantes em 2013:

- Sem FIES = 23,1% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 6,7% evadiram no primeiro ano

#### 6. Alunos ingressantes em 2014:

- Sem FIES = 25,9% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 7,4% evadiram no primeiro ano

7. Comparando a evasão dos alunos ingressantes em 2014 por curso, também fica evidenciado o efeito positivo do FIES, mesmo considerando que o abandono nos diferentes cursos pode ser provocado por motivos distintos: dificuldade financeira, dificuldade de aprendizado ou vocacional.

a. Engenharia da Produção:

- Sem FIES = 28,3% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 9,5% evadiram no primeiro ano

b. Engenharia Civil:

- Sem FIES = 26,3% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 7,8% evadiram no primeiro ano

c. Administração:

- Sem FIES = 25,9% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 8,2% evadiram no primeiro ano

d. Licenciaturas:

- Sem FIES = 24,7% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 7,4% evadiram no primeiro ano

e. Direito:

- Sem FIES = 22,6% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 6,0% evadiram no primeiro ano

f. Medicina:

- Sem FIES = 9,1% evadiram no primeiro ano
- Com FIES = 1,7% evadiram no primeiro ano

### 3. O impacto das restrições do financiamento estudantil

Apesar dos efeitos extremamente positivos do FIES, mencionados no item anterior, o programa foi um dos mais afetados pela crise econômica do país e do consequente ajuste fiscal.

O programa passou por diversos problemas operacionais, houve falta de pagamento, alteração de regras dos contratos já vigentes e uma redução brusca do número de ingressantes por meio do FIES, em 2015 e 2016.

Além da redução drástica – já no primeiro semestre de 2015 foram ofertados apenas 30% do número de contratos, comparado ao mesmo período de 2014 –, as restrições impostas para os alunos que pleiteiam o financiamento reduziram o universo potencial em aproximadamente 50%. A partir de abril de 2015, só podem pleitear o FIES os alunos com pontuação mínima de 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que não tenham zerado na redação. Adicionalmente, os limites de renda para os alunos poderem pleitear o financiamento também sofreram rigoroso ajuste.

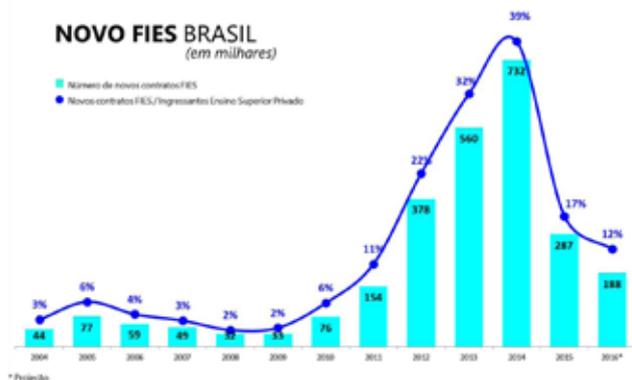
Essas restrições já tiveram impacto no preenchimento das vagas do FIES ofertadas para o

segundo semestre de 2015. Mesmo o governo disponibilizando um número muito restrito de vagas para FIES (61.500), pouco mais de 50% das vagas foram preenchidas.

Dados do ENEM de 2014 revelaram que, dentre os alunos mais pobres, com renda *per capita* de até US\$ 460,00, apenas 60% conseguiram obter pontuação mínima de 450 pontos e não zeraram na redação.

Dessa forma, a partir de 2015, pode ser observada uma queda acentuada dos contratos novos de FIES. Enquanto em 2014, mais de 730 mil novos contratos foram firmados, em 2015 esse número não chegou a 300 mil, e em 2016 ficou próximo de 200 mil.

O percentual de ingressantes no ensino superior com FIES, que chegou a quase 40% em 2014, não passou de 15% em 2016.



Fonte: Sindata/Semesp Base: Censo da Educação Superior INEP e FNDE

A redução provocada pelas profundas restrições impostas ao programa de financiamento estudantil terão consequências não só no curto prazo, mas principalmente no longo prazo, afetando diretamente a meta do Plano Nacional de

Educação. Mantido o cenário atual em relação ao financiamento, o país não conseguirá atingir os 33% de taxa de escolarização líquida no ensino superior até o ano de 2024. E essa situação, sem dúvida, terá responsabilidade direta, mais uma vez, no atraso do desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, no postergamento da agenda de desenvolvimento econômico e social do país.

Algumas projeções realizadas pelo SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior, com base em projeções econômicas publicadas pelo Banco Central, comprovam o impacto das restrições de acesso dos jovens de classes menos favorecidas ao ensino superior.

Conforme as projeções do SEMESP, a taxa de escolarização líquida do ensino superior no Brasil, em três diferentes cenários, atingiria os seguintes patamares em 2024:

- Cenário 1 – sem FIES = 19% em 2024
- Cenário 2 – com FIES com restrições = 20% até 2024
- Cenário 3 – com FIES sem restrições = 25% até 2024

## 4. Concentração

Outro problema vivenciado na educação superior brasileira, que pode afetar não somente o acesso, mas também a diversidade, a pluralidade e a qualidade, é a crescente concentração. Ao mesmo tempo em que ostenta uma das piores taxas de escolarização líquida no ensino superior, o Brasil possui a maior empresa de educação su-

perior do mundo, com mais de um milhão de alunos matriculados.

O setor privado brasileiro é responsável por 75,6% das matrículas e possui 2.069 IES, o que corresponde a 88% do total, mantidas por 1.342 mantenedoras ou grupos econômicos.

Apesar da grande diversidade de oferta, segundo os dados do Censo da Educação Superior do INEP, 44% das matrículas do setor privado estão concentradas nos 10 maiores grupos ou instituições educacionais, sendo 7 com finalidade lucrativa. Dentre esses, 4 são empresas de capital aberto listadas na Bolsa de Valores de São Paulo, 2 são pertencentes a grupos norte-americanos e 1 é uma sociedade anônima com participação de fundo de *private equity*.

A Kroton Educacional, maior grupo educacional, respondia em 2014 por 16% das matrículas no setor privado e, recentemente, anunciou uma fusão com o segundo maior grupo, Estácio de Sá Educacional, devendo passar a responder por mais de 20% de todo mercado (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016, p; 40-42).

Quando a análise considera as modalidades de ensino presencial e *online* separadamente, observa-se então uma concentração ainda maior somente na modalidade *online*. Enquanto os 10 maiores grupos concentram 37% das matrículas dos cursos presenciais, na modalidade *online* concentram mais de 62%.

O processo de concentração no mercado de educação superior teve como marco a aquisição da parte majoritária das ações da Universidade Anhembi Morumbi em 2005. Desse ponto em diante houve muitas fusões e aquisições, impulsionadas com a abertura de capital com a emis-

são de ações na bolsa de valores e, consequentemente, aumentando muito o poder de alguns grupos. Entre 2007 e 2015 foram realizadas mais de 200 transações de aquisições, fusões e vendas (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Os balanços das companhias de capital aberto do ramo da educação reportam margens EBITDA<sup>2</sup> extremamente elevadas. No primeiro trimestre de 2016, as empresas publicaram margens de 26,9% até 47,8%. Para efeito de comparação, dentre as empresas de capital aberto dos EUA, a maior margem EBITDA reportada no mesmo período foi de 30,4% da Grand Canyon Education, Inc (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

As margens elevadas foram, em grande parte, influenciadas pelo crescimento exponencial do FIES entre os anos de 2010 e 2014, gerando uma receita sem riscos de inadimplência e sem reduções de margens por conta de competição por preço baixo. A oferta se expandiu e, sem limite financeiro, não houve pressão para redução de preços. Também contribuiu o crescimento exponencial de matrículas em cursos *online*. Os custos operacionais mais baixos dos cursos *online* e a pouca oferta, restrita pela regulação, o que reduziu os custos de captação, também favoreceram o crescimento tão elevado das margens.

Em virtude da crise econômica eclodida em 2015, que reduziu drasticamente o FIES e, também, a propensão de as pessoas ingressarem em um curso superior presencial ou a distância, algumas incertezas pairam sobre o ensino superior no Brasil. Os grandes grupos, reféns da entrega de resultados expressivamente positivos para os

2. Earnings before interest, tax, depreciation and amortization. Margem EBITDA é a divisão do EBITDA pela receita líquida.

seus acionistas, terão que reduzir custos a ponto de comprometer a qualidade, e até as suas operações, no médio prazo? Ou os grandes terão mais condições (reservas financeiras) para superarem o cenário adverso atual e, no médio prazo, poderemos observar um ambiente de concentração ainda maior?

De qualquer forma, parece ser necessária a formulação de medidas regulatórias que permitam que se alcance um ambiente econômico mais equilibrado, que possibilite a coexistência de diversos tipos de instituições. A pluralidade de instituições, seja por natureza, porte e localização, é condição primordial para criação de um ambiente fértil à geração de conhecimento, à formação do capital humano e ao estímulo à inovação.

## 5. Caminhos para o futuro

Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2015, revelam que o gasto social que oferece maior retorno no Brasil é a educação. Segundo o estudo, cada US\$ 1 gasto com educação gera US\$ 1,85 para o Produto Interno Bruto (PIB); com saúde, gera US\$ 1,70; enquanto o gasto de US\$ 1 com juros sobre a dívida pública gera apenas US\$ 0,71 de PIB.

O investimento na educação superior gera impacto positivo na economia de diversas formas. De forma direta, gera aumento do PIB, já que ao pagar salário a professores aumenta-se o consumo, as vendas, os valores adicionados, salários, lucros e juros. O ensino superior brasileiro emprega mais de 388 mil docentes e mais de 420

mil técnicos administrativos. De forma indireta, ao formar capital humano de nível superior, aumenta a renda das pessoas, a arrecadação tributária e o consumo, e diminui os gastos com saúde, previdência e segurança, e principalmente eleva a produtividade do país, tornando-o mais competitivo no contexto global. Dados do Ministério do Trabalho indicam que a remuneração do empregado com ensino superior completo no Brasil é, em média, 190% maior em relação ao empregado apenas com ensino médio completo.

Conforme o estudo "*Education at a Glance 2015*", realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as pessoas que possuem nível superior, na faixa etária de 25 a 64 anos, ganham em média 141% a mais que as pessoas que têm apenas o ensino médio. O mesmo estudo também apontou que, no Brasil, as pessoas com mestrado e doutorado possuem ganhos 350% superiores aos que possuem ensino médio.

Dessa forma, com base nos cenários expostos sobre o estágio atual da educação superior do Brasil e sobre os impactos positivos dos investimentos em financiamento estudantil, urge a necessidade de políticas públicas que possibilitem a manutenção do movimento de inclusão de alunos de baixa renda no ensino superior e a compensação das perdas geradas pela redução drástica do FIES a partir de 2015.

Cabe ressaltar que, no nível superior brasileiro, ao contrário do que ocorre na educação básica, o poder público não oferece vagas de modo universal e gratuito. Quase 75% dos alunos de graduação estudam em instituição privadas e, portanto, garantir o acesso e a permanência de estudantes de menor poder aquisitivo no ensino

superior tem que ser prioridade da agenda de políticas públicas.

Historicamente, a educação brasileira tem sido tratada como política de governo e não de Estado. A cada mudança do partido político dominante no país há uma clara descontinuidade dos programas criados pelo antecessor. No Brasil predomina um emaranhado na legislação educacional. As IES fazem um exercício político e jurídico diário para acompanharem e atenderem a legislação.

As políticas públicas, segundo José Joaquín Brunner e Cristóbal Villalobos (2014), são de responsabilidade dos governos, mas também devem participar de sua elaboração atores não estatais e representantes da sociedade civil. Cabe aos formuladores de políticas públicas propor um campo estruturado de ações, medidas e projetos que interferem na dinâmica da sociedade. Segundo Brunner e Villalobos,

las políticas buscan resolver problemas que han ingressado a la agenda pública o de los gobiernos, pero también crean problemas, producen efectos imprevistos, as veces perversos, o impactos que vuelven a desencadenar el ciclo de políticas. La intervención de los gobiernos en este proceso es casi siempre imprescindible y compleja. (2014, p. 42).

A intervenção do governo em temas estratégicos, como é o caso da educação, na formulação de boas políticas públicas explica o nível de competitividade do sistema educacional. Há uma relação estreita entre prioridades do governo e dinâmica e organização do sistema educacional.

Além disso, em momentos de crise econômica, como a que se iniciou em 2015, a educação também é objeto de ajuste fiscal, assim como todas as

demais áreas não prioritárias. As consequências são muito negativas resultando em um sistema educacional falho e defasado. O ensino básico público, apesar de universalizado, vive um momento crítico de qualidade, formando alunos com sérias deficiências nas habilidades mínimas esperadas. Por outro lado, o ensino superior não consegue ampliar sua cobertura e absorver mais de 20% dos seus jovens de 18 a 24 anos, o que já é indicador ruim se comparado com seus vizinhos da América Latina. Outro aspecto refere-se à necessidade de melhorar a qualidade do ensino superior.

## 6. Considerações Finais

O sistema de educação superior do Brasil somente irá manter um ritmo de crescimento adequado se houver incremento sustentável do FIES. O ritmo da expansão tem diminuído de forma significativa nos últimos dois anos. Por outro lado, observa-se um crescimento com tendência à estabilidade das matrículas nos cursos em EAD.

A crise econômica de 2015 afetou de forma significativa a capacidade de investimento do governo no FIES. O atual modelo do FIES é motivo de críticas por alguns setores da sociedade, pois não é sustentável e sua expansão ocorreu de forma desenfreada e sem controle do governo. O Ministério de Educação reconhece que é preciso refazer o modelo do FIES, e por isso tem ampliado o diálogo com diversos agentes públicos e privados. A taxa líquida de escolaridade somente irá atingir níveis de 30% da taxa de matrícula se investir em programas de financiamento. Uma das alternativas para captar recursos financeiros é fomentar o investimento e buscar a cooperação

com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), por exemplo.

A concentração das matrículas em grupos educacionais e o avanço do mercado educacional é um fenômeno de forte impacto no sistema de educação superior do Brasil. Há dúvidas se as IES de pequeno e médio tamanho terão capacidade financeira para manterem índices de competitividade que permitam a sobrevivência no sistema de educação. É provável que a concentração das matrículas avance no Brasil. Uma alternativa para as IES que não pertencem a grupos educacionais é a organização de redes de cooperação para fomentar a sinergia acadêmica e diminuir custos operacionais. Através das Redes Regionais de Cooperação, o SEMESP iniciou um processo de organização de consórcios, com a participação de três a seis instituições. As redes são uma alternativa para a diminuição dos custos operacionais e melhoria da competitividade.

Espera-se que o MEC possa propor uma reforma educacional que estabeleça políticas públicas capazes de organizar a governança e a dinâmica do sistema de educação para aumentar a sua competitividade e qualidade; de estabelecer um sistema de financiamento sustentável que amplie o acesso dos setores da população economicamente desfavorecidos e a equidade; de fomentar a inovação acadêmica e a internacionalização; e de ampliar a participação dos agentes públicos e privados no processo de formulação das próprias políticas públicas.

O Brasil definitivamente precisa reorganizar o seu sistema de ensino superior. A crise dos últimos anos despertou o desejo de mudanças significativas. O tempo de crise é também um tempo de oportunidade, pois a sociedade exige um Brasil melhor.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRUNNER, José Joaquín; VILLALOBOS, Cristóval. **Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013**. Centro de Políticas Comparadas. Santiago: Universidad Diego Portales, 2014.

CARNOY, Martin. **Economía de la Educación**. Barcelona: Editorial UOC, 2006.

CHISTENSEN, Clayton M; EYRING, Henry J. **A Universidade Inovadora**: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Porto Alegre: Bookman, 2014.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Reconfiguração estrutural ou concentração do mercado da educação superior privada no Brasil? **Radar** (IPEA), Brasília, n. 46, p. 39-46, ago. 2016. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portall/images/stories/PDFs/radar/radar46\\_art01.pdf](http://www.ipea.gov.br/portall/images/stories/PDFs/radar/radar46_art01.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <[www.fnnde.gov.br](http://www.fnnde.gov.br)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Disponível em <[www.ibge.gov.br/home/resultados.php?id\\_pesquisa=40](http://www.ibge.gov.br/home/resultados.php?id_pesquisa=40)>. Acesso em: 10 out. 2016.

INEP. **Censo da Educação Superior 2015**. Disponível em: <[http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2015/](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2015/)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

**MAPA do Ensino Superior no Brasil prevê estabilidade de matrículas em 2016. Convergência Comunicação Estratégica. São Paulo, 17 ago. 2016. Disponível em:**

<[http://www.convergencia.com.net/noticias/2660-mapa\\_do\\_ensino\\_superior\\_no\\_brasil\\_preve\\_estabilidade\\_de\\_matriculas\\_em\\_2016\\_.html](http://www.convergencia.com.net/noticias/2660-mapa_do_ensino_superior_no_brasil_preve_estabilidade_de_matriculas_em_2016_.html)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MASETTO, Marcos. **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

RAMA, Claudio. **La Universidad latino-americana en la encrucijada de sus tendencias**. Honduras: UNAH, 2009.

REIS, Fabio José Garcia dos (Org.) **Economia da Educação: gerando valor para a sociedade**. São Paulo: Cultura, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Organizações Sustentáveis na Educação Superior**. São Paulo: Cultura, 2016b.

SEMESP. Conhecendo o público universitário emergente. São Paulo, 29 mar. 2016. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/site/tag/conhecendo-o-publico-universitario-emergente/>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SINDATA/SEMESP. **Sistema de Informações do Ensino Superior Particular**. Disponível em: <[www.sindata.org.br](http://www.sindata.org.br)>. Acesso em: 10 nov. 2016.





# Educación superior universitaria, el caso **de Chile**

Claudio Ruff Escobar y Inés Aravena Baehr

# Ch

**Inés Aravena Baehr.** Abogado, Licenciado en ciencias jurídicas y sociales Universidad de Chile, Postgrado en Ciencia Política FLACSO, Diploma en suficiencia investigativa Universidad de Sevilla, España, Doctor en Educación Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, Especialidad: Legislación Educativa. Cuenta con una vasta experiencia como consultora en Políticas Educativas y Fundamentos de la Gestión educacional, actualmente se desempeña como Secretaria General de la Universidad Bernardo O'Higgins en Santiago de Chile.

**Claudio Ruff Escobar.** Licenciado en Ciencias de la Administración, Ingeniero Comercial con mención en Administración, Máster en Finanzas y Doctor en Ciencias de la Ingeniería. Ha realizado sus estudios superiores y de especialización en Diversas Universidades en Chile, Suiza, Estados Unidos y Perú. Durante la última década, se ha desempeñado como Vicerrector de Administración y Finanzas de la Universidad Bernardo O'Higgins, ha desarrollado asesorías en el ámbito de la gestión y la calidad de la Educación Superior en Chile, Ecuador, Paraguay, Bolivia, Colombia y Perú. Docente de las cátedras en: Economía, Macroeconomía y Finanzas Corporativas. En el ámbito de la Educación Superior, actualmente y desde el año 2011 se desempeña como Rector de la Universidad Bernardo O'Higgins en Santiago de Chile, ha dictado conferencias en universidades de Norte Americana, Europa, América Latina y África.



# 1. Evolución histórica de la educación privada en Chile

Para comprender el rol histórico que ha jugado la educación superior universitaria privada en Chile, se hace necesario hacer una breve revisión del origen y la transformación que han sufrido las diferentes instituciones universitarias en los tres últimos siglos. En la etapa primaria, en el siglo 17 surgen instituciones inspiradas por una impronta monástica y monárquica, previa a la emancipación del colonialismo español. Posteriormente y después del nacimiento de la república, empiezan a aparecer instituciones universitarias con el sello estatal y de interés público.

La primera institución republicana fue la Universidad de Chile, que tuvo como principal función situar a partir del saber y la enseñanza pública el eje articulador del país, que comenzó a construirse formando ciudadanos que debían velar por el progreso y los valores universales. Posteriormente y por un período de más de 150 años, la transmisión del conocimiento y la búsqueda de la verdad, se alcanzó a través de la formación de cuadros representativos de la elite chilena por medio de un sistema selectivo y un proceso regulatorio del Estado.

A fines del siglo XX (década de los años 80), e influenciado por el modelo económico de liberalización de la economía del país, se avanzó significativamente en la tasa de cobertura en educación superior, abandonando un modelo basado en formar sólo a las elites, transitando rápidamente hacia uno de “masificación” en un primer momento, para posteriormente a partir de los primeros

años del siglo XXI cuando se alcanzó niveles de cobertura sobre el 50%, avanzar hacia un estadio que se conoce como de “Universalización” de la educación terciaria. De esta forma entonces, el modelo chileno transitó a uno basado en la regulación del mercado y “no del ímpetu regulatorio del Estado” (Brunner, 2015).

## REVISIÓN HISTÓRICA

### Universidad de San Felipe (siglo 17)

Dentro de su pasado colonial, la primera universidad chilena fue la de Santo Tomás de Aquino, creada en 1622. Posteriormente, en 1728, el Rey Felipe V autoriza la fundación de una universidad docente, de claustro, a cargo de la Compañía de Jesús llamada Universidad de San Felipe<sup>1</sup>(CUP, 2009).

### Universidad de Chile (1842) y el sistema al 1950

La primera universidad de la república y estatal fue la Universidad de Chile que se fundó en 1842, quien tuvo a cargo la tuición de todos los niveles de enseñanza del sistema educativo chileno por más de 100 años en su calidad de representante del Estado docente y órgano rector del sistema universitario (CUP, 2009). Tal como lo establece Brunner, las universidades se consolidan entre 1842 y 1956, con la fundación de ocho universidades tradicionales dentro de un régimen público-privado<sup>2</sup> de connotación mixta, y en que el año 1950 las seis privadas obtienen el derecho a examinar, certificar y habilitar autónoma-

1. La Universidad de San Felipe fue el centro de enseñanza que alcanzó mayor desarrollo en todo el período colonial.

2. Durante este período y hasta 1981, de las ocho Universidades existentes, dos eran estatales y las otras seis privadas.

mente a sus estudiantes. Esto facilitó la creación del Consejo de Rectores de las universidades Chilenas (CRUCH) en 1954 (Brunner, 2015), que era presidido y controlado por la Universidad de Chile. Fue creado para coordinar la investigación tecnológica universitaria, el arte y las ciencias y el fomento del pensamiento dentro del seno universitario. Dentro de la lógica formación de elite de la época, se evidenció tasas muy bajas de participación, en términos de selectividad y cobertura, como se evidencia en la Tabla N° 1. (Brunner, 2015).

**Tabla N°1**

	1900	1925	1950	1960
Alumnos	1.128	6.307	10.793	25.806
Tasa de Cobertura	0,31	1,18	1,46	2,95

En este tiempo, destaca una época universitaria con estudiantes de alto nivel socio-económico y cultural, con un limitado rol estatal, producto de la autonomía de las universidades, incidiendo en pocos asuntos claves, tales como: estratégicos de interés nacional o de bienestar social (Bernasconi, 2015).

El siguiente hito estuvo marcado con la fundación de la Pontificia Universidad Católica de Chile en el año 1888 por la Iglesia Católica y una masa de fieles que adscribían a la jerarquía eclesial de la época. De esta forma pasa a constituir la primera universidad privada del país en el período republicano, como una institución encargada de integrar la excelencia académica y una formación inspirada en la doctrina cristiana.

### **Sistema entre 1967-1968**

Un hito importante en la historia se hace evidente con la reforma universitaria de 1967-1968, modernizándose y expandiéndose la Educación Superior. Esto se logró por medio de drásticos cambios tanto de su estructura interna como de multiplicación externa, distribuyendo sedes a los largo del país (como fueron el caso de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado<sup>3</sup>). Esto permitió un aumento de la matrícula desde 25.000 estudiantes en 1960 a 56.000 en 1967 y 146.000 en 1973 (Brunner, 2015), alcanzando una tasa de cobertura bruta del 15,3% dando cabida a sectores de clase media al nivel superior. La gran transformación se refleja en la conducción regional de los gobiernos institucionales de académicos, estudiantes y funcionarios, lo que sumado a la aparición de departamentos por cátedras y un mayor número de académicos profesionales, comienza a desplazar el antiguo régimen universitario. Otros cambios importantes observados se relacionan con una incipiente preocupación por la investigación, hacia la búsqueda de producir conocimiento y no solo su mera transmisión.

Todos estos cambios se vieron reflejados en el denominado "Estatuto de Garantías Constitucionales de 1970", en donde las universidades estatales y privadas reconocidas por el Estado son "dotadas constitucionalmente del mismo grado de autonomía académica, administrativa y económica, siendo deber del Estado proveer su adecuado financiamiento para que puedan cumplir sus funciones de acuerdo a los requeri-

3. Como consecuencia de la posterior reforma de 1981, pasará a ser la Universidad de Santiago de Chile. USACH.

rimientos educacionales, científicos y culturales del país” (Brunner, 2015).

### Reforma Educacional de 1981

Durante el gobierno militar, decretos con fuerza de ley modificaron todo el escenario educativo nacional, fijando normas, regulaciones y funcionamiento de la Educación Superior y su financiamiento; creándose los Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT), como respuesta a una necesidad de cambio y mayor cobertura para los egresados de educación media científico-humanista y técnica-profesional, así como controlándose el crecimiento de las universidades públicas, favoreciendo la participación de agentes privados en proyectos universitarios (CUP, 2009), (Jimenez de la Jara, 2011).

Esta mayor cobertura y expansión de la matrícula se logró, entre otras, a través de la creación de nuevas instituciones universitarias. El crecimiento explosivo se produjo en sólo 13 años: desde 8 instituciones que existían antes de la reforma de 1981, se pasó a 70 en 1993, como lo muestra la figura N°1. En cuanto al número total de estudiantes de pregrado, a pesar del evidente desbalance del número de universidades privadas versus las del Estado, en 1985 el 60% seguía teniendo preferencia o bien tenía cabida en una de ellas. El punto de inflexión quedó marcado en 1990, cuando la distribución alcanzó el 50% en cada uno de los sectores.

**Figura N°1**



La justificación reformista buscaba mayores opciones para los jóvenes de la época, crear competencia, reducir el crecimiento inorgánico de las universidades estatales y pontificias, lo que se evidenció con el surgimiento de centros provinciales autónomos de su origen (Universidad de Chile y Universidad Católica de Chile), así como la aparición de universidades privadas, asociado a menores subsidios estatales y mayor autofinanciamiento y líneas de crédito a largo plazo (de aporte fiscal), junto a un programa de becas (Jimenez de la Jara, 2011), pero lejana de la comunidad y centrada en sus bases de “torre de marfil” (Bitar, 2015).

Este escenario, de predominio privatizador, permitió avanzar en el acceso y la cobertura de manera discreta en la década de los 80 y con mucha fuerza a partir de los años 90. Este cambio de paradigma estuvo marcado por un tránsito regulador desde el Estado, hacia el mercado. No obstante esto, y como una forma de regular aquellos aspectos que no fueron consignados en la reforma de 1981 y otros necesarios para el desarrollo de un nuevo sistema de educación terciario del país, se

dictó la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) que entró en vigencia en 1990.

### Reforma Educacional 2014

Después del retorno de la democracia (1990) y como consecuencia de una demanda creciente de los primeros quintiles<sup>4</sup> de ingreso familiar por mayor acceso a la educación superior, se diseñaron tempranamente diferentes políticas, que apoyaron brindando un financiamiento mixto, público-privados a través de becas y créditos. Esta mayor demanda por educación superior, tuvo como efecto la proliferación libre y explosiva de instituciones terciarias, por lo que surgió la necesidad de verificar la pertinencia y la calidad de la oferta académica, para lo cual antes del término de la década se empezaron a articular diferentes mecanismos de aseguramiento de la calidad. Es así como en 2006 se formalizó a través de la ley 20.129<sup>5</sup>, que regulaba en materia de aseguramiento de la calidad a las Instituciones y a los programas académicos, con exigencias mixtas de voluntariedad y obligatoriedad, como veremos más adelante.

La situación de la educación superior chilena se vio tensionada por movimientos de estudiantes secundarios el año 2006 y con más fuerza por los universitarios el 2011, como una forma de presionar por una mayor participación, equidad, fin al lucro y otros fenómenos de carácter social (Brunner, 2015). Esto impulsó una seguidilla de cambios con rumbo poco precisos en la administración del Presidente Piñera, escenario que cambió con el arribo de la nueva administración de la Presidenta Bachelet, donde se iniciaron ac-

ciones legislativas enviándose al Congreso una batería de proyectos de ley sobre educación en general y otros que, después de una larga y etérea discusión poco participativa, cargada de una marcada ideología estatista - como el de "Reforma a la Educación Superior"<sup>6</sup> - ingresaron al momento de la preparación de este texto.

## 2. El mercado de educación superior privado en el país

Para comprender cómo evolucionó el mercado de la educación superior en Chile, transitando de una presencia estatal en la década del 1950 a una privada en los albores del siglo 21, es necesario revisar y comprender el proceso de transformación que vivió la economía política del país. La temprana adopción de Chile, de un modelo de libre mercado, anticipándose a lo recomendado por el "Consenso de Washington" en la década de los 90, señala el derrotero y los tiempos de la transformación del "Mercado de la Educación".

Es sabido que Chile a través de su política económica, ha estado a la vanguardia en la región latinoamericana en los últimos 40 años. Es el primero de los países de la región que abandona un *modelo cepalino* que recomendaba la "Industrialización basada en la Sustitución de las Importaciones" (ISI) (CEPAL, 1998) y converge hacia uno de liberación económica, donde los principios inspiradores provocaron el rápido y acelera-

4. Término que se utiliza principalmente para definir sectores socioeconómicos según el ingreso per cápita familiar.

5. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior.

6. Con fecha 04 de julio de 2016 a través del mensaje presidencial N° 110-364, **envía proyecto de Ley de Educación Superior que:** "pretende reformar completamente el régimen jurídico del sector".

do crecimiento económico, conocidos como los de la ventaja comparativa (Ricardo, 1818) y competitiva (Porter, 1990).

El cambio de un paradigma basado gravitacionalmente en el rol que tenía el Estado hacia uno en lo privado, implicó transformaciones sustantivas en todas las dimensiones de la sociedad chilena. A lo largo del periodo que analizaremos, se evidencia que el desarrollo humano (PNUD, 1965) de los chilenos avanza de manera significativa, por cuanto junto al retorno a la democracia en 1990, se observan mayores y mejores niveles de acceso en salud, lo que se ve reflejado en el aumento de la esperanza de vida de la población, un crecimiento económico que sobresale y se desmarca del resto de países de la región, reducción de la pobreza y la extrema pobreza, así como un aumento importante de su clase media y en cuanto a educación se refiere. En efecto, las transformaciones aplicadas en los distintos niveles (primario, secundario y terciario) implicaron una ampliación sustantiva de la cobertura y acceso masivo a una educación que había sido solo para las élites. A modo de ejemplo, en 1981 cuando se produce la liberalización de la educación superior, la tasa de cobertura bruta era de un 11%<sup>7</sup> (ESS, IESALC, 1999), llegando a un 54,9% en 2012<sup>8</sup>.

Para lograr estas tasas de cobertura, la oferta académica tuvo que expandirse y pasar de 8 a 70 universidades, como lo vimos anteriormente y de esta forma en un período de 30 años multiplicar por cinco la matrícula de pregrado, pasando

de 118.000 a más de 603.000 estudiantes en el 2015, tal cual lo muestra la Tabla N°2.

**Tabla N°2**

**Matrícula total de pregrado**

	1980	1985	1990	2000	2010	2015
Estatales		71.465	65.897	131.128	152.801	170.748
Privadas (Tradicionales)		41.661	46.294	84.154	113.981	132.029
Privadas		4.951	19.509	103.805	247.159	300.904
	118.987	118.077	131.700	319.087	513.941	603.681

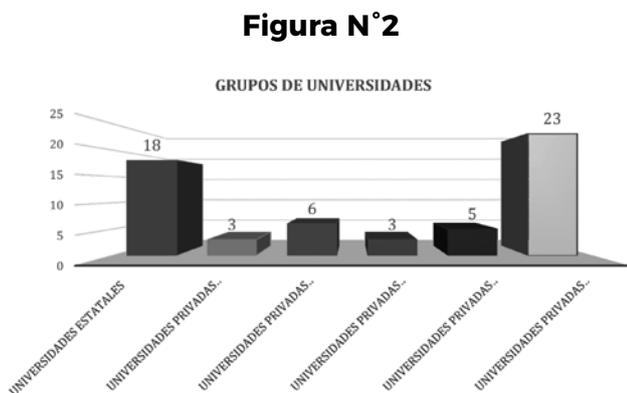
Es interesante ver, en este lapso de tiempo, cómo evolucionaron y convergieron las universidades desde una matrícula eminentemente estatal hacia una de preeminencia privada. En la misma Tabla, se puede evidenciar cómo en el periodo analizado las instituciones del Estado pasaron de tener una participación del 60% en 1985 a un exiguo 28% en 2015. Todo esto para satisfacer una demanda creciente por más y mejor educación superior, que reaccionaba a las evolutivas y variadas necesidades del mercado laboral, que se expandía durante periodos largos a tasas de crecimientos por sobre el 5% y que dejaba atrás una economía fuertemente concentrada en los sectores primarios, transitando con fuerza hacia una secundaria y en menor medida, una terciaria basada en los servicios.

En cuanto a la tipología de los oferentes de programas universitarios y cómo se ha dado la competición entre ellos, haremos un análisis basado principalmente en la matrícula del pre grado. Ya hemos visto cómo el paradigma de la ES en Chile transitó desde un modelo basado en lo estatal hacia uno que se concentró en lo privado, por lo tanto, vamos a agrupar las universidades de acuerdo a seis categorías; Estatales, Privadas

7. La tasa de cobertura postsecundaria para la población entre 18 y 24 años, que 16 años antes (1964) era sólo de un 3,7%.

8. Panorama del Sistema de Educación Superior Chileno y el Aseguramiento de la Calidad. Juan José Ugarte. DIVESUP 22 de enero de 2013

das Tradicionales Laicas, Privadas Tradicionales Religiosas, Privadas Laicas, Privadas Religiosas, Privadas Empresariales y Familiares, como se puede observar en la figura N°2



(Fuente: Elaboración propia)

Como hemos visto, a este estadio conocido como “Universalización” de la educación superior, se arribó como consecuencia de una explosión por mayor demanda, y la respectiva derivación de una nueva y diversa oferta educativa. En el caso de la Universidad de Chile, debemos agregarle un componente adicional, que permitió aumentar el acceso de los estudiantes provenientes de los primeros quintiles: la articulación del financiamiento público - privado a través de becas y créditos. El instrumento financiero más significativo y que tuvo una repercusión robusta en la movilidad, fue la aparición en el año 2005 del Crédito con Aval del Estado (CAE)<sup>9</sup> como sistema de financiamiento, al que podían acceder estudiantes con dificultades económicas para financiar sus estudios que desearan ingresar a una carrera de pregrado o continuar sus estudios en aquellas instituciones de educación superior que estu-

vieran acreditadas ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

**Tabla N°3**

Quintil	1990	2003	2013
I	4,5	12,4	34,4
II	7,4	19,2	38,4
III	12,1	32,1	48,7
IV	22,1	48,6	59,8
V	39,7	94,9	89,6
Total	15,5	37,8	51,2

(Fuente: CASEN)

La Tabla N°3 nos muestra la repercusión o impacto que tiene la aparición y amplitud del sistema de financiamiento en la educación superior chilena, en cuanto a la cobertura bruta en varios aspectos. El primero de ellos nos muestra cómo hasta antes del año 1990 estudiantes provenientes del quintil I y II no sobrepasaban el 10%; posteriormente evidenciamos un punto de inflexión en 2003, para avanzar a tasas por sobre el 30% a partir del año 2013.

En efecto, si observamos qué ocurrió entre el 2003 y el 2013, se puede destacar que el salto más importante se dio en los dos primeros quintiles de ingreso, los cuales antes del surgimiento del sistema de créditos, tenían posibilidades reducidas de incorporarse en el nivel terciario de educación; y a partir de esto, su nivel de cobertura se multiplicó casi por 3 en el primero y se duplicó en el segundo.

Otro aspecto a destacar es el hecho que, la brecha en cuanto al acceso entre el quintil I y V se acortó notablemente, pasando de 8,8 veces en 1990 a un reducido 2,6 en el año 2013. De la mis-

9. Crédito con Aval del Estado (CAE), es un beneficio establecido por la ley N° 20.027

ma forma, si observamos qué pasó en el quintil V, podemos evidenciar que la variación positiva en cuanto al nivel de cobertura, fue a una tasa menor en comparación a la de los quintiles I y II. Por ello se puede deducir a priori que, a niveles agregados de asignación de recursos, un sistema público-privado de becas y créditos, permitió por una parte aumentar los niveles de acceso y también la movilidad social, especialmente de los más carenciados, en el nivel terciario de la educación. Un hecho notable para un país en vías de desarrollo, si se compara con lo que ha pasado en los Estados Unidos entre 1970 y 2010, donde la cobertura para los dos primeros quintiles se encuentra estancada entre el 10% y el 20%. (Piketty, 2013)

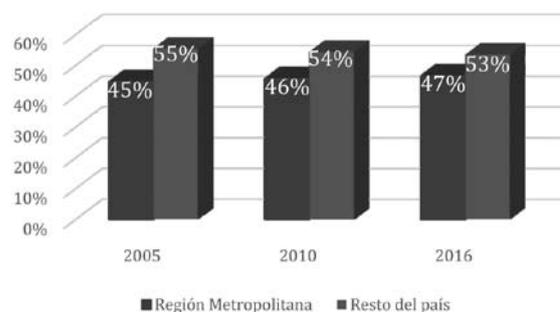
Con respecto a la ubicación geográfica, es decir cómo se distribuyen los estudiantes universitarios a lo largo del país o bien su grado de concentración en determinadas regiones o zonas geográficas, la evidencia nos da cuenta rápidamente de la asimetría existente. De esta forma, se puede apreciar que la situación de Chile se asemeja mucho a la de países subdesarrollados o en vías de ser desarrollado. Así, se puede observar en la Figura N°3, cómo los estudiantes se distribuyen casi en un 50% entre la capital del país y las regiones.

Una mirada respecto de lo que ha pasado desde el 2005 a la fecha, deja en evidencia que el panorama lejos de mejorar, ha empeorado. La capital del país sigue concentrando la matrícula de 1<sup>er</sup> año, pasando de un 45% a 47%. La concentración de estudios superiores universitarios en Santiago, da cuenta que aún persiste en Chile una alta segregación territorial e inequidad en cuanto a la distribución y asignación de recursos económicos, que favorece especialmente a las

universidades estatales ubicadas en la Región Metropolitana, en desmedro de las instituciones provinciales. Por lo tanto, aquí persiste un tema pendiente de subsanar a través de políticas públicas a futuro.

**Figura N°3**

**EVOLUCIÓN MATRÍCULA 1<sup>ER</sup> AÑO POR REGIONES**



(Fuente: Elaboración propia)

### 3. La dinámica público – privado

En los epígrafes anteriores hemos visto que desde el establecimiento de la sociedad decimonónica, la provisión de educación en Chile ha sido mixta, es decir, estatal y privada. Pero esto con preeminencia en las primeras, ya que, especialmente en los albores de la república tenían como misión ordenar la sociedad de acuerdo a los nuevos principios y valores propios de un naciente “Estado-Nación”. Posteriormente y desde inicios del siglo XX, a pesar de haber surgido nuevas instituciones de educación universitaria, el peso gravitacional estuvo concentrado en la educación otorgada por aquellas de carácter estatal.

A partir de la década de los cincuenta, estas universidades agrupadas en torno al emergente Consejo de Rectores de las universidades Chilenas (CRUCH) y en la medida que entra en vigencia la reforma educacional del año 1981, comienza por una parte a generarse un explosivo crecimiento de universidades especialmente privadas (figura N°1), y por otra, algunas instituciones estatales que tenían una tradición de un mayor peso investigativo, comienzan a instalar un discurso a través del cual consideran que ellas son verdaderamente públicas en razón a ser de propiedad del Estado y haber sido creadas por ley (Morandé, 2011). Entonces, la controversia entre lo público y lo privado surge por esto último, y por la existencia de universidades privadas tradicionales que eran esencialmente docentes inspiradas en las antiguas comunidades de maestros y discípulos de la tradición medieval, quienes consideraban que el saber era un bien público y que servía a toda la comunidad.

Desatada la controversia entre lo público y lo privado, estimamos absolutamente necesario despejar aquellas dudas que se han instalado en la discusión de la sociedad chilena respecto de la interrogante ¿la educación es un bien público, que no sólo debe ser provisto por el Estado, y cuál es la función o rol público que cumplen las universidades?

Para comenzar a precisar esto, debemos señalar que La universidad es anterior al nacimiento mismo de los Estados nación o bien la república, al menos en la sociedad occidental. Esta surge como una instancia de manifestación o expresión de intereses gremiales desde distintos sectores de la sociedad, en la época medieval (Mellado Labbé, 2014) (Siglo XIII) sin ser privadas o estatales, donde pugnaban intereses políticos con los

eclesiales. Es así como nacieron en aquel entonces instituciones tales como: Paris, Montpellier, Cambridge, Salamanca, Oxford y Bolonia, entre otras. De la misma forma, al principio de este capítulo se precisó el caso de la Universidad de Chile, que se derivó de la antigua Universidad de San Felipe.

Un elemento que nos puede ayudar a despejar aún más esta cuestión, respecto del rol público de una universidad, es por una parte su Misión Institucional y por otra, los tipos de bienes que ésta produce. Ambos conceptos no pueden estar aislados, necesariamente deben estar concatenados el uno con el otro, como se explica a continuación:

- En cuanto a la Misión y Visión que tenga definida una universidad: De manera concreta y práctica esté orientada o bien sea convergente con los intereses nacionales de cada Estado. Una institución encargada de cultivar, difundir y aplicar conocimiento en beneficio del país (sociedad), es decir, que su función sea necesariamente conducente a generar efectos socialmente deseados por la sociedad como un todo. Indistintamente de su propiedad (Estatual o privada), ambas operan bajo lo que se conoce como la “racionalidad pública”<sup>10</sup>, es decir, si en su misión adoptan como “leitmotiv” contribuir a la educación y la organización de la vida social, son generadoras de bien público. En palabras del Rector de la Universidad Católica Ignacio Sánchez: “Poder pensar y desarrollar la educación superior como un bien público al servicio de las personas, más que relacionado con la propiedad de las instituciones, va en beneficio

10. En definición de UNESCO

del desarrollo integral de la nación y de su pueblo” (Sánchez, 2015).

- Respecto del tipo de bienes que genera una universidad: Si la institución universitaria cumple con lo anterior, la educación que se provee es un bien público. Porque pertenece al Estado, es decir, a todos los chilenos. También porque es provisto por éste en cualquiera de sus niveles, es decir, gobierno central, municipalidad, empresa del Estado o bien los cuerpos intermedios (Fundaciones y Corporaciones) del Estado que desarrollan un bien que tiene esta connotación. En general se dice que tiene esta denominación aquello que por su uso está disponible para todos y que por el hecho de que uno de ellos lo use, no le resta la posibilidad que otros lo puedan usar (wikipedia, 2015).
- También, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el propósito de que los países formulen las políticas correctas en sus sistemas educativos y estas se encuentren basadas en una concepción holística, organizó cuatro conferencias mundiales y más de 20 conferencias regionales sobre la educación entre los años 2008 Y 2009. Como consecuencia de estos encuentros se determinó que el desarrollo y la prosperidad económicos de los países dependen de la educación de los miembros de su sociedad y la capacidad de ofrecerles un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En el marco de esta conferencia se declaró: *“La educación es un bien público y un derecho humano del que nadie puede ser privado, ya que contribuye al desarrollo de los pueblos y las sociedades. El planteamiento holístico de la UNESCO, basado en los derechos humanos, propugna una educación inclusiva de calidad, que satisfaga las ne-*

*cesidades básicas de aprendizaje y enriquezca la vida de todos los educandos, cualesquiera sean sus orígenes o circunstancias, con especial hincapié en los grupos más vulnerables o marginados”* (UNESCO, 2009, pág. 6). Entonces, si consideramos a la educación en general y en particular a la universitaria como un bien público, esta puede ser provista ya sea por las universidades tradicionales del Estado como también por las privadas, que han surgido a la vida republicana al amparo de la Constitución de la República, como cuerpos intermedios de la sociedad. Indistintamente de su propiedad, ambas operan bajo lo que se conoce como la “racionalidad pública”, es decir, si en su misión adoptan como *“leitmotiv”* contribuir a la educación y la organización de la vida social, ya que son generadoras de bien público.

Entendido de esta forma, el Estado que vela por el bien común, esto es lo público en educación, puede muy bien apoyar con recursos y darle debida consideración a una universidad estatal y a una privada que cumple con las condiciones indicadas, y así asegurar la diversidad que es propia de la sociedad y de un sistema libertario de convivencia. Cuestión distinta es que apoye con cierta preferencia a una estatal metropolitana y a una regional, dado que ello constituye un compromiso al momento de darle origen y, más de fondo, equilibrar los legítimos poderes constituyentes particulares.

En esta línea, a pesar de la controversia, se debe destacar que Chile en materia de financiamiento educacional, es un país de características muy especiales, toda vez que el Estado ha decidido subsidiar la educación indistintamente de quien sea el “Agente” proveedor en los niveles primarios, secundarios y terciarios. En este último nivel,

las restricciones están acotadas a determinadas becas y accesibles sistemas de créditos<sup>11</sup>.

Desde la perspectiva de expertos y por recomendaciones de la OCDE, el Estado debiera seguir en esta línea exigiendo mejoras en la calidad de la educación a través del logro de buenos resultados y avanzar por el camino de seguir subsidiando por igual la demanda. Por el lado de la oferta, seguir utilizando el sistema de *convenios de desempeño*. Sin embargo, la reforma a la educación que está instalada y en discusión hoy en Chile, pretende terminar con los subsidios a la demanda y hacer una convergencia por la vía de la gratuidad, a través de instituciones eminentemente estatales y algunas privadas elegibles.

## 4. Políticas públicas nacionales y formas de regulación

Con el fin de situarnos en el concepto de lo que son políticas públicas nacionales y las formas de regulación que se derivan de éstas, es necesario precisar el concepto de Política, que en términos generales constituye las orientaciones que una persona u organización adoptan para tomar sus decisiones en forma coherente para obtener un fin. A su vez, las políticas son públicas cuando la actividad de fijarlas, estudiarlas y proponerlas la desarrollan los que integran la Administración del Estado y tienen dentro de su nivel la potestad de hacerlo, fundamentalmente el Presidente

de la República y los Ministerios. (Ley N° 18.575, 1986)y (Diccionario de la Real Academia Española, 2014)

Las políticas públicas son obligatorias para los servicios del Estado e indicativas u orientadoras para el sector no estatal. Luego, para que pasen a ser obligatorias para el país en su totalidad, deben traducirse en normas obligatorias legales enmarcadas en la Constitución. En la historia del establecimiento de nuestra legislación orgánica, y demás legislación complementaria se encuentran las bases de las políticas que sustentan su dictación.

En el caso de la educación, las garantías constitucionales del derecho a la educación y la libertad de enseñanza (Constitución Política de la República de Chile, 2015 últ. actual.) garantizan el derecho de los padres sobre la educación de sus hijos, la provisión mixta, la promoción de la educación parvularia inicial, la obligatoriedad de la educación parvularia, segundo nivel de transición, básica y media, y un sistema gratuito para garantizar la obligatoriedad de estos niveles. Asimismo, el fomento de la educación superior, la investigación científica y tecnológica, la creación artística y el patrimonio cultural. Además, en las bases de la institucionalidad aparece el reconocimiento y amparo de la autonomía de los grupos intermedios que consideran entre otras las entidades de educación superior.

Estos principios constitucionales y sus regulaciones se desarrollan en la Ley General de Educación (2016 últ. actual.) que contiene las normas sobre el reconocimiento oficial de las entidades de educación superior que permite la validez de los estudios y la obtención de recursos estatales. Respecto a la mayor parte de los aportes, se adiciona en materia de financiamiento la exigencia

11. Crédito Solidario exclusivo para universidades del CRUCH y Crédito con Aval del Estado (CAE) para Instituciones de Educación Superior Acreditadas ante la CNA.

de la acreditación institucional y de carreras (medicina y pedagogías).

Los organismos que intervienen en el reconocimiento oficial son el Consejo Nacional de Educación (CNED) para el licenciamiento de nuevas entidades y el Ministerio de Educación que otorga el reconocimiento oficial y controla la mantención de sus requisitos. A su vez la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) concede la acreditación institucional, hasta la actualidad sólo con carácter voluntario. Asimismo, las agencias acreditadoras de carreras y programas, certifican las carreras, lo que también es voluntario, salvo para los programas de medicina y pedagogía.

### **Ejes centrales de la política pública y características de los sistemas y procesos de autorización de programas e instituciones**

En esta parte se tratarán en conjunto estos temas, asociándolos a la complejidad o simplicidad de los procesos, a los grados de ecuanimidad y objetividad de los mismos, a la acción del Estado en la regulación de los mercados, y al grado de limitación a la iniciativa autónoma.

Ello, por cuanto la trayectoria de nuestro actual sistema de Educación Superior tiene 36 años y los efectos de este nivel educativo solo se puede apreciar cuando se ha aportado a la sociedad generaciones de egresados y se ha avanzado en las funciones inherentes de las instituciones. En consecuencia, es imprescindible recorrer esos 36 años para entender nuestro sistema y la diversidad de instituciones existentes.

Complementando lo que ya hemos dicho en el apartado N° 1 de este Capítulo, hasta el año 1980,

la oferta en este ámbito era muy restringida: solo 8 universidades, de las cuales dos eran estatales (Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado). Las restantes eran la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Católica del Norte, la Universidad de Concepción, la Universidad Austral, la Universidad Técnica Federico Santa María, y la Universidad Católica de Valparaíso. Es necesario precisar que todas estas universidades tenían un reconocimiento en leyes, lo que las hizo diferentes respecto de las nuevas universidades. A partir del año 1980 pasaron a llamarse “tradicionales”. Asimismo, las grandes universidades estatales se regionalizaron<sup>12</sup> generándose nuevas universidades a partir de ellas.

La gran reforma de la Educación Superior del año 1980, dictó los decretos con fuerza de ley N°1, N°5 y N°24, que permitió crear universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica bajo formas jurídicas de corporaciones o fundaciones sin fines de lucro para las universidades; o de corporaciones, fundaciones y sociedades para los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Los requisitos para su creación y su reconocimiento oficial por el Estado y obtención de su autonomía, aparecen en dichos decretos con fuerza de ley y su acompañamiento desde los inicios era el de la examinación o supervisión por el Ministerio de Educación. La legislación contemplaba los denominados “aportes fiscales directos” a universidades tradicionales e “indirectos” por rendimiento en las pruebas de acceso (PAA, actual PSU). No existía una política de financiamiento extensivo por medio de préstamos como el que se ha desarrollado y existe al día hoy.

12. Las sedes de Universidades estatales localizadas en regiones, se transformaron por ley en Universidades Autónomas.

Posteriormente, el año 1990 se dicta la primera Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Ley N°18.962, 1990), que varía las condiciones de reconocimiento oficial y de acompañamiento para obtener la autonomía, manteniendo el sistema de examinación para las ya existentes y estableciendo la acreditación para las nuevas, que con la modificación de la legislación orgánica pasó a denominarse licenciamiento. Ello implicó subir el grado de exigencia, aunque se mantuvieron vigentes los decretos con fuerza de ley del año 1980. En el caso de las universidades, solo se pueden crear las nuevas con la forma jurídica de “corporaciones sin fines de lucro”.

A partir de esta fecha comienza un paulatino aumento de los requisitos y controles por parte del Ministerio de Educación y del Consejo Superior de Educación (CSE) con la dictación en 2009 de ley N° 20.370, que modificó la legislación orgánica LOCE y que pasó a denominarse Ley General de Educación. En materia de calidad, destaca la formación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, (CNAP, 2007) de carácter experimental, ya que no estaba creada por ley y que sirvió de base para la conformación de la actual Comisión Nacional de Acreditación, CNA, creada el año 2006 (Ley N° 20.129, 2006). De allí que se generó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad integrado por el Mineduc<sup>13</sup>, y el Consejo Nacional de Educación (Ex Consejo Superior de Educación, CSE). Paralelamente a la política de financiamiento se añadió los “créditos con aval del Estado” (Ley N° 20.027, 2005), que de alguna forma intervino en los aranceles a través de los denominados “aranceles preferenciales” que cubren el crédito.

Otra forma de legislar, introduciendo de manera sistemática en los últimos años cambios regulatorios al sistema de educación superior en Chile, ha sido a través de “glosas” de la ley anual de presupuesto, donde se han aumentado las exigencias de información y requisitos para obtener recursos del Estado. Estas culminaron el año 2015 con la política de gratuidad.

Más allá de las regulaciones citadas, con fecha 05 de julio de 2016 el ejecutivo envió un proyecto de ley al Congreso que produce cambios sustanciales a las políticas de educación superior y su traducción legal (110-364, 2016), especialmente en lo que dice relación con la arquitectura del sistema, aseguramiento de la calidad y sistema de financiamiento.

En consecuencia, las políticas en educación superior desde la apertura a las entidades privadas, fortalecieron la existencia de un sistema mixto, generando una oferta sustantiva que permitió crear nuevas entidades privadas y contribuyó de esta manera, con las políticas de inclusión que han producido una cobertura cuantitativa. Ahora las políticas se centran en aumentar la calidad. La creación de nuevas instituciones está sujeta a estrictos procedimientos por el Consejo Nacional de Educación, con las inherentes limitaciones para crear nuevos programas y requiriendo de ingentes recursos. La acreditación de las carreras de Pedagogía y de Medicina es obligatoria; la acreditación institucional, aunque voluntaria, en el hecho es obligatoria ya que es requisito para la obtención de recursos y postulación a diferentes proyectos. Aunque en la Ley General de Educación se declara el respeto al principio de la autonomía y aún se permite a las instituciones autónomas una cierta libertad de acción, la tendencia es paulatinamente a restringirla por medio de regulaciones y acceso

13. Ministerio de Educación de Chile

a los recursos estatales, especialmente en el proyecto de ley que actualmente se tramita en el Congreso chileno. Es determinante que en la medida que el sector privado ha pedido o requerido más recursos del Estado su grado de autonomía se ha visto más limitado.

Esta realidad actual va a ser afectada por el proyecto de ley ya referido (2016) que varía el énfasis de las políticas públicas. Para estos efectos se pueden señalar los siguientes ejes del proyecto que modifican las políticas orientadoras, que se han aplicado hasta la fecha:

- Creación de organismos de control: Superintendencia de Educación Superior y Subsecretaría de Educación Superior.
- Sistema de aseguramiento de la calidad con el Consejo para la Calidad de la Educación Superior, que reemplaza a la CNA y tiene otro carácter
- Regulaciones institucionales de personas jurídicas sin fines de lucro
- Regulaciones de gobernanza
- Reforzamiento de la Educación Superior estatal
- Financiamiento público de la Educación Superior
- Aranceles regulados que implican una fijación de precios
- Ajustes legales y períodos de transición.

## 5. Internacionalización de la oferta y demanda privada

Para comprender el fenómeno de internacionalización que se ha instalado en todo el mundo como consecuencia de la globalización y transnacionalización del comercio, las finanzas, la cultura, la ciencia y el conocimiento, entre otros, es fundamental considerar los conceptos de internacionalización, globalización y transnacionalización que han generado impactos de una geometría variable respecto de la educación superior.

La globalización es un fenómeno perceptible en las actuales situaciones comunicacionales y virtuales de un mundo que en este contexto no tiene límites. En dicho mundo los proyectos institucionales de las universidades deben prepararse para hacer frente a la globalización, que incluye aspectos culturales, tecnológicos y de otras dimensiones. La forma de hacerlo es la internacionalización con acuerdos globales. Ello implica una reflexión acerca de cómo los países pueden alinearse con políticas asociadas a organismos internacionales o vinculados con acuerdos comerciales o de otro tipo. A su vez, la internacionalización es una forma de mirar la acción de las universidades, evidente en la situación actual y futura. Pasa a permear en forma progresiva todas las actividades universitarias de los estudiantes, académicos, idiomas, currículo, investigación y publicaciones, en forma nacional e internacional. Significa modalidades de admisión, integración y convalidación que dependen de cada país y que en el caso de Chile tiene aspectos administrativos y regulatorios que derivan de tradiciones culturales y de los tratados suscritos en forma multilateral, regional y bilateral desde de los inicios de su vida republicana. (Matus, 2015). En este mismo contexto, se denomina educación superior transnacional a la oferta de un país en general y de cada entidad en el particular en otros países, con aspectos relevantes como el acceso y la movilidad. (Lavanchy, 2009)

La globalización es un fenómeno perceptible en las actuales situaciones comunicacionales y virtuales de un mundo que en este contexto no tiene límites. En dicho mundo los proyectos institucionales de las universidades deben prepararse para hacer frente a la globalización, que incluye aspectos culturales, tecnológicos y de otras dimensiones. La forma de hacerlo es la internacionalización con acuerdos globales. Ello implica una reflexión acerca de cómo los países pueden alinearse con políticas asociadas a organismos internacionales o vinculados con acuerdos comerciales o de otro tipo. A su vez, la internacionalización es una forma de mirar la acción de las universidades, evidente en la situación actual y futura. Pasa a permear en forma progresiva todas las actividades universitarias de los estudiantes, académicos, idiomas, currículo, investigación y publicaciones, en forma nacional e internacional. Significa modalidades de admisión, integración y convalidación que dependen de cada país y que en el caso de Chile tiene aspectos administrativos y regulatorios que derivan de tradiciones culturales y de los tratados suscritos en forma multilateral, regional y bilateral desde de los inicios de su vida republicana. (Matus, 2015). En este mismo contexto, se denomina educación superior transnacional a la oferta de un país en general y de cada entidad en el particular en otros países, con aspectos relevantes como el acceso y la movilidad. (Lavanchy, 2009)

En el caso de Chile, la pregunta es cómo el país puede responder a este desafío en la actualidad y cómo esto se traduce en las misiones, visiones y planes estratégicos de sus instituciones.

Según Matus (2015) la internacionalización en las universidades chilenas tiende a ser marginal, no de carácter general, sino por áreas. Ante esta conclusión derivada de una investigación, se puede deducir que para tener una visión de internacionalización se requiere mucho más, traducido en un plan coherente y trasversal en todos los ámbitos universitarios, e influir en los sistemas universitarios de los países integrando no sólo lo académico, sino que también lo cultural.

Más concretamente, siguiendo (OCDE, 2009) la situación de estudiantes, académicos, competidores y dinámicas de Chile, se observa que de alguna forma han estado unidas a las estrategias de políticas establecidas a lo largo de su historia. Es así, que Chile ha tenido una mirada internacional con numerosos acuerdos sobre derechos de las personas, en los inicios especialmente vinculados a los derechos de la primera generación y luego a los de la segunda generación y así avanzando en esa progresión. (Aravena, 2012)

La OCDE (2009) destaca que desde la década de los 1950 las universidades chilenas aumentaron la suscripción de acuerdos de intercambios de académicos. A partir de la reforma de los años 1980, con la apertura de la educación superior, aumentó la competencia entre instituciones y el modelo económico intensificó dichos intercambios. Si a ello se suma el impacto de la tecnología y de las comunicaciones, se ha intensificado la conexión global y los anhelos de las instituciones de posicionarse en el mundo e incluso, aventu-

rarse en procesos internacionales de acreditación institucional.

De allí el aumento sustantivo de convenios bilaterales, de programas conjuntos y titulaciones válidas entre los países. Así es como Lavanchy (2009) destaca que los programas de postgrado y postítulos, especialmente relacionados con empresas son muy significativos.

A esto se agrega que estructuralmente las entidades de educación superior han incorporado en sus estructuras orgánicas Direcciones preocupadas del tema, sedes en otros países, participación en proyectos, como también que reparticiones gubernamentales desplieguen acciones en la materia.

Las limitaciones que han existido derivan de falta de políticas que incentiven, entre otros la transferencia de créditos.

Dentro de las recomendaciones de la OCDE destacan aquellas que, al margen de los logros institucionales, sugieren se formulen políticas públicas que promuevan los acercamientos con el mundo laboral, la relevancia curricular, un sistema de créditos transferibles, un mayor compromiso para extender un segundo idioma y un aumento de intercambios con apoyo financiero.

Según (Ramírez, 2005) desde el año 1997 las nuevas políticas de gobierno contemplan la internacionalización. Enfatiza el rol de los organismos de Gobierno que participan en estas políticas. Los primeros son los Ministerios de Educación, de Relaciones Exteriores y de Interior. Seguidamente aparece la Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AGCI), que depende del Ministerio de Relaciones Exteriores. El Consejo Nacional de Educación (anteriormente

te Consejo Superior de Educación), la Comisión Nacional de Acreditación, Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONY-CIT), la comisión internacional del Consejo de Rectores de universidades chilenas (CRUCH); estos últimos organismos autónomos que se relacionan con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación. A ello se suman numerosas organizaciones internacionales y fundaciones que colaboran fuertemente en esta materia.

A los organismos e instituciones ya mencionados podemos agregar Learn Chile perteneciente a Prochile<sup>14</sup> que incentiva la internacionalización y constituye una red de instituciones de asociación voluntaria. Textualmente; *“Learn Chile es un grupo de instituciones de educación superior chilenas que trabajan en conjunto, con el apoyo del Gobierno de Chile para promocionarlo como destino de estudios para estudiantes internacionales.”*<sup>15</sup> (LEARN CHILE, 2016)”

Es de destacar que Ramírez (2005) concluye de su investigación reseñada, que uno de los desafíos más prioritarios debería ser que las comunidades educativas institucionales tengan una “conciencia global”<sup>16</sup> lo que como ya hemos dicho, implica conceptos y lenguajes compartidos sobre estos procesos en las políticas institucionales y gubernamentales. Por ello en esta materia se requiere en Chile un mayor esfuerzo y consolidación de estas políticas.

En cuanto a la participación e intercambio de estudiantes extranjeros en nuestro país, existen registros formales que son relativamente recientes. Desde el año 2005 a la fecha, en promedio se matriculan 7.000 estudiantes, provenientes de diferentes latitudes. Un estudio inédito realizado en 2014 por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2014), catastró la situación de estudiantes extranjeros regulares<sup>17</sup> y de intercambio<sup>18</sup> en el año 2013 en el país.

En el caso de los estudiantes extranjeros regulares matriculados en primer año de estudios, estos contabilizaron 19.525, de los cuales 55% tenían residencia en el país, con una distribución por género prácticamente igualitaria y donde un 69,5% cursaba sus estudios en una universidad, el resto en un Instituto Profesional (19,2%) y Centro de Formación Técnico (11,3%). Respecto de su nacionalidad, destacan los siguientes: Perú (28,4%), Colombia (19,7%) y Ecuador (9,7%), y de los países que no pertenecen a América Latina, la mayor proporción corresponde a España (1,1%) seguido de Francia (0,7%), Estados Unidos (0,6%) y China (0,5%). En relación al tipo de estudio que realizan, sobresalen los programas de pregrado (61,5%) por sobre los de posgrados y postítulos.

Respecto de los estudiantes extranjeros de intercambio, en el año 2014 se contabilizaron un total de 7.401 matrículas de estudiantes extranjeros distribuido por instituciones de acuerdo a lo representado en la Figura N°3, donde la preeminencia la tienen las universidades privadas tradicionales, seguidas por el resto de las privadas post 1980.

14. Institución encargada de promover las exportaciones de productos y servicios del país, además de contribuir a la difusión de la inversión extranjera y al fomento del turismo.

15. <http://learnchile.cl/faqs>

16. Ramírez (2005) página 157

17. Realizan estudios orientados a terminar y obtener un título, grado o certificación en el país

18. Quienes realizan estudios no orientados a la obtención de un título o grado en el país

En cuanto a la distribución por género, aquí la situación es distinta respecto de los estudiantes regulares; el número de mujeres es significativamente mayor al de hombres ya que representan el 61,3% del total. Con respecto a la duración de la estadía un 70% de los estudiantes de intercambio lo hicieron a través de un programa que tuvo una duración entre 3 y 6 meses. En cuanto a su procedencia, lo encabeza los Estados Unidos con el 26,1%, después; México (16,8%), Francia (10,8%) y España (10,5%).

**Figura N°3**



Finalmente, cuando revisamos la distribución de la matrícula en el año 2014 dentro el país, se puede constatar que un 66,6% de los extranjeros regulares lo hicieron en la Región Metropolitana, y una tendencia similar se evidencia en el caso de los estudiantes extranjeros que cursaban programas de intercambio (62,9%). En ambos casos, la preferencia geográfica estuvo concentrada en la V Región de Valparaíso. Esto da cuenta, tal cual evidenciamos en el apartado N°3, que la elevada concentración de estudiantes nacionales y extranjeros en la Región Metropolitana, manifiesta el serio problema de políticas públicas que favorecen el centralismo y propugna una alta segregación territorial e inequidad, en cuanto a la distribución y asignación de recursos económicos.

## 6. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad

No existe una definición única de calidad como tampoco de aseguramiento de la calidad, sino más bien distintas miradas según las disciplinas e instituciones a las que se aplica. En el caso de la Educación según (Silva, 2016) la calidad se refiere a “la efectividad en alcanzar los propósitos declarados o aceptados”<sup>19</sup>. En la educación superior, las miradas se concentran en la verificación de criterios y estándares y en la visión de los procesos que permiten institucionalmente su mejoramiento continuo. En este sentido, el mejoramiento de la calidad se puede asociar a conseguir un mínimo de calidad en un momento del tiempo y también a alcanzar un mejoramiento continuo y permanente de calidad. En este contexto, la “accountability” o garantía pública de calidad se enfatiza por medio de la acreditación institucional (Lemaitre, 2015). En el mundo global y dentro de los países los resultados de los procesos en la educación superior, sus pregrados, postgrados, investigaciones y otras actividades requieren cada vez más tener formas de comparación y de certificación de calidad para efectos diversos, de los cuales uno significativo es el acceso a fondos públicos. (Gonzalez, 2012)

19. Pág. 175 (Silva, 2016)

## EL FUNCIONAMIENTO DE ESTOS SISTEMAS Y SU IMPACTO EN EL SECTOR PRIVADO

Como ya se advirtió en el punto N°4 de este capítulo, antes del año 1980 la Universidad de Chile tenía una especie de patronato sobre las universidades privadas, luego éstas fueron obteniendo su liberación para el otorgamiento de los títulos. La aparición del sector privado no tradicional generó una primera etapa en que las nuevas instituciones estaban sujetas a la examinación de resultados y/o la “acreditación” (licenciamiento) para la lograr la declaración de total autonomía administrada al inicio por las entidades examinadoras y luego por el Consejo Superior de Educación (Ley N°18.962, 1990). Con la creación de dos comisiones de acreditación voluntaria para el pregrado y el postgrado CNAP<sup>20</sup> Y CONAP<sup>21</sup>, respectivamente, se inició el aseguramiento de la calidad en Chile lo que luego se tradujo en un proyecto de ley que generó la CNA<sup>22</sup>. (Lemaitre, 2015)(Ley N° 20.129 , 2006)

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) fue creada por la Ley 20.129 (2006) que estableció además un sistema de aseguramiento de la calidad que, con algunas modificaciones, rige hasta el día de hoy en Chile (2016). Los organismos que lo integran son; la CNA, el CNED y la DIVESUP<sup>23</sup>. Lemaitre (2015) destaca la tendencia en los sistemas de aseguramiento de la calidad, de profesionalizar sus procesos. En efecto, si se compara el sistema en Chile desde la creación de la CNA se puede advertir el desarrollo cons-

tante normativo y técnico de esta organización y sus efectos en los procesos de acreditación, de las agencias acreditadoras y en las evaluaciones de las instituciones y carreras.

En este sistema se conjuga la información, el licenciamiento y la acreditación. La información que es común a todas las instituciones ha generado robustos sistemas de información como el SIES y el del CNED, entre otros. Ello ha permitido contar con información valiosa a nivel de sistema, que permite proyecciones estratégicas para las instituciones de educación superior y de mucha utilidad especialmente para los usuarios actuales y futuros en torno a la toma de decisiones en cuanto a qué programa e institución de educación superior elegir.

## PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Estos procesos se llevan a cabo por la CNA. De acuerdo a la ley (Ley N° 20.129 , 2006) esta entidad está organizada de la siguiente forma: Una comisión integrada por un académico que la preside designado por el Presidente de la República; cinco académicos, tres designados por el CRUCH<sup>24</sup> y dos por las universidades privadas. Dos docentes designados por los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica, respectivamente, dos académicos designados por CONYCIT<sup>25</sup>, el jefe de la DIVESUP, una persona del sector productivo y un miembro de una asociación disciplinaria o profesional y dos representantes estudiantiles de instituciones de

20. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado

21. Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado

22. Comisión Nacional de Acreditación

23. División de Educación Superior del Ministerio de Educación

24. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

25. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica

educación superior, electos por los presidentes de las federaciones de estudiantes. De esa composición se denota el esfuerzo legislativo por tener una diversidad que abarque a todos los sectores. Además, existe una Secretaría Ejecutiva, que cuenta con comités especializados que la apoyan en la elaboración de sus mecanismos y elementos de acreditación y otros por áreas.

A través de sus memorias se detecta el avance en su organización e implementación, así como en su transparencia.

Además de la comisión, y bajo su supervisión funcionan las agencias acreditadoras privadas que asumen la certificación de carreras y programas que abarcan distintas áreas de competencia. En este momento en general no pueden acreditar carreras de pedagogía, como ya se ha expresado.

Como una forma de preservar la diversidad, así como el nivel que se acredita, los criterios y estándares tienen que ser conocidos por las entidades y ser apropiados a su identidad y nivel (Silva, 2016). El sitio web de CNACHILE tiene in extenso las normativas, procedimientos y criterios de acreditación institucional y de carreras que ayudan a complementar este informe. (CNACHILE, 2016)

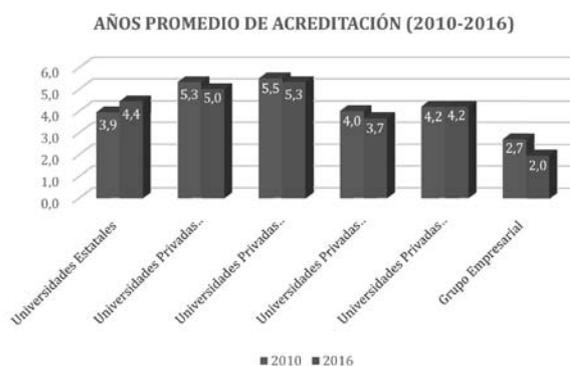
Asimismo, es necesario precisar que en lo relativo a la objetividad de la aplicación de los criterios y sus procesos, las decisiones han sido cuestionadas en ocasiones a través de mecanismos legales de revisión (reconsideración y apelación) que son indispensables de mantener para un debido proceso. Eso es una garantía fundamental para su credibilidad y defensa de los derechos fundamentales de las instituciones.

Las fases de los procesos de acreditación institucional son las siguientes: la evaluación interna

(propia de la institución) considerando los criterios y estándares y normas de la CNA, la validación externa por los pares, su informe, su revisión por la institución, el informe de la Secretaría Técnica, su relatoría ante la comisión, el acuerdo de la misma, la Resolución de la CNA, su notificación y los recursos en contra de su contenido. El resultado del proceso es una acreditación que va de hasta 7 años o la no acreditación. Sin perjuicio de lo anterior, en la experiencia de la CNA se han generado tramos donde se ubican estos años. A ello están asociados planes de mejora de la institución y las tareas a cumplir por la misma, derivadas del dictamen de acreditación.

En el caso de las agencias acreditadoras el proceso es similar: una autoevaluación, visita de pares, informe de pares, observaciones, dictamen de los consejos por áreas y decisión final también sujeta a recursos.

**Figura N°4**



Si pudiéramos homologar la efectividad que señala Silva (2016), respecto de la calidad de las universidades en cuanto al cumplimiento de sus propósitos, expresado en años de acreditación<sup>26</sup>

26. En una escala que va hasta un máximo de 7 años de Acreditación.

como es el caso que se usa en Chile, se evidencia que el promedio de años que han recibido las instituciones universitarias se encuentra en torno a 4 años y no ha presentado variaciones significativas en los últimos 6 años. Sin embargo, algunos ajustes reglamentarios y de procedimiento puestos en ejecución a partir de 2011 por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en torno a mejorar los sistemas de aseguramiento de la calidad, impactaron levemente a la baja en la mayoría de los grupos como se muestra en la Figura N°4, dónde mejoraron las instituciones del Estado y mantuvieron sus años de acreditación las Privadas (Religiosas). Las más afectadas fueron las IES consideradas como “Grupos Empresariales”, donde 6 de ellas perdieron la Acreditación Institucional y 5 bajaron en cuanto al número de años.

Finalmente, según Silva (2016) una forma de garantizar la objetividad en los procesos de aseguramiento de la calidad es que los criterios no dejen un margen de subjetividad para que prejuicios de imagen, o sesgo por su forma jurídica o misión puedan afectar los juicios de acreditación. Del mismo modo, (Gonzalez, 2012) estima el aseguramiento de la calidad debe ser incentivador y no controlador.

## 7. Conclusiones y perspectivas de la educación privada en Chile

Revisando la historia y evolución de la Educación Superior Universitaria en Chile, podemos constatar que la provisión educativa ha sido mixta y su

aparición se evidencia de manera temprana en los inicios de la república. En la primera mitad del periodo decimonónico, nace la primera institución universitaria estatal - Universidad de Chile - y en la segunda mitad, la Pontificia Universidad Católica, como institución privada de carácter e inspiración religiosa, ambas destinadas a formar las elites que conducirían y liderarían los destinos del país. Sin embargo, es importante destacar que las primeras instituciones universitarias en Chile surgen en pleno período colonial, en el siglo XVII, antes del surgimiento del Estado nación.

A pesar de lo anterior y hasta 1980, hubo desarrollo mayoritario en cuanto a número de instituciones de educación superior de carácter privado; de inspiración religiosa y laicas, tanto en la capital del país como en regiones. Pero la hegemonía del sector estatal, estuvo marcada hasta esa fecha por dos condiciones: la primera en cuanto a que la entrega de títulos hasta 1950 fue una condición única de la Universidad de Chile y en segundo lugar, que la gran mayoría de los estudiantes realizaba sus estudios en una universidad estatal.

En el caso de Chile, la privatización del sistema de educación superior permitió por una parte liberalizar el sistema de provisión de la hegemonía estatal, permitiendo la creación de un mayor número de universidades que coadyuvaron en aumentar significativamente la cobertura en este nivel de formación. Se transitó desde un sistema de formación de elites, a uno de masificación de la educación de carácter universal. La implementación en Chile en los últimos 15 años, de un sistema de financiamiento a través de becas y créditos de carácter mixto (público-privado), permitió una gran movilidad social de estudiantes pertenecientes a los quintiles I y II quienes tradi-

cionalmente accedían a tasas por debajo del 9%, y que comenzaron a hacerlo a cánones del 34% y 38% respectivamente.

Al igual de lo que se constata a través de la evidencia internacional, la mayor cobertura y acceso general a la educación no ha permitido reducir los índices de desigualdad. Esto puede evidenciarse, a través del aumento considerable del nivel promedio de educación de la población y en especial el de la educación superior en los últimos treinta años, provocando que todos los niveles de cualificación hayan sido arrastrados hacia arriba y si consideramos las transformaciones tecnológicas con sus respectivos requerimientos, los salarios también evolucionaron de manera paralela, con una desigualdad que no cambió. El coeficiente de Gini nos deja en evidencia que la sociedad chilena actual es más desigual que la de 1990, por lo tanto, en esta materia sigue habiendo un tema pendiente y cuya solución debe ser abordada de manera multidimensional.

Las tasas de cobertura bruta no son un buen proxy, para ser utilizados como predictor en el largo plazo de las reducciones de la desigualdad. Ya que, si observamos la evidencia internacional, esta nos muestra que la masificación de la educación en los países del primer mundo en los últimos 50 años no ha sido un factor coadyuvante en la reducción de la desigualdad, ni tampoco lo ha sido para la movilidad social. En EE.UU. por ejemplo, la tasa de titulación hoy está estancada en torno a un 20% para hijos de familias que pertenecen al primer y segundo quintil de ingresos, en cambio, para aquellos del último quintil entre 1970 y 2010 avanzaron de una tasa del 40% al 80% (Piketty, 2013).

Hoy en día tanto una universidad estatal como una privada, diferenciadas así por su origen constituyente, pueden ser consideradas como públicas si se dan las siguientes condicionantes: mantengan como misión o propósito la educación profesional de personas en las áreas que son pertinentes a las necesidades de la sociedad y el cultivo y difusión de las ciencias; generen por tanto bienes públicos como es el nuevo conocimiento y el aporte a la cultura; racionalicen problemas de la sociedad; sean inclusivas, esto es que no discriminen al reclutar estudiantes y profesores en términos de género, religión, raza u otras razones ajenas a la competencia intelectual; resguarden la pluralidad del análisis interno de los temas y respeten en general las diferencias de las audiencias estudiantil y académica, en tanto estén bajo los cánones de la ciencia (sentido orteguiano) y no contravengan las leyes de la nación; otorguen títulos y grados reconocidos por la autoridad competente y legitimados por la propia sociedad; reciban aportes que provienen de la sociedad misma, sea vía impuestos o de sectores particulares de la comunidad; y posean autonomía académica e intelectual para trabajar con el saber superior (nuevamente en el sentido orteguiano) y para administrarse en dicha tarea (establecer políticas y mecanismos de desarrollo y control de los currículos y programas de investigación, vinculación con el medio y servicios a la comunidad).

Los ejes centrales de la política pública en Chile están cambiando de orientación y ha aumentado la complejidad de los procesos, tanto para aquellos en licenciamiento como para los autónomos con la acreditación institucional y la de programas. Se han estado reformulando nuevos criterios y estándares de acreditación, haciéndose

necesario tener claridad conceptual y en cuanto a las formas en que se aplicará para mantener el centro en la calidad, ecuanimidad y objetividad en los procesos. Aunque el Estado aún no ha intervenido en la regulación de los mercados con las nuevas regulaciones y en especial sistemas de financiamiento, es posible que se produzca como efecto esta situación, considerando los aranceles regulados, entre otros.

La internacionalización en las universidades chilenas, pese a su permanencia en el tiempo, ha tendido a ser marginal. De cara a los desafíos del siglo XXI, que Chile se ha impuesto desde su ingreso formal a la OCDE, se requiere mejorar de manera sustantiva la mirada global y estratégica, y a partir de ello diseñar un plan coherente y transversal, a nivel gubernamental como también institucional universitario, que sea capaz de integrar lo docente, investigativo, cultural y estructural, considerando entre otras factores, el impacto de las nuevas tecnologías, las comunicaciones, la conexión global y los anhelos de las instituciones de posicionarse en un mundo cada vez más interrelacionado.

Es así que las limitaciones que han existido derivan de falta de políticas públicas y privadas más significativas que incentiven la posibilidad de internacionalizarse en forma bidireccional, tales como: modalidades curriculares, créditos transferibles, segundo idioma, apoyo financiero, investigación científica y una red transparente de organismos con lenguaje compartido que promuevan y faciliten este objetivo propio de un mundo cada vez más globalizado. Asimismo, se requiere propugnar que las políticas públicas favorezcan la descentralización de la economía en general y de la educación superior en particular, mejorando

así la distribución geográfica y la efectividad en cuanto a la asignación de recursos económicos.

Resulta posible aseverar que las reformas educacionales de los últimos 40 años generaron los espacios necesarios que mantuvieron y promovieron la ya mencionada provisión mixta en educación en todos sus niveles, lo que permitió al país avanzar, desde minimizar las tasas de analfabetismo hasta contar con el capital humano cualificado que Chile necesitaba para hacer frente a los desafíos de una economía abierta, competitiva y basada en la promoción de determinados “Polos de Desarrollo” donde el país daba evidencias de contar con una Ventaja Comparativa.

Puede afirmarse que el aporte del sector privado a la educación ha sido contundente, especialmente en la generación de bienes públicos. No sólo relevante en términos absolutos, sino que las evidencias dan cuenta que dichas instituciones han sido eficientes y eficaces, lo que se deduce por disponer de buenos sistemas de gobierno universitario, basado en entre otros, por el respeto y apego al goce de la autonomía universitaria.

En síntesis y como una conclusión final, podemos decir que la educación superior universitaria privada en Chile ha tributado de manera significativa a la sociedad por la vía de la inversión, la movilidad social en los quintiles más bajos, una cobertura educacional por sobre el 50% y principalmente, formando técnicos y profesionales que el país requería; de otra forma el país no habría logrado alcanzar el estadio de desarrollo al que ha llegado (US 22.000 p/c a Paridad de Poder Adquisitivo).

*Finalmente, debe mencionarse que en cualquier análisis que se haga, no puede obviarse lo expre-*

sado en el mensaje presidencial de fecha 4 de julio de 2016, que envió el proyecto de Ley de Educación Superior al Congreso Nacional, en el cual se señala que "pretende reformar completamente el régimen jurídico del sector", cuyo desenlace involucra consecuencias importantes a considerar. El proyecto ha permanecido en dicho status, y luego de su aprobación definitiva - en términos que resultan inciertos - seguidamente se requerirá del natural periodo de implementación.

## Bibliografía

- 110-364, M. N. (4 de julio de 2016). Proyecto de ley de Educación Superior. Santiago: Ministerio de Educación.
- (27 de agosto de 2016). Obtenido de CNACHILE: <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-institucional.aspx>
- Aravena, I. (2012). Revista Académica 2012 Tradición y Saber. En *Panorama Global de los Derechos Sociales en Chile durante las diferentes etapas de la vida republicana* (pág. 85 a 102). Santiago: Universidad Bernardo O'Higgins.
- Bitar, S. (2015). Tendencias mundiales y el futuro de la Educación Superior en Chile. *Aportes para la agenda post-2015 dictada por Sergio Bitar* (págs. 1-26). Santiago: Unesco.
- Brunner, J. J. (2015). Medio Siglo de Transformaciones de la Educación Superior Chilena: Un Estado del arte. En A. Bernasconi, *La Educación Superior de Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Santiago: Ediciones UC.
- CEPAL. (1998). <http://www.cepal.org/es/historia-de-la-cepal>. Obtenido de <http://www.cepal.org/es/historia-de-la-cepal>.
- CNAP. (2007). *CNAP 1999 2007 El modelo chileno de acreditación de la Educación Superior*. Santiago: CNAP Ministerio de Educación.
- Constitución Política de la República de Chile. (16 de noviembre de 2015 últ. actual.) Santiago, Chile: Diario Oficial de la República de Chile.
- CUP. (2009). *Universidades privadas y el futuro de la Educación Superior en Chile*. Santiago: Corporación de Universidades Privadas.
- ESS, IESALC. (1999). *Educación Superior y Sociedad* (Vol. 10). Caracas: Carlos Tunnermenn.
- González, O. E. (2012). Estado actual del aseguramiento de la calidad y el regimen de acreditación en la Educación Superior en Chile. *Revista de Educación Superior*.
- Jimenez de la Jara, M. D. (2011). *Un recorrido por la historia reciente de la Educación Superior chilena*. Santiago-Chile: Aequalis.
- Lavanchy, S. (2009). *La internacionalización de la Educación Superior*. Obtenido de [www.udec.cl/rectoria/sites/default/files/pprectoruss.pdf](http://www.udec.cl/rectoria/sites/default/files/pprectoruss.pdf)
- LEARN CHILE. (13 de AGOSTO de 2016). *LEARN CHILE*.
- Lemaitre, M. J. (2015). La Educación Superior en Chile, transformación, desarrollo y crisis. En *Aseguramiento de la calidad: una política y sus circunstancias*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Ley N° 18.575. (1986). Santiago Chile.
- Ley N° 20.027. (11 de junio de 2005). Diario Oficial.
- Ley N° 20.129 . (17 de Noviembre de 2006). Diario Oficial.
- Ley N° 20.903. (4 de abril de 2016). Santiago: Diario Oficial.
- Ley N°18.962. (10 de marzo de 1990). Diario Oficial.
- Matus, C. (2015). La Educación Superior de Chile, transformación, desarrollo y crisis. En C. Matus, *Discursos de internacionalización como una forma de repensar la universidad* (pág. 449 a 470). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Mellado Labbé, R. (2014). *¿Qué se debe entender realmente cuando hablamos de Universidad Pública?* Santiago: Asuntos Públicos.cl.
- MINEDUC. (2014). [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl). Obtenido de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl): [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios\\_SIES\\_DIVESUP/informe\\_estudiantes\\_extranjeros\\_2014.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/informe_estudiantes_extranjeros_2014.pdf)
- Morandé, P. (2011). Lo público y lo privado en el sistema universitario chileno: visión desde la cultura. En J. J. Brunner, & C. Peña, *El conflicto de las Universidades: Entre lo público y lo privado* (págs. 65-82). Santiago: Universidad Diego Portales.

- OCDE. (2009). *REVISIÓN DE LAS POLÍTICAS NACIONALES DE EDUCACIÓN*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Piketty, T. (2013). *Le capital au XXIe siècle*. Paris, Francia: Éditions du Seuil.
- PNUD. (1965). [http://es.wikipedia.org/wiki/Programa\\_de\\_las\\_Naciones Unidas\\_para\\_el\\_Desarrollo](http://es.wikipedia.org/wiki/Programa_de_las_Naciones Unidas_para_el_Desarrollo). Obtenido de [http://es.wikipedia.org/wiki/Programa\\_de\\_las\\_Naciones Unidas\\_para\\_el\\_Desarrollo](http://es.wikipedia.org/wiki/Programa_de_las_Naciones Unidas_para_el_Desarrollo).
- Porter, M. E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. New York, Estados Unidos: Simon and Schuster Inc.
- Ramírez, C. (2005). Higher education in latin america. En Ramírez, *Internationalization of higher education in Chile* (pág. 149 a 172). [dateca.unad.edu.co](http://dateca.unad.edu.co): Hans de Witt et al . Obtenido de [dateca.unad.edu.co](http://dateca.unad.edu.co).
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*.
- Ricardo, D. (1818). *Principios de la Economía Política y Tributación*. Buenos Aires: Claridad.
- Sánchez, I. (2015). *Desde la Universidad a la sociedad*. Santiago: Ediciones UC.
- Silva, M. (2016). Acreditación y aseguramiento de la calidad. Elementos analíticos para una reforma en Chile. En h. I. al, *políticas para el desarrollo universitario principios y evidencias* (pág. 171 a 216). Santiago: Universidad San Sebastián.
- UNESCO. (22 de Noviembre de 2009). [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Recuperado el 01 de Abril de 2015, de [www.unesco.org](http://www.unesco.org): <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>
- wikipedia. (04 de Marzo de 2015). [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org). Recuperado el 30 de Marzo de 2015, de [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org): [http://es.wikipedia.org/wiki/Bien\\_p%C3%BAblico](http://es.wikipedia.org/wiki/Bien_p%C3%BAblico)





# La educación universitaria privada **en Colombia**

Mario Lopera

**Carlos Mario Lopera Palacio.** Académico consagrado a la investigación y la gestión sobre la educación superior en Colombia. Creador (2007) y director de El Observatorio de la Universidad Colombiana ([www.universidad.edu.co](http://www.universidad.edu.co)), reconocido por la OECD y el Banco Mundial como muestra de información y transparencia en el sistema de educación superior en Colombia. Directivo en universidades y organismos de gobierno sobre educación, investigador, profesor universitario y par académico. Comunicador Social y Periodista (U. de La Sabana), y magíster en Dirección Universitaria (U. de Los Andes).



# 1. Evolución histórica de la educación privada en su país

En Colombia la educación superior privada tiene una alta incidencia en el conjunto del sistema educativo. Aunque a mediados de los años noventa llegó a tener el doble de matrícula de estudiantes que el sector público y en los años dos mil fue perdiendo participación porcentual (llegando a bajar del 67% al 45%), en los últimos cinco años viene recuperándose y en 2015 llegó al 49.1% de la matrícula total.

Eso sí, en promedio tiene menos estudiantes por instituciones de educación superior –IES– que las públicas, pues son 80 IES públicas, con un promedio de 14.600 estudiantes, contra un promedio de 5.400 estudiantes por cada una de las 207 IES privadas. Colombia no crea nuevas universidades públicas hace más de 30 años, mismo tiempo en el que cerca de 50 IES privadas han sido creadas.

El sistema privado nació de forma paralela al sistema público, de tal manera que la educación superior colombiana siempre ha sido dual; es decir, tanto instituciones públicas como privadas se mueven bajo los mismos referentes de calidad, de oferta, de demanda, de capacidades investigativas, de mecanismos de aseguramiento y acreditación y de expectativas del medio social en torno de sus resultados.

Esto se presenta en todos los niveles formativos de la llamada educación superior o postsecundaria, y distribuida en formación técnica profesional, formación tecnológica y formación universitaria.

Actualmente (y desde el año 2014) el sector académico, bajo directrices del Ministerio de Educación Nacional, enfrenta un debate sobre la posibilidad de implementar un Sistema Nacional de Educación Terciaria, o SNET, que reuniría bajo una misma sombrilla toda la educación postsecundaria - para algunos identificada como Terciaria-; es decir, toda la actual oferta de educación superior (que reúne cerca 2.300.000 estudiantes –cuadro 1-) y la que tradicionalmente se ha llamado educación no formal o educación para el trabajo y el desarrollo humano, caracterizada por un componente de competencias laborales y no evaluada con los criterios académicos tradicionales, con cerca de 1.5 millones de estudiantes, de los que la tercera parte son del sector privado, con ánimo de lucro<sup>1</sup>.

## Cuadro 1

### Distribución de la matrícula de la educación superior en Colombia. 2015

Nivel de Formación	2015
Técnica Profesional	93.970
Tecnológica	623.551
Universitaria	1.431.983
Especialización	86.280
Maestría	52.608
Doctorado	5.158
<b>Total</b>	<b>2.293.550</b>

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

1. Básicamente hay dos motivos que explican esta situación. Por un lado, la intención de permitir que los egresados de la educación para el trabajo –formación por competencias laborales- tengan posibilidades de moverse en un sistema flexible que reconozca sus estudios (actualmente no es así) y, segundo, mejorar las cifras nacionales de cobertura en la educación terciaria a fin de acercarlas a los promedios internacionales de los países de la OECD (que están en el orden del 75%). La actual cobertura en educación superior está en el 49,4% y si se suman las cifras de la educación para el trabajo se puede superar el 60%.

En el caso exclusivo de lo que a la fecha se reconoce como educación superior, tanto las IES públicas como privadas tienen autonomía universitaria<sup>2</sup>, consagrada en la Constitución Política<sup>3</sup> y reconocida por la Ley máxima de Educación Superior (30 de 1992<sup>4</sup>). Mientras que las instituciones públicas nacen por acuerdos, ordenanzas o leyes de la República y su fuente de financiamiento proviene del presupuesto oficial, aunque no totalmente, pues tienen que autofinanciarse, en el caso de las IES privadas su origen se da por la iniciativa de cualquier particular o grupo de particulares para crearla, siempre y cuando se cumpla con una serie de requisitos de ley para obtener la personería jurídica de la institución, por un lado y los registros calificados de cada uno de los programas a ofertar, por el otro. Jurídicamente las IES privadas deben crearse como fundaciones o corporaciones, y siempre deben ser sin ánimo de lucro. En Colombia no hay ninguna IES con ánimo de lucro permitido.

Las IES privadas no reciben formalmente recursos del Estado por ningún concepto, independientemente de su grado de madurez, tamaño, reconocimiento o impacto. Comparten el escenario educativo en condiciones similares de mercadeo frente a la demanda de estudiantes, y la única

forma de captar algunos pocos recursos estatales se da, especialmente, a través de convocatorias del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, la participación en licitaciones o concursos estatales, y esporádicamente donaciones de terceros privados, con ingresos que difícilmente les representa más del 5% de sus ingresos.

Es importante reseñar que en el actual gobierno (el segundo del presidente Juan Manuel Santos 2014-2018) se creó el programa “*Ser Pilo Paga*”, con el que el Estado anualmente entrega un crédito del 100% del valor de la matrícula a los 10 mil estudiantes de los estratos más bajos de la población que obtengan los más altos puntajes en la prueba de conocimientos en su fase final de secundaria (llamada Prueba Saber 11), y que libremente eligen la IES que desean –independientemente del valor de la matrícula– siempre y cuando ésta se encuentre acreditada institucionalmente. Dicho crédito se convertirá en beca total si el estudiante termina satisfactoriamente su programa.

En Colombia solamente hay 44 IES acreditadas institucionalmente en alta calidad, de las cuales 27 son privadas –de 207 privadas–, que son las que pueden recibir esta clase de subsidios indirectos de parte del Estado, por concepto de *Ser Pilo Paga*, y que constituye –por el momento– en un auxilio temporal, pues no corresponde a una política pública sino a un programa de Gobierno, que por su alto costo fiscal puede desaparecer en 2018 con la llegada de un nuevo presidente. El costo fiscal de los cuatro años del programa *Ser Pilo Paga*, para becar a 40 mil estudiantes supera el valor de las transferencias de un año que el Estado hace a las IES públicas, que atienden más de un millón de estudiantes.

2. La autonomía universitaria reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional (Ver Ley 30 de 1992, art. 28).

3. Constitución Política de Colombia <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

4. Ley 30 de 1992 [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)

## 2. El mercado de educación superior privada en el país

Constitucionalmente, en Colombia la educación superior se reconoce como un servicio público, mas no está declarada como un derecho universal. A partir de allí, el acceso a la misma está dado fundamentalmente por la capacidad académica y económica de los aspirantes, mas no existe la gratuidad plena como una opción fomentada desde el Estado. Los estudiantes que tienen los recursos económicos para pagar ingresan a las IES privadas de gran reconocimiento; las IES públicas son más económicas, pero con cupos limitados y mayores niveles de exigencia para su ingreso. Muchas IES privadas captan estudiantes porque llegan hasta apartadas regiones del país donde no hay grandes universidades privadas o

públicas, o porque ofrecen mecanismos de financiamiento y valor de matrícula más favorables.

En el país no está permitido el lucro en la educación superior, con lo que las IES privadas nuevas deben asegurar los suficientes recursos para garantizar el funcionamiento de, por lo menos, el 50% de la primera cohorte de estudiantes, y todos los excedentes operacionales tienen que ser reinvertidos en el objeto social de las instituciones. Esta situación ha limitado la llegada física de IES o capitales extranjeras para la educación superior, además de otros controles fiscales.

Adiciembre de 2015, la matrícula llegó a 2.293.550 estudiantes, entre pregrado y posgrado (cuadro 1). Esto representa una tasa de cobertura del 49.4% (cuadro 2). La apuesta del gobierno nacional es que en 2.018, cuando finalice el periodo del actual presidente –Juan Manuel Santos–, la tasa alcance el 57%.

### Cuadro 2

#### Evolución de labruta de cobertura en Colombia 2007-2015

Año	2007	2008	2009	2010	2011*	2012*	2013*	2014	2015
Matrícula en Pregrado	1.305.665	1.427.147	1.513.990	1.587.760	1.746.983	1.812.500	1.967.053	2.080.440	2.149.504
Población 17-21 años	4.125.881	4.187.317	4.241.585	4.284.916	4.319.415	4.342.603	4.354.649	4.356.453	4.349.823
Tasa de cobertura	31,6 %	34,1 %	35,7 %	37,1 %	40,4 %	41,7 %	45,2%	47,8 %	49,4 %

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

El país ha venido mostrando un significativo aumento de la tasa de cobertura (cuadro 3), especialmente en los últimos cuatro gobiernos (en el año 2.000 la tasa se ubicaba en el 13.82%), especialmente motivada por: La autonomía y libertad que tienen las IES para crear y extender a otras regiones programas académicos, el muy fuerte

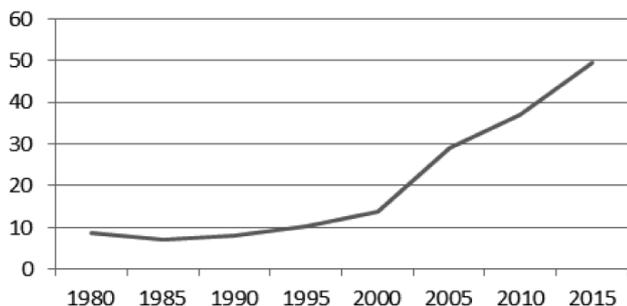
incentivo gubernamental a la formación técnica y tecnológica en la década pasada, la aprobación de una Ley para incentivar los programas por ciclos propedéuticos (Ley 742 de 2002<sup>5</sup>), los pro-

5. Ley 742 de 2002 [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85847\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85847_archivo_pdf.pdf)

gramas de crédito educativo<sup>6</sup> y el incentivo de los gobiernos locales para dar becas en educación superior.

**Cuadro 3**

**Evolución porcentual de la cobertura en Colombia desde 1980**

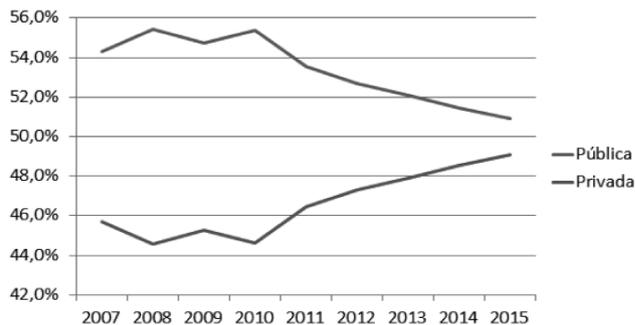


Fuente: Observatorio de la Universidad Colombiana [www.universidad.edu.co](http://www.universidad.edu.co)

La cobertura (medida en estudiantes matriculados) se distribuye en partes similares entre privadas y públicas, con un pequeño margen a favor de las públicas (cuadro 4).

**Cuadro 4**

**Distribución de la matrícula entre el sistema público y privado en Colombia. 2015**



Fuente: Observatorio de la Universidad Colombiana [www.universidad.edu.co](http://www.universidad.edu.co)

En la actualidad, según reporta el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES, en Colombia hay 287 IES, distribuidas como muestra el cuadro 5.

**Cuadro 5**

**Total de IES, según tipología, en Colombia (sin contar seccionales)**

Tipología Institucional	Oficiales	%	Privadas	%
Universidades	32	40.0	51	24.63
Instituciones universitarias	27	33.75	94	45.41
Instituciones tecnológicas	12	15.0	39	18.84
Instituciones técnicas profesionales	9	11.25	23	11.11
Sumatoria	80	27.6	207	72.3

Fuente: Observatorio de la Universidad Colombiana [www.universidad.edu.co](http://www.universidad.edu.co)

6. Desde 1950 Colombia cuenta con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – ICETEX (<http://www.icetex.gov.co/>), una entidad gubernamental creada especialmente para facilitar crédito educativo en pregrado y posgrado, para adelantar estudios en Colombia o el extranjero. Este modelo ha sido destacado en la región por el Banco Mundial y la OECD.

Para algunos este dato (de 287 IES) no es preciso, pues si se suman las seccionales la cifra asciende a 348. Pero también se podrían consi-

derar aquellas IES que ofertan varios programas en otra ciudad sin haberse creado formalmente como seccional, así como no se cuentan las que tienen activa presencia en otras ciudades, por ejemplo a través de programas virtuales, o las que estando de forma presencial lo hacen en alianzas con el sector productivo y los gobiernos locales<sup>7</sup>.

La tipología y oferta en educación superior colombiana está regulada a través de la Ley 30 de 1992, que definió cinco clases de IES<sup>8</sup>, tanto públicas como privadas: Universidades, institucio-

7. Universidades privadas como, por ejemplo, la Santo Tomás, tienen instalaciones y oferta formal en Medellín y Villavicencio, sin aparecer registradas en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Hay instituciones universitarias, como la Fundación Universitaria del Área Andina, además de Bogotá y Pereira, oferta programas en Medellín y Valledupar, sin aparecer en el SNIES. El Politécnico Gran colombiano tiene sede en Medellín, y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (que es, tal vez, la IES privada más grande del país, con más de 60 mil estudiantes), sólo aparece en el SNIES en Bogotá y Bello, pero tiene programas formales en Girardot, Soacha, Santanderes, Atlántico y Valle del Cauca.

A través de la modalidad de CERES, o Centros Regionales de Educación Superior, la Universidad Tecnológica de Pereira en alianza con gobiernos locales y sector empresarial, tiene oferta extendida en Vichada, Santuario, Belén de Umbría y Mistrató. La Universidad Nacional Abierta y a Distancia tiene Ceres en Boavita, Garagoa y Socha (Boyacá), y en Vélez (Santander).

Otra opción que ha permitido extender masivamente la oferta de programas es a través de los programas reconocidos bajo la metodología virtual y a distancia. Allí se encuentran, por ejemplo, casos de gran expansión como los de la Corporación Universitaria Remington, que tiene presencia en 28 departamentos del país.

8. Según la Ley 30, son Instituciones Técnicas Profesionales, las que pueden ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel. Generalmente tienen una duración promedio de cuatro semestres académicos o cerca de 65 créditos académicos.

Las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, son las facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización. Generalmente tienen una duración

nes universitarias<sup>9</sup> o escuelas tecnológicas, instituciones tecnológicas<sup>10</sup> e instituciones técnicas profesionales. A través de estas diferentes IES se ofertan los niveles de formación universitaria y no universitaria.

En Colombia no es fácil diferenciar explícitamente la formación universitaria de la no universitaria. Si la posibilidad de ofertar maestrías y doctorados es uno de los diferenciadores, esto sólo lo pueden hacer las universidades y, previo cumplimiento de algunos requisitos, las instituciones universitarias –solo maestrías-. Si el diferenciador es la posibilidad de ofertar programas profesionales, se encuentra que a través de una figura jurídica de redefinición institucional y por ciclos pro-

promedio de ocho a diez semestres académicos o cerca de 140 a 160 créditos académicos.

Las Universidades son instituciones que acreditan su desempeño con criterio de universalidad en: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. También están facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especializaciones, maestrías, doctorados y post-doctorados.

Son Instituciones tecnológicas las facultadas para para ofrecer programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en disciplinas y programas de especialización en sus respectivos campos de acción. Se asemejan a las instituciones universitarias.

9. La figura y denominación de Instituciones Universitarias (públicas o privadas) es especialmente propia de la tipología colombiana con respecto a la arquitectura de los sistemas en la mayoría de países del mundo. Por su ubicación intermedia en la pirámide de tipos de IES, las Instituciones Universitarias tienen un nivel de desarrollo de difícil comprensión y ubicación en una posición concreta: Algunas ofertan maestrías –mas no doctorados- y otras incursionan en los programas técnicos y tecnológicos (bien sea terminales o por ciclos propedéuticos), además de los propios profesionales. Parecen universidades, se mueven en el mismo contexto educativo nacional, desarrollan los mismos programas de pregrado, y en algunos casos tienen investigación y una calidad superior a la de muchas universidades, pero legalmente no son universidades.

10. Estas IES existían antes de la Ley 30 de 1992 y, por descuido de los legisladores, quedaron por fuera de la norma, y fueron legalmente reintegradas al sistema a través de la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación.

pedéuticos (Ley 742 de 2002), hay instituciones técnicas profesionales y tecnológicas que ofertan programas profesionales. También se considera educación no universitaria, la formación para el trabajo y el desarrollo humano, explicada en el capítulo anterior.

Lo cierto es que programas técnicos, tecnológicos y universitarios terminan siendo desarrollados por la gran mayoría de instituciones técnicas profesionales, tecnológicas, universitarias y universidades, públicas y privadas (cuadro 6).

**Cuadro 6**

**Distribución de la oferta de programas de pregrado, según niveles de formación**

Nivel de formación	2015	%
Programas técnicos	987	13.33
Programas tecnológicos	2.253	30,43
Programas universitarios	4.162	56.22
<b>Sumatoria</b>	<b>7.402</b>	<b>100</b>

Fuente: Observatorio de la Universidad Colombiana [www.universidad.edu.co](http://www.universidad.edu.co)

A su vez, la matrícula posgradual llega al 6.3% (144 mil estudiantes). Los niveles del posgrado son especialización (que en la mayoría de países corresponde a un curso de educación continuada, o extensión, de un año de duración, y que en Colombia representa el mayor porcentaje de la matrícula posgradual, por su alto impacto positivo en el reconocimiento laboral), la maestría y el doctorado (cuadro 7).

**Cuadro 7**

**Distribución de la oferta de programas posgraduales, según niveles de formación**

Nivel de formación	2015	%
Programas de Doctorado	296	5.25
Programas de Maestría	1.622	28.77
Programas de Especialización	3.718	65.96
<b>Sumatoria</b>	<b>5.636</b>	<b>100</b>

Fuente: Observatorio de la Universidad Colombiana [www.universidad.edu.co](http://www.universidad.edu.co)

Las metodologías admitidas para la oferta educativa son presencial y distancia tradicional (con mínimo un 51% de trabajo del estudiante de manera independiente) y distancia virtual (con mínimo un 80% del trabajo del estudiante mediado por las TICs).

### 3. La dinámica público - privado

Las IES privadas responden a la apuesta de un grupo de particulares que, motivados por la educación, se aventuran a crear una institución bajo numerosos controles y trámites, pero con escasos incentivos de fomento por parte del Estado. La posibilidad de captar un mercado potencial y crecer como organización es el principal motivador para esto.

Una clasificación general de los particulares que han impulsado y gestionan la mayoría de IES privadas<sup>11</sup> muestra que éstas atienden los intereses de: Familias y personas que las han impulsado con su propio capital (aproximadamente el 36%), grupos de profesionales identificados por objetivos específicos o disciplinares (39%), comunidades religiosas (16%), cajas de compensación familiar (4%) grupos empresariales que atienden otras actividades (4%), y cooperativas (1%).

Aun cuando hay algunas IES (pocas) que han presentado problemas económicos que les ha llevado a incumplir los compromisos mínimos para asegurar una educación con estándares básicos de calidad, e incluso han perdido su personería jurídica o ésta ha sido transferida a otras personas para que le inyecten capital y la repotencien, en general la asimetría del mercado educativo colombiano (por la falta de mecanismos universales y transparentes de información a la opinión pública, complejidad en las titulaciones y modalidades, dominio territorial de algunas IES en municipios muy apartados o enorme disparidad en los valores de matrícula, entre otros), permite que las IES, tanto públicas como privadas, tengan una demanda estudiantil suficiente para asumir su labor.

Ante la ausencia de una explícita y pública política de Estado en educación superior que, más allá de aumentar las exigencias a las IES para la transparencia y rendición de cuentas de sus directivos universitarios y de demandarles la acreditación (que es voluntaria y temporal) de los programas, como una forma de alcanzar reconocimiento entre la opinión pública y obtener beneficios de crédito educativo por parte de las agencias del Estado, no existe en Colombia un lineamiento explícito de cuál es el aporte

que la sociedad y el Estado espera de su educación superior, cuáles son las áreas de formación disciplinar que requiere el país ni cuáles deben ser los temas a priorizar en la investigación para proyectar a Colombia como una Nación con altos estándares de crecimiento educativo. Hay un eslogan, más mediático que real, impulsado desde la Presidencia de la República, de hacer de Colombia la Nación más y mejor educada de la región en 2025.

Las acciones de fomento del Estado se han orientado especialmente hacia las IES públicas (que consideran que, aun así, los recursos de la Nación para la educación superior pública no son suficientes) y muy pocos de estos recursos terminan en las IES privadas. El actual y más impactante programa del gobierno nacional (Ser Pilo Paga) termina distribuyendo la mayoría de recursos públicos a las pocas universidades privadas acreditadas en alta calidad<sup>12</sup>.

En la actualidad el 62.7% de todas las IES del país (180 de 287 públicas y privadas) son IES privadas que por no estar acreditadas institucionalmente no reciben apoyos directos de parte del Estado y, por el contrario, con la nueva Ley de Inspección y Vigilancia, tienen los ojos del sistema encima ante cualquier posible irregularidad, para sancionarlo o intervenirla.

En la práctica es común que las IES se proyecten, compitan, defiendan y desarrollen programas bajo su propia lógica, carente de referentes precisos para la toma de decisiones. El Estado les exige que, desde su origen, no tengan ánimo de lucro, pero tampoco les da la mano -financieramente hablando- para desarrollar infraestructu-

11. Proyección de El Observatorio de la Universidad Colombiana.

12. Más del 90% de los recursos del programa Ser Pilo Paga se han invertido en IES privadas.

ra, laboratorios, investigaciones y programas de extensión social. Todo lo deben hacer con sus recursos, que en su gran mayoría provienen de matrículas. Esto explica, en el caso de las IES privadas, por qué las que cuentan con acreditación institucional de alta calidad son las que tienen los más altos valores de matrícula del mercado, porque acreditarse cuesta mucho dinero.

Esta lógica, de difícil comprensión, puede ayudar a entender por qué algunas IES privadas han sido denunciadas como empresas familiares en donde los fundadores desvían recursos y se lucran, pues el contexto normativo no ha valorado los esfuerzos de quienes, con menos posibilidades, hacen ingentes esfuerzos por mejorar, pues no existe un programa que permita reconocer con recursos del Estado o de aumento de matrículas las mejoras en calidad e infraestructura.

La principal forma de articulación entre IES se da, especialmente, a través de una integración horizontal, por niveles según sus tipologías. Es decir, por un lado se agrupan las universidades en la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), especialmente para defender la autonomía que tienen por ley; el otro gran conglomerado de IES es el de la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Educación Formación técnica Profesional y/o Tecnológica ACIET, que busca defender como una alternativa de educación superior estos niveles educativos, y blindarse frente al posible riesgo de que sus programas puedan ir desapareciendo poco a poco ante la anunciada creación del Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET), que acaba con la actual división de educación técnica profesional de la técnica laboral, para pasar a un solo nivel de educación técnica, en donde las instituciones de formación para el trabajo y el Servicio Nacional de

Aprendizaje (SENA), entidad pública con más de un millón de estudiantes, son los que dominan el mercado.

Adicionalmente a ASCUN y ACIET se encuentran asociaciones que reúnen las instituciones universitarias (ACIUP) y las instituciones técnicas profesionales (ACICAPI), que carecen de impacto real en el sector.

También, en algunas regiones del país, existen agrupaciones de IES, creadas más con la intención de obtener visibilidad de éstas fuera de la capital del país, como una forma de nivelar el poder central, aunque sin mayor capacidad de maniobra estratégica dentro del sistema.

Ante la ausencia de un marco estratégico de proyección de país desde la educación superior, el referente de actuación de los rectores universitarios se circunscribe a: a) mantener una demanda significativa que responda a su oferta (pues tampoco hay estudios técnicos que demuestren la necesidad y justificación precisa de las áreas de conocimiento y los programas académicos que demandan las regiones), b) asegurar la supervivencia financiera de su IES; y, c) hacer el lobby necesario ante las asociaciones y, especialmente, el Ministerio de Educación Nacional, para que las decisiones de dicho despacho –muchas veces inconsultas con el sector- no afecten su posicionamiento institucional.

Esto implica, especialmente para las IES privadas, un ambiente de incertidumbre con respecto a su proyección en el mediano plazo: Un Estado que hace anuncios que afectan al sistema de manera sorpresiva, que a su arbitrio aprueba o niega los conceptos que le entrega el Consejo Nacional de Acreditación para entregar acredita-

ciones, que impulsa una Ley de inspección y vigilancia que impacta el modelo de gobernabilidad de las IES (rendición de cuentas, presentación de informes financieros, intervención directa en las IES con inspectores in situ...), sin la previa discusión entre los rectores; que cambia el espíritu de la Ley de proyectar la acreditación como un acto voluntario y temporal, para convertirlo en obligatorio para los programas de licenciatura y condicionar los créditos del Icetex a estudiantes que sólo se matriculen en programas acreditados, y a proyectar un Sistema de Educación Terciaria, sin el consenso de la comunidad académica.

Si a esto se le suma que por la actual crisis fiscal del país se está contemplando la posibilidad de poner a tributar las IES privadas, que hasta ahora no tributan; que no hay una definida y precisa reglamentación de la educación virtual y a distancia; que tampoco están claras las reglas de juego para el ingreso de IES extranjeras con programas virtuales, y que las IES deben atender múltiples requisitos de decenas de entes públicos que terminan legislando sobre la educación superior, de manera desarticulada, la actual gestión de las IES privadas en Colombia se mueve en un ámbito de complejidad y permanentes remezones que no aportan con la gobernabilidad y construcción sólida de proyectos de mediano y largo plazo.

## 4. Políticas públicas nacionales y formas de regulación

Los lineamientos de política pública en educación superior en Colombia nacen de la Constitución Política y se reglamentan mediante la Ley

30 de 1992, que define quiénes son los actores del sistema de educación superior, los niveles de formación, los organismos de regulación y los objetivos de la educación superior.

Posterior a la Ley, 30 el país ha desarrollado más de 50 normas, decretos, circulares, resoluciones y leyes que impactan la educación superior, en un proceso en donde intervienen decenas de entes públicos y privados (otros Ministerios, Cortes, organismos de fiscalización, Colciencias, superintendencias, asociaciones y colegios profesionales, Congreso de la República...), preocupados por diseñar planes, programas y acciones de fomento y control de la educación superior, lo que convierte a Colombia en un país saturado en normas, procedimientos y legislación al respecto.

Desafortunadamente tantos organismos y normas no están articulados, y el Ministerio de Educación Nacional, el gran líder del sector, se ha caracterizado por carecer de liderazgo intelectual y académico, porque no tiene un referente de país sobre el cual debe aportar la ciencia, y porque aprovecha su poder (es juez y parte en las decisiones tanto de fomento como de inspección y vigilancia del sector) para imponer programas y acciones de forma inconsulta.

Así, la política pública en educación superior no se orienta a definir hacia dónde debe avanzar el sistema, ni cuáles deben ser sus resultados esperados, sino a profundizar en el reglamentarismo, en el cumplimiento de indicadores y, para el caso concreto del actual Gobierno, en ajustarse a los estándares internacionales de la OECD, a fin de lograr la admisión del país a dicho organismo.

Durante las últimas décadas (especialmente desde la aparición del Decreto Ley 80 de 1980<sup>13</sup>, que fue el primer esfuerzo formal por organizar las IES y su articulación, y posteriormente con la Ley 30 de 1992, que concretó todos los organismos de apoyo y control), Colombia ha avanzado para atender especialmente los temas de autonomía, calidad y cobertura del sistema. Fue solo hasta marzo de 2011 cuando, en su primera administración, el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, a través de su entonces ministra de Educación, María Fernanda Campo, intentó reformar la Ley 30 de 1992, lo que recibió un mayoritario rechazo de rectores universitarios y, especialmente, del movimiento estudiantil, quienes lograron echar atrás esta reforma que, entre otros aspectos, pretendía replantear la tipología institucional, y admitir las alianzas público – privadas y con ella la llegada de capitales con ánimo de lucro.

Gracias a esa polémica situación, que históricamente se vivía a la par de las reivindicaciones que buscaba el movimiento estudiantil en Chile, la educación superior cobró protagonismo en la agenda política y mediática del país, y se avivó el debate en torno de lo que significaba la misma como un derecho de todos los ciudadanos y una responsabilidad estatal. Esto es, la búsqueda del fortalecimiento de la universidad pública (Colombia no crea formalmente una nueva universidad pública desde hace más de tres décadas) y el aumento de las apuestas financieras del Estado para aumentar la cobertura, con calidad, y en lo posible con gratuidad.

Políticamente el discurso sobre la educación como un derecho, y no como un servicio (como figura en la Constitución Política de Colombia, que dice que “*la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social*”), se ha convertido en una bandera de los movimientos de izquierda, que no tienen fuerza parlamentaria y que se han quedado solos en un debate que los distintos gobiernos han evitado bajo el argumento de que el panorama fiscal del país no permite contemplarlo.

La educación superior privada no ha sido protagonista en este debate, liderado por la universidad pública, y ante la falta de cohesión del sector de las IES privadas, no han podido asumir una posición clara frente a sus retos de calidad, cobertura, transparencia y compromiso con la educación, especialmente para llenar muchos de los vacíos dejados por la educación pública.

El país desarrolló un significativo esfuerzo para intentar construir una propuesta de política pública en educación superior, liderada por el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación Superior CESU, que derivó en el documento “*Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la Paz*”<sup>14</sup>, que pretendía trazar el camino que, a partir del sistema existente, deberían recorrer todos los actores del sistema (porque fue un documento concertado por más del 90% de sus responsables) en los próximos 20 años. Dicho documento fue entregado por la anterior ministra de Educación (María Fernanda Campo) al presidente Santos, quien a los pocos días la reemplazó

13. Decreto Ley 80 de 1980 [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)

14. Acuerdo por lo Superior 2034 <http://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/as2034.pdf>

por la actual (Gina Parody), quien ha impulsado políticas a través de anuncios y reformas de Ley (como la creación de una ley para el control de las universidades –la 1740 de 2014<sup>15</sup>- y la Ley del Plan Nacional de Desarrollo -1753<sup>16</sup> de 2015-), con las que se dejó a un lado los consensos del Acuerdo por lo Superior 2034.

El nuevo ritmo se ha caracterizado por mantener un sistema educativo que aspira a la inclusión vía becas-crédito y programas de fomento (Ser Pilo Paga, becas para docentes, becas por parte de las alcaldías o algunos ministerios...), dependiente de la chequera o el populismo de sus responsables, sin claridad sobre el aporte real de la academia y la investigación a las apuestas del postconflicto tras la llegada a un acuerdo que permita cesar, en parte, el conflicto armado y en cómo hacer efectiva la apuesta del actual gobierno de que en 2.025 (cuando Colombia tenga otro gobierno) Colombia sea la nación más y mejor educada de la región.

De esta forma, la política pública en educación superior ha quedado en manos de lo que dice la Ley y, especialmente, de las interpretaciones que se dan de la misma en el Ministerio, con lo que la gestión y gobernabilidad de las IES, tanto públicas como privadas, se mueve en un ambiente de incertidumbre y la actitud que asumen los rectores y dirigentes del sistema es la de tener un bajo perfil, dejar la creatividad para otro momento y acomodarse a lo que piden los funcionarios del gobierno de turno.

15. Ley 1740 de 2014 [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5347:ley-1740-de-2014-sobre-inspeccion-y-vigilancia&catid=48:legislacion&Itemid=207](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=5347:ley-1740-de-2014-sobre-inspeccion-y-vigilancia&catid=48:legislacion&Itemid=207)

16. Ley 1753 de 2015 [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1753\\_2015.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html)

Bajo este escenario, Colombia avanza de manera importante gracias a esfuerzos individuales de grandes universidades, con prestigio en la región, pero sigue sin dar respuesta estructurada, rigurosa y de mediano y largo plazo frente a los retos que el CESU identificó en el sistema: *“Enormes retos de calidad, demanda un modelo de financiamiento más equitativo y universal, requiere un diseño del sistema menos confuso para el país, clama por una mayor rendición de cuentas y transparencia y eficiencia en la gestión de las IES, por una educación contextualizada a lo regional y pertinente conectada con el mundo. También es consciente de que se necesita eliminar barreras de acceso, para favorecer la interacción, la integración y la movilidad, tanto entre instituciones como de los diferentes actores de la educación superior”* (Acuerdo por lo Superior 2034).

## 5. Internacionalización de la oferta y demanda privada

El sistema de educación superior colombiano no tiene cuantificado exactamente cuántos de sus connacionales se están formando en universidades extranjeras, ni cuántos extranjeros estudian programas de pregrado y posgrado en sus universidades. También se desconoce cuántos colombianos estudian, especialmente posgrados, a través de la modalidad virtual, en IES del exterior. Hasta ahora se han estimado estas cifras como marginales, aunque cada día aumentan.

Si bien existe un programa nacional de Ciencia y Tecnología (Colciencias), una entidad guber-

namental de crédito educativo (Icetex) y algunas privadas (Colfuturo, Fundación Fullbright o Fundación Carolina, entre otras), que fomentan el estudio de nacionales en el extranjero, sus cifras tampoco son significativas ni atadas a una política nacional de crecimiento del sistema en áreas específicas.

La internacionalización de la oferta y la demanda privada, tanto de estudiantes, como de profesores y programas, queda a discreción de la voluntad y gestión de cada IES, especialmente de aquellas que, comprometidas con procesos de alta calidad y en su interés de figurar en rankings internacionales, incentivan la participación en redes, convenios y alianzas con IES extranjeras. Generalmente hay convenios directos entre dos IES, una colombiana y otra extranjera, y el trabajo de redes de dos o más IES con otras homólogas en el exterior se da especialmente a través de la Red Ilumno, que en el caso colombiano reúne a 4 IES<sup>17</sup>.

El panorama de la internacionalización del sector fue precisamente descrito por el CESU en su Acuerdo por lo Superior 2034: *“La desarticulación y el trabajo aislado de los actores nacionales relacionados con la internacionalización de la*

*educación superior conduce a deficiencias en la formulación y ejecución de las políticas nacionales y regionales de internacionalización, a la poca claridad en su conceptualización y en la definición de sus parámetros de calidad. En el país existen algunas estrategias lideradas por entidades del Gobierno Nacional que buscan fomentar la internacionalización de la educación superior, pero no se identifica una política nacional al respecto que contribuya con los objetivos establecidos en la política general de la educación superior articulada con los intereses estratégicos nacionales y atendiendo los necesarios énfasis regionales”.*

## 6. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad

Fue con la Ley 30 de 1992 cuando Colombia oficializó su compromiso con un Sistema Nacional de Acreditación, que dio los primeros pasos para consolidar el actual sistema nacional de aseguramiento de la calidad, de impacto para todas las IES (públicas y privadas, sin discriminación alguna).

Varios años llevó al sistema acoplarse a esta dinámica, tras largas discusiones sobre qué se entiende por calidad en la educación superior, la gradualidad de la misma, en qué áreas y con qué máximos deseados.

Como la acreditación de alta calidad, por ley, se definió como voluntaria y temporal, ésta solo cobró fuerza años después, luego que varias de las universidades más tradicionales y con mayor prestigio, decidieron entrar al sistema. Aún así,

17. Politécnico Gran Colombiano, Fundación Universitaria del Área Andina, Corporación Universitaria Unitec y Universidad Central.

las cifras de acreditación no son lo suficientemente significativas para hablar de una real cultura de la alta calidad en el sistema. De 287 IES, sólo 44 (el 15%) tienen acreditación institucional de alta calidad, así como la acreditación de programa sólo la tienen 1.036 de 7.402 (el 14 %) (cuadro 8).

**Cuadro 8**

**Distribución de los pregrados acreditados en alta calidad. 2015**

Nivel de los pregrados acreditados	2015	%
Pregrados técnicos	24	2,31
Pregrados tecnológicos	83	8,01
Pregrados universitarios	929	89,7
<b>Total</b>	<b>1.036</b>	<b>100</b>

Fuente: Observatorio de la Universidad Colombiana [www.universidad.edu.co](http://www.universidad.edu.co)

En medio de este debate inició otro relacionado con los mínimos de calidad esperados en los diversos programas académicos (inicialmente en las licenciaturas), pues la autonomía universitaria reconocida con la Ley de 1992 disparó el número de programas académicos sin la calidad deseada. Fue así como se crearon decretos varios para regular los estándares mínimos de calidad (o acreditación previa obligatoria) por área de conocimiento, que después de diversas salidas

jurídicas y decretos, terminaron consolidándose formalmente mediante la Ley 1188 de 2008<sup>18</sup> y el Decreto 1295<sup>19</sup>, de 2010, conocido como de registro calificado.

El sistema de aseguramiento de la calidad se basa en visitas de pares académicos para comprobar las condiciones institucionales y específicas de cada programa académico, y constituye el registro calificado que, a manera de licencia de funcionamiento, valida las condiciones mínimas de calidad que debe tener un programa para funcionar por un periodo de siete años antes de la renovación del registro. En Colombia no se puede ofertar el servicio educativo de ningún programa (pregrado o posgrado) sin que éste tenga como mínimo el registro calificado.

Y las IES que deseen medirse en alta calidad optan por la acreditación tanto de programas como la institucional.

En la práctica existe una incomunicación y falta de articulación entre los responsables y los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad. Aunque ambos se soportan en académicos provenientes de las mismas IES (en una situación que el Banco Mundial y la OECD han pedido revisar para evitar dudas sobre la transparencia de algunos procesos), los responsables de orientar el proceso de registro calificado son direccionados desde el Ministerio de Educación Superior, a través de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior CONACES, mientras que los responsables de la acreditación, que confor-

18. Ley 1188 de 2008 [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_LEY\\_1188.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_LEY_1188.pdf)

19. Decreto 1295 de 2010 [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430\\_archivo\\_pdf\\_decreto1295.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf)

man el Consejo Nacional de Acreditación ([www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)) tienen más independencia académica (no financiera) del Ministerio, y poco dialogan con sus pares de CONACES, lo cual ha llevado a que, en ocasiones, pueda resultar más exigente un proceso de registro calificado que uno de acreditación de alta calidad.

El principal beneficio de la acreditación (tanto para las IES públicas como las privadas) está en el reconocimiento social y académico de la calidad y, desde el año 2014 y no se sabe hasta cuándo, la posibilidad de recibir directamente del Estado el valor de la matrícula de los mejores 10 mil estudiantes del país que, en el programa Ser Pilo Paga, escojan estudiar en algunas de estas IES (44 de un total de 287).

A través del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, que con la Ley 1753 de 2015 acompaña el plan de gobierno del presidente Juan Manuel Santos, se aprobó que, a partir de 2018, los estudiantes de las IES que no cuenten con programas acreditados o no tengan acreditación institucional, perderán los beneficios del crédito educativo estatal fomentado a través del ICETEX.

En los últimos años, y especialmente motivado desde el Ministerio de Educación, se ha fomentado la cultura de los rankings de calidad. Además de hacer eco a las clasificaciones internacionales The Times, ARWU (en los cuales no aparece ninguna universidad colombiana entre las primeras 100 del mundo) y especialmente QS (que es donde más IES colombianas aparecen), el propio Gobierno llama a que las IES se midan por sus resultados y ha creado clasificaciones propias como, por ejemplo, el Modelo de Indicadores de

la Educación Superior MIDE<sup>20</sup>, en donde el Ministerio decidió unilateralmente y con una metodología polémica y técnicamente muy criticada, ranquear las IES nacionales según su enfoque doctoral, de maestría, de pregrado o especializadas en un área de conocimiento.

## 7. Conclusiones y perspectivas de la educación privada en el país

Pese a haber perdido alguna participación en el número porcentual de estudiantes frente a la educación superior pública, las IES privadas tienen una muy importante proyección para su expansión en cuanto a número de estudiantes, programas y desarrollo a nivel posgradual, entre otros aspectos. La creación de cerca de 20 IES privadas nuevas en la última década, frente a ninguna pública, es una clara muestra de la potencialidad del mercado.

El país ha reconocido, valorado y respetado el escenario ganado por las IES privadas, en un sistema que convive adecuadamente con la oferta pública, especialmente porque algunas IES privadas han alcanzado muy importantes estándares de alta calidad (la mayoría de las acreditadas institucionalmente son privadas), porque otras desarrollan una oferta en apartadas regiones del país en donde no llega la educación superior pública, y porque dan posibilidad de estudio a quienes se ven impedidos de acceder al sistema

20. [www.colombiaaprende.edu.co/mide/](http://www.colombiaaprende.edu.co/mide/)

público, cuya capacidad de crecimiento, tanto en IES como en programas y número de estudiantes, estará estancada mientras que el Estado no modifique su modelo de asignación de recursos (inmodificable desde 1992) y cree nuevas universidades públicas (lo cual no se ha contemplado en el actual panorama gubernamental).

Porcentualmente, el alto número de IES privadas, su diversidad institucional (técnicas profesionales, tecnológicas –escuelas e instituciones-, instituciones universitarias y universidades, más las que, a través de la modalidad de ciclos propedéuticos, han logrado transformarse para que siendo técnicas profesionales puedan ofertar programas tecnológicos y universitarios), sus muy diversos orígenes, públicos y proyectos educativos, la falta de diálogo y articulación entre sus responsables, el alto costo que significa sacar adelante una acreditación institucional y, por sobre todo, el reto de demostrar mecanismos transparentes de rendición de cuentas y cifras más significativas en número de pregrados acreditados en alta calidad, configuran un escenario frágil para actuar como sistema y proyectarlas con mayor impacto.

A la luz de las acciones gubernamentales y de la manera como desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se ha impulsado el fomento y la inspección y vigilancia de las IES privadas, salvo las 27 IES privadas que ya tienen acreditación de alta calidad, y unas 13 más que están formalmente en dicho camino, hay 167 IES privadas (cerca del 60% de todo el sistema), que deben asegurar su sostenibilidad institucional y financiera, su participación en el mercado educativo y su consolidación como actores claves en el sistema. Y para ello deben convertir en agenda prioritaria:

- Fortalecer los vínculos, potencialidades y proyectos conjuntos entre las propias IES privadas, y también unificar –como gremio- su discurso académico ante temas de coyuntura como la educación terciaria, la naturaleza y real alcance de las instituciones universitarias, y la medición efectiva de su impacto académico y social, contribuyendo decididamente con el necesario debate que el país tiene en mora sobre cuál debe ser la proyección como nación con el aporte de la educación superior.
- Revisar sus actuales modelos de gobernabilidad, gestión por resultados y rendición de cuentas social, financiera, administrativa y contable.
- Dinamizar sus modelos de dirección, flexibilidad ante la incertidumbre, adaptación ante el permanente cambio y una mirada internacional que les permita tanto extenderse a otras regiones –países- como enfrentar la gradual y segura llegada, en diversas modalidades, de IES de otros países a Colombia.
- Comprometerse decididamente con la acreditación de sus programas, antes que –como ya se logró con las licenciaturas- ésta pierda su carácter voluntario y se vuelva obligatoria.
- La demostración de que la educación superior privada, tanto como la pública, en sus diversas modalidades –presenciales o virtuales- tienen que convertirse en la catapulta que, en todos los rincones del país, ayudará a esta sociedad a borrar las heridas de medio siglo de violencia, con formación de alta calidad, pertinente y en todo el territorio nacional.





# La educación superior privada **en El Salvador**

José Humberto Flores y Karla Celina Rivera

**José Humberto Flores.** Vicerrector Académico de la Universidad Don Bosco. Presidente de la editorial Universidad Don Bosco. Profesor e investigador universitario por más de 25 años. Doctor en Filosofía. Además tiene estudios en Teología, Pedagogía e Historia. Publicación de libros y artículos Filosofía, Educación y Epistemología. Su última publicación es El Pensamiento Político y Social de José Carlos Mariátegui, Editorial Universidad Don Bosco, 2015. Es profesor de Epistemología y Métodos de Investigación, Doctorado en Ciencias Sociales UCA-UDB. Profesor de Ética y empresa en las maestrías de la Universidad Don Bosco. Profesor del enfoque socioformativo en el enfoque bajo competencias.

**Karla Celina Rivera Hernández.** Directora del Instituto de Investigación y Formación Pedagógica de la Universidad Don Bosco. Licenciada en Ciencias de la Educación, Máster en Liderazgo Gerencial Educativo, Doctoranda en Educación. Formadora en programas de formación de docentes y gestores administrativos, publicación de artículos y libros para educación preescolar y educación superior, investigación educativa y asesora de proyectos curriculares bajo el enfoque basado en competencias.



# 1. Evolución histórica de la educación privada

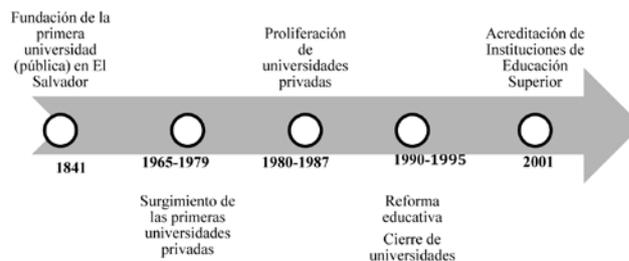
En 1841, se crea la República de El Salvador, como nación independiente y en ese mismo año se funda la educación universitaria a través de creación de la Universidad de El Salvador; hasta ahora, la única institución de Educación Superior estatal en el país. La educación universitaria privada es muy reciente ya que tiene aproximadamente cincuenta años de existencia. En el año de 1965, la Iglesia católica por medio de la federación de padres de familia de colegios católicos en El Salvador influyó en la creación de las instituciones de educación superior privada, y en ese año se aprobó la Ley de Universidades Privadas. En medio de estas circunstancias académicas y políticas se funda, en 1965, la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) estableciéndose como la primera universidad privada de El Salvador. Se presentaba como alternativa de formación profesional para egresados de colegios católicos, como otras universidades de inspiración cristiana en Latinoamérica por la Compañía de Jesús.

En la evolución histórica de la Educación Superior Privada en El Salvador se distinguen cinco momentos importantes (Ilustración 1) que se describen en el desarrollo de este apartado.

La historia de la Universidad de El Salvador se traslapa con la realidad nacional al ser influenciada por la problemática social y política, lo que provocó su confrontación ideológica con el Estado. De acuerdo a Samour, Cerna y Flores (1990) desde 1931 estudiantes y docentes sufrieron persecuciones y asesi-

## Ilustración 1

### Momentos relevantes en la evolución de la educación superior privada



natos, ocupaciones militares, la masacre estudiantil en 1975 y el cierre de sus instalaciones entre 1980 y 1984. La Universidad de El Salvador llegó a ser considerada un recinto de izquierda política y con limitaciones para atender la demanda de la educación media. Estas circunstancias de riesgo incrementaron la demanda de la educación universitaria y llevaron a la apertura de instituciones privadas.

En 1977, se aprobaron los estatutos para la fundación de la Universidad Albert Einstein y la Universidad Dr. José Matías Delgado, y en 1979, la Universidad Politécnica de El Salvador. Durante la década de 1980, con la agudización de la guerra interna en El Salvador y la ocupación militar de la Universidad de El Salvador, el Ministerio de Educación autorizó el establecimiento de otras 30 universidades privadas. Según datos del Ministerio de Educación (1988), la población de estudiantes en universidades privadas en 1980 fue de 4,004.

En la década siguiente, según datos del Ministerio de Educación (1990) en El Salvador ya se contaba con 34 instituciones de educación superior privadas; y en el transcurso de esta década, se fundaron otras siete universidades privadas, doce institutos tecnológicos privados y doce institutos tecnológicos estatales. En 1990, las instituciones

de educación superior privadas en El Salvador sumaban 53, considerando que contaban con otros centros regionales se calcula que sumaban más de una centena de centros. Samour, Cerna y Flores (1990) concluyen que la proliferación de instituciones privadas contribuyó a la absorción de los estudiantes que quedaban fuera de la Universidad Nacional y a descentralizar a otras regiones del país su acceso; sin embargo, muchas de estas instituciones no contaban con condiciones para ofrecer una educación de calidad como advierte el MINED (s.f.), señalando la existencia de muchas instituciones carentes de patrimonio real, sin condiciones mínimas para generar vida universitaria y cumplir con calidad las funciones esenciales de docencia, investigación y extensión social.

La educación superior en El Salvador, se hallaba en crisis y era urgente una reforma educativa; ésta

se concretizó en 1995 mediante el Plan Decenal 1995-2005, basado en cuatro fundamentos: cobertura, modernización institucional, mejoramiento de la calidad y formación en valores humanos-éticos y cívicos y la necesidad de crear una ley de Educación Superior. En 1998, se creó el Sistema de supervisión y mejoramiento de la calidad a través del cual se modificó la estructura de las Instituciones de Educación Superior en 1998, con el cierre obligatorio y voluntario de instituciones que no cumplieran con los requisitos establecidos en la Ley.

El Ministerio de Educación aprobó 59 instituciones de educación superior privada entre 1965 y 2012, y el cierre de 28 instituciones desde 1998. Actualmente, en 2016, existen 32 instituciones de educación superior privadas, de las cuales 13 cuentan con acreditación o reacreditación de calidad (Tabla 1).

**Tabla 1**

**Instituciones de Educación superior privadas de El Salvador**

Año de aprobación de estatutos	Institución de educación superior privada	Estado actual
1965	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas	Acreditada 2002 Reacreditada 2012
1977	Universidad Albert Einstein	
	Universidad José Matías Delgado	Acreditación 2008 Reacreditación 2015
1979	Universidad Politécnica de El Salvador	
1980	Universidad Alberto Masferrer	Acreditación 2004 Reacreditación 2015
	Universidad Tecnológica	Acreditación 2003 Reacreditación 2015
	Universidad Evangélica	Acreditación 2005 Reacreditación 2015
	Universidad Técnica Latinoamericana	
	Universidad Leonardo Da Vinci	Cerrada
	Universidad Occidental	Cerrada

Año de aprobación de estatutos	Institución de educación superior privada	Estado actual
1981	Universidad Francisco Gavidia	Acreditación 2003 Reacreditación 2015
	Universidad Nueva San Salvador	
	Universidad Autónoma de Santa Ana	
	Universidad Americana	Cerrada
	Universidad Capitán General Gerardo Barrios	
	Universidad Las Américas	Cerrada
	Universidad Salvadoreña	Cerrada
	Universidad Católica de El Salvador	Acreditada 2002. Reacreditada 2007 y 2012
	Universidad de Oriente	Acreditada 2010
	Universidad de Sonsonate	
	Universidad Salvadoreña Isaac Newton	Cerrada
	Universidad Santaneca de Ciencia y Tecnología	Cerrada
	Universidad Modular Abierta	
	Universidad Pedagógica de El Salvador	
1982	Escuela Superior de Tecnología y Administración (ESTA)	Cerrada
1983	Universidad Salvadoreña Berry	Cerrada
	Universidad Cristiana de las Asambleas de Dios	
	Centro Técnico de Capacitación Contable (CTC)	Cerrada
1984	Universidad Don Bosco	Primera en acreditarse en 2001 y la primera en re-acreditarse en 2006 y 2011
	Universidad Vendedor Salvadoreño	Cerrada
	Universidad Educación Integral (modular)	Cerrada
	Escuela Superior de Enfermería Florencia Nightingale	Cerrada
	Centro de Capacitación Bancaria (CECAB)	Cerrada
	Instituto Superior de Computación	Cerrada
1985	Universidad Thomas Alva Edison	Cerrada
1987	Universidad de la Paz	Cerrada
	Universidad Metropolitana de El Salvador	Cerrada
	Universidad Administración de Negocios	Cerrada
	Universidad Luterana	
1989	Universidad Panamericana de El Salvador	
	Escuela Técnica para la Salud	

Año de aprobación de estatutos	Institución de educación superior privada	Estado actual
1990	Universidad Interamericana Simón Bolívar	Cerrada
	Universidad Manuel Luis Escamilla	Cerrada
	Universidad Andrés Bello	
1992	Centro Nacional de Capacitación Alianza Francesa	Cerrada
1993	Universidad Monseñor Oscar Arnulfo Romero	
	Instituto Tecnológico Pro-Superación Juvenil	Cerrada
1994	Universidad San Jorge	Cerrada
	Universidad Suizo Salvadoreña	Cerrada
	Escuela Superior de Economía y Negocios	Acreditada 2008 Reacreditada 2013
1995	Escuela de comunicación Mónica Herrera	Acreditada Reacreditada 2013
	Escuela de Administración Municipal	Cerrada
1997	Instituto de Educación Superior Ana Guerra de Jesús	Cerrada
	Instituto de Educación Superior de Profesionales de la Salud	
	Instituto Superior de Economía y Administración de Empresas	Acreditada 2005 Reacreditada 2015
	Instituto Tecnológico Americano De Educación Superior	
1998	Instituto Especializado de Educación Superior El Espíritu Santo	
2008	Centro Cultural Salvadoreño Americano	
2012	Instituto Tecnológico Padre Segundo Montes	
s.f.	Centro Internacional de Programación de Computadoras (CIPC)	Cerrada

Fuente: Ministerio de educación de El Salvador (1990, s.f.) y Diario Oficial (1984 y 1993)

## 2. El mercado de educación superior privada en el país

Por su naturaleza jurídica declarada en el artículo 28 de la Ley de Educación Superior (2013), las instituciones privadas de educación superior son corporaciones de utilidad pública, sin fines de lucro y de carácter permanente. Para la realización

de sus objetivos deben disponer de su patrimonio e invertir sus excedentes obtenidos en infraestructura, investigación, proyección social y calidad de la docencia.

Las instituciones de educación superior se clasifican en tres categorías según la Ley de Educación Superior (2013): (1) **Universidades**: formación académica en carreras con estudios multidisciplinarios en ciencias, artes y técnicas; en todos los grados académicos de educación superior. (2)

**Institutos especializados:** formación profesional en ciencias, artes y técnica en todos los grados académicos de educación superior. (3) **Institutos tecnológicos:** otorgan grados de técnico y tecnólogo en ciencia, arte y humanística.

En este sentido, Bruno y Flores (2007) aclaran que en El Salvador, la formación profesional se imparte en tanto en universidades como en institutos tecnológicos (inician en 1970) que abarcan la formación en especialidades técnicas como grados previos a ingenierías; así como también

en institutos especializados (década de los noventa) que a diferencia de los institutos tecnológicos, otorgan títulos de licenciaturas.

Según datos del Ministerio de Educación (2016) en El Salvador funcionan en total 41 instituciones de educación superior de las cuales 9 corresponden al sector público: Universidad de El Salvador (4 centros regionales), 5 institutos especializados y 3 institutos tecnológicos. De ellas, 32 instituciones son privadas: 23 universidades, 5 institutos especializados y 4 institutos tecnológicos (Tabla 2).

**Tabla 2**

**Instituciones de educación superior privada y pública de El Salvador organizadas de acuerdo a la categoría de clasificación, población estudiantil 2014 y zona de ubicación.**

Institución de educación superior privada	Población estudiantil 2014	Zona geográfica (Departamento)
UNIVERSIDADES		
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas	8,084	La Libertad
Universidad Albert Einstein	467	La Libertad
Universidad José Matías Delgado	7,772	La Libertad
Universidad Politécnica de El Salvador	1,003	San Salvador
Universidad Alberto Masferrer	4,146	San Salvador
Universidad Tecnológica	21,122	San Salvador
Universidad Evangélica	4,027	San Salvador
Universidad Técnica Latinoamericana	627	La Libertad
Universidad Francisco Gavidia	12,623	San Salvador Santa Ana
Universidad Nueva San Salvador	693	San Salvador
Universidad Autónoma de Santa Ana	1,509	Santa Ana
Universidad Capitán General Gerardo Barrios	7,213	San Miguel Usulután
Universidad Católica de El Salvador	6,171	Santa Ana Cabañas
Universidad de Oriente	4,491	San Miguel
Universidad de Sonsonate	2,752	Sonsonate

Institución de educación superior privada	Población estudiantil 2014	Zona geográfica (Departamento)
Universidad Modular Abierta	5,376	San Salvador Santa Ana San Miguel Sonsonate
Universidad Pedagógica de El Salvador	5,029	San Salvador
Universidad Cristiana de las Asambleas de Dios	685	San Salvador
Universidad Don Bosco	7,196	San Salvador La Libertad
Universidad Luterana	2,061	San Salvador Cabañas
Universidad Panamericana de El Salvador	2,503	San Salvador Ahuachapán San Vicente
Universidad Andrés Bello	9,447	San Salvador San Miguel Sonsonate Chalatenango
Universidad Monseñor Oscar Arnulfo Romero	1,306	Chalatenango
INSTITUTOS TECNOLÓGICOS		
Escuela Técnica para la Salud	712	San Salvador
Instituto de Educación Superior de Profesionales de la Salud	2,567	San Salvador Santa Ana San Miguel
Instituto Tecnológico Americano de Educación Superior	43	
Instituto Tecnológico Padre Segundo Montes	99	Morazán
INSTITUTOS ESPECIALIZADOS		
Instituto Especializado de Educación Superior El Espíritu Santo	502	La Libertad
Escuela de Comunicaciones Mónica Herrera	416	La Libertad
Escuela Superior de Economía y Negocios	773	La Libertad
Instituto Superior de Economía y Administración de Empresas	266	La Libertad
Centro Cultural Salvadoreño Americano	187	San Salvador

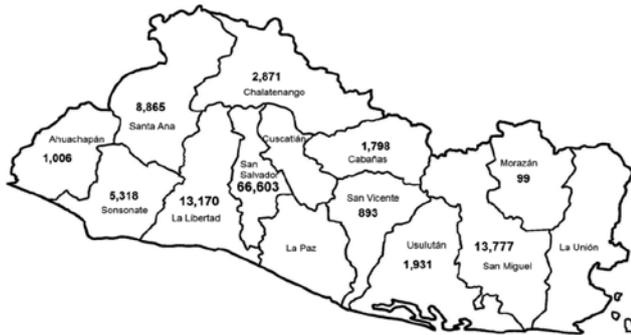
Fuente: Ministerio de Educación (2014)

Se cuenta con presencia geográfica de las instituciones de educación superior privadas en 11 de los 14 Departamentos que tiene El Salvador (Ilustración 2). Pero como se observa en la Tabla 2, la mayor cantidad de instituciones se concentran en el Departamento de San Salvador (16

instituciones), seguido del Departamento de La Libertad (9 instituciones). Por lo cual, la mayor concentración de estudiantes se encuentra en San Salvador (66,603), La Libertad (13,170) y San Miguel (13,777) según estadísticas del Ministerio de Educación (2015).

## Ilustración 2

### Distribución de estudiantes por Departamento



Fuente: Ministerio de Educación (2015)

Entre los elementos diferenciadores de las instituciones de educación superior privada se encuentran los siguientes:

- Zona de influencia: De acuerdo a la región del país en que están ubicados son las únicas instituciones con cobertura geográfica (Tabla 2) como la Universidad Panamericana con sede regional en el Departamento de Ahuachapán, el Instituto Tecnológico P. Segundo Montes única institución privada en el Departamento de la Unión; la Universidad Oscar Arnulfo Romero y Dr. Andrés Bello con sedes en el Departamento de Chalatenango; la Universidad Católica de El Salvador y Luterana de El Salvador con sedes regionales en Cabañas.
- Carreras innovadoras: Son instituciones de educación superior que cuentan con carreras únicas en el país e incluso en la región. Como por ejemplo: la Universidad Don Bosco con el Técnico en Mantenimiento Aeronáutico y la Ingeniería Aeronáutica, el Técnico y la Licenciatura en Órtesis y Prótesis, Técnico e Ingeniería Biomédica, Licenciatura en Diseño Industrial y de Productos, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería en Automatización. La Universidad Evangélica con el Técnico en Marketing turístico y el Técnico en formulación de alimentos industriales.
- Carreras especializadas: Instituciones que se especializan en un área de formación. Como la Escuela de Comunicación Mónica Herrera que ofrece las carreras de Comunicaciones integradas de marketing, Diseño estratégico y Comunicación y Estrategia Digital; la Escuela Superior de Economía y Negocios: Licenciatura en Economía y Negocios, Ingeniería de Negocios y Licenciatura en Ciencias Jurídicas (orientación en negocios).
- Inspiración religiosa: Instituciones de educación superior con inspiración cristiana como la Universidad Católica de El Salvador, Universidad Don Bosco, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Instituto Especializado de Educación Superior El Espíritu Santo, Universidad Cristiana de las Asambleas de Dios, Universidad Evangélica de El Salvador, Universidad Luterana Salvadoreña .
- Grados académicos en que se ofrece la formación: De acuerdo a la Ley de Educación Superior (2013) se cuenta con Universidades que ofrecen carreras multidisciplinarias en todos los grados académicos de educación superior, institutos especializados con formación en todos los grados académicos y los institutos técnicos que otorgan grados de técnico y tecnólogo. Además, hay dos maestrías en Ciencias Sociales y Mantenimiento Industrial y un doctorado en Ciencias Sociales cotituladas por dos universidades del país: La Universidad José Simeón Cañas y la Universidad Don Bosco.

- **Acreditaciones a la calidad:** Las instituciones de educación superior que cuentan con acreditaciones a la calidad otorgado por la Comisión Nacional de Acreditación de la Calidad Académica (13 instituciones en 2015). Además se reconoce como elemento diferenciador las carreras acreditadas por organismos internacionales como es el caso de la Universidad Don Bosco con los programas de Técnico en Órtesis y Prótesis y las Ingenierías en Automatización, Biomédica, Ciencias de la Computación, Telecomunicaciones, Eléctrica, y el Técnico en Mantenimiento Aeronáutico.
- **Innovaciones curriculares,** como la experiencia innovadora de articulación entre la educación media y superior ofrece la Universidad Don Bosco y los Colegios Salesianos mediante el Programa de Integración Lineal de Estudios Técnicos (PILET) que articula las asignaturas más importantes bachillerato técnico con el programa de estudio del grado de técnico y posteriormente ingeniero. El programa ME-GATEC mediante el convenio del Ministerio de Educación mediante la Escuela Especializada en Ingeniería ITCA-FEPADE (publico) y la Universidad Católica de El Salvador; que articula la educación media y superior técnica y tecnológica para profesionalización laboral en centros ubicados en Zacatecoluca, Sonsonate, Chalatenango y Usulután.

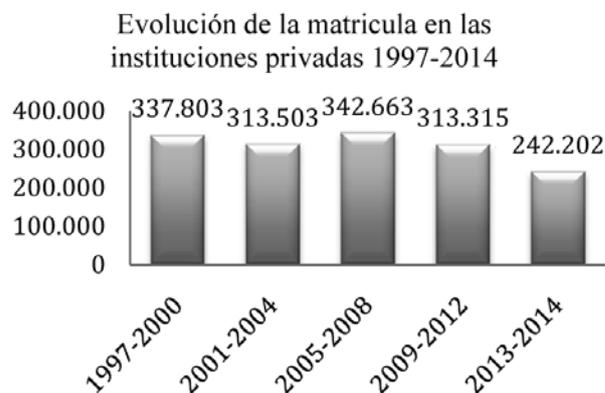
Asímismo, un buen número de las instituciones de educación superior ofrecen programas o asignaturas en modalidades virtuales, infraestructura tecnológica de vanguardia, experiencias de intercambio internacional, programas de becas, etc.

Con respecto a la evolución de la matrícula en las instituciones privadas, revisando datos del Ministerio de Educación (2007, 2014) se observa que ésta ha tenido una disminución importante en el último período 2013-2014 (242,202 estudiantes) en comparación con la matrícula reportada en el período 1997-2000 (337,315) (Gráfico 1). En 2014, el Ministerio de Educación reporta la matrícula de 121,920 estudiantes en instituciones privadas (Gráfico 2)

Para 2014, el Ministerio de Educación (2015) reporta un total de 176,293 estudiantes de educación superior, de los cuales el 69.16% (121,920) se distribuye en las 32 instituciones privadas. La mayor demanda se reporta en las universidades (116,355estudiantes), seguida de los institutos especializados que tienen una cobertura de 2,144 estudiantes y finalmente los institutos tecnológicos con 3,421 estudiantes (Gráfico 2)

**Gráfico 1**

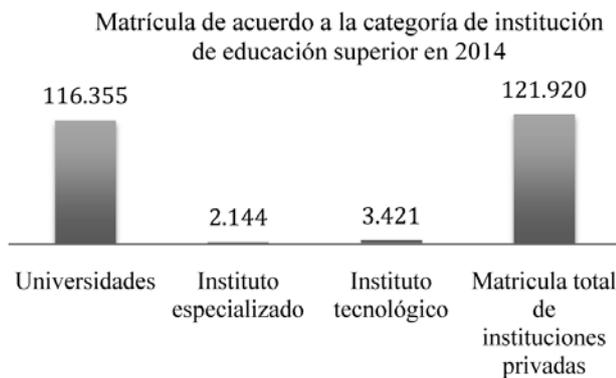
**Evolución de la matrícula en instituciones de educación superior privadas 1997-2012**



Fuentes: Ministerio de Educación (2007, 2014, 2015)

**Gráfico 2**

**Matrícula de acuerdo a la categoría de Institución de Educación Superior privadas en 2014**

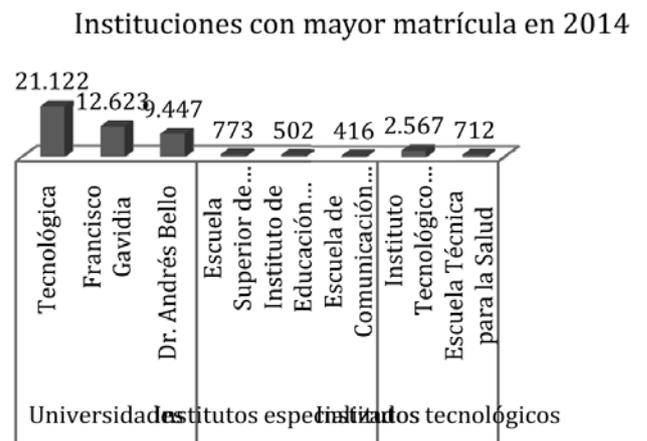


Fuente: Ministerio de Educación (2015)

En 2014, las universidades que alcanzaron mayor matrícula de estudiantes (Gráfico 3) fueron la Universidad Tecnológica (21,122 estudiantes), Universidad Francisco Gavidia (12,623 estudiantes) y la Universidad Dr. Andrés Bello (9,447 estudiantes). De los institutos especializados la mayor matrícula se concentró en la Escuela Superior de Economía y Negocios (773), el Instituto de Educación Superior El Espíritu Santo (502) y la Escuela de Comunicación Mónica Herrera (416). Con respecto a los institutos tecnológicos se reporta una mayor cobertura en el Instituto de Educación Superior de Profesionales de la Salud de El Salvador-IEPROES (2,567 estudiantes) y la Escuela Técnica para la Salud (712 estudiantes).

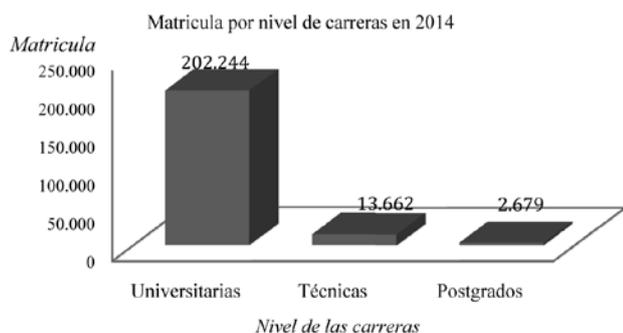
**Gráfico 3**

**Instituciones con mayor matrícula en 2014**



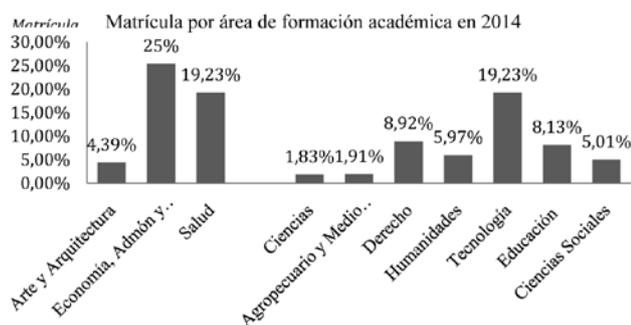
Fuente: Ministerio de Educación (2015)

Con respecto a la demanda por nivel de las carreras (Gráfico 4), las carreras universitarias representan la mayor demanda con 202, 244 estudiantes siendo mayor la población en las universidades (200,631 estudiantes). Mientras que las carreras técnicas cuentan con una población total de 13,662 estudiantes con mayor matrícula en las universidades (10,016) y los postgrados representan una matrícula total de 2,679 estudiantes con mayor cobertura en universidades (2373 estudiantes).

**Gráfico 4****Matrícula por nivel de carreras en 2014**

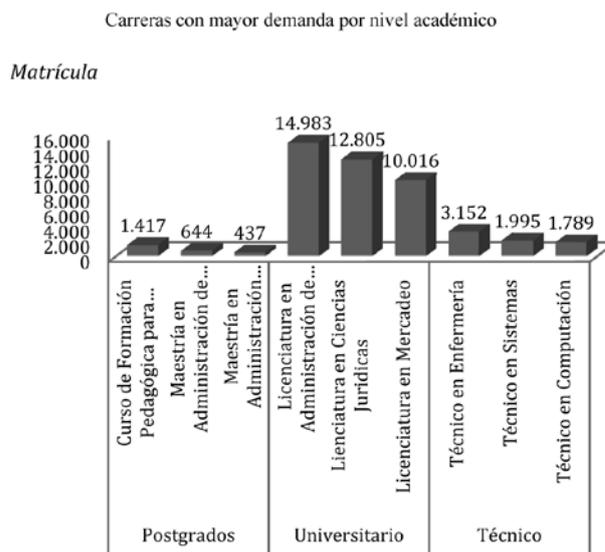
Fuente: Ministerio de Educación (2015).

Las áreas de formación que se desarrollan son: arte y arquitectura, economía, administración y comercio, salud, ciencias, agropecuario y medio ambiente, derecho, humanidades, tecnología, educación y ciencias sociales (Gráfico 5). Siendo las áreas de formación con mayor demanda en primer lugar economía, administración y comercio, seguido por tecnología y salud.

**Gráfico 5****Matrícula por área de formación académica en 2014**

Fuente: Ministerio de Educación (2015).

Con respecto a las carreras con mayor demanda por nivel académico (Gráfico 6) el Ministerio de Educación (2015) presenta que para el nivel de postgrado las carreras con mayor demanda son el Curso de Formación Pedagógica para Profesionales, la Maestría en Administración de Empresas y la Maestría en Administración Financiera. En el nivel universitario las carreras de mayor demanda son la Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Ciencias Jurídicas y la Licenciatura en Mercadeo. A nivel técnico superior las carreras con mayor demanda son el Técnico en Enfermería, el Técnico en Sistemas y el Técnico en Computación.

**Gráfico 6****Carreras con mayor demanda por nivel académico**

Fuente: Ministerio de Educación (2015).

Con respecto a la educación superior virtual, Martínez (2011) indica que en 1999, la Universidad Don Bosco ha sido pionera con el innovador

programa internacional a distancia de Técnico en Órtesis y Prótesis que otorga la acreditación internacional Categoría II de la Sociedad Internacional de Órtesis y Prótesis (ISPO); por lo que es considerado un referente de vanguardia en América Latina, el Caribe y África.

Desde 2015, la Universidad Francisco Gavidia ofrece cinco carreras virtuales: Ingeniería en ciencias de la computación, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Mercadotecnia y publicidad, Licenciatura en sistemas de computación administrativa y el Técnico en Administración de Restaurantes. La Universidad Tecnológica de El Salvador inició en 2008 la implementación de carreras virtuales, en la actualidad cuenta con 9 programas: Licenciatura en administración de empresas, Licenciatura en mercadeo, Ingeniería en sistemas y computación, Licenciatura en Administración de Empresas con énfasis en Computación, Licenciatura en Contaduría Pública, Licenciatura en informática, Ingeniería industrial, Técnico en mercadeo y ventas y Técnico en Administración Turística.

En 2016, con el apoyo del Ministerio de Educación, la Universidad de El Salvador está implementando el proyecto Universidad de El Salvador en línea-educación a distancia. Por lo que se ha convocado a nivel nacional la matrícula en modalidad a distancia ofreciendo las carreras: Licenciatura en enseñanza de la matemática, Licenciatura en enseñanza de las ciencias naturales, Licenciatura en enseñanza del inglés, Licenciatura en informática educativa.

### 3. La dinámica público-privado

En el Salvador, la oferta pública de la educación superior está a cargo de 8 Instituciones de Educación Superior (Tabla 3) con una matrícula de 54,373 estudiantes, según datos del Ministerio de Educación (2015): una Universidad con 4 sedes regionales (47,252 estudiantes), 3 Institutos Tecnológicos (921 estudiantes) y 4 Institutos Especializados (6,200). Siendo la Universidad de El Salvador la de mayor matrícula en el sector público y a nivel nacional (47,252 estudiantes), seguida de la Escuela especializada en Ingeniería ITCA-FEPADE (5,152) y el Instituto Tecnológico de Chalatenango (403 estudiantes).

**Tabla 3**

#### Instituciones de Educación Superior Pública en El Salvador

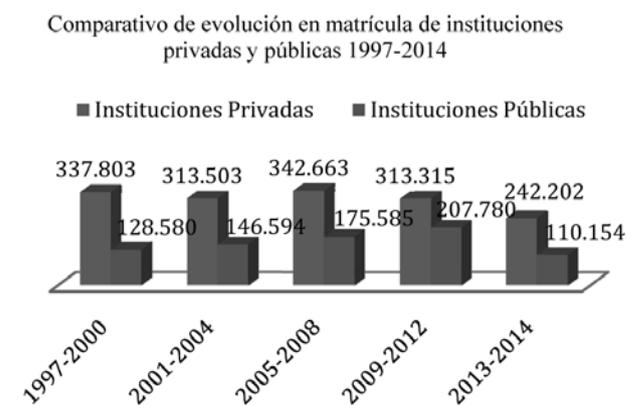
Instituciones de Educación Superior Pública	Matrícula 2014
UNIVERSIDADES	
1. Universidad de El Salvador	47,252
INSTITUTOS TECNOLÓGICOS	
1. de Chalatenango	403
2. de Usulután	205
3. Escuela Nacional de Agricultura Roberto Quiñónez	313
INSTITUTOS ESPECIALIZADOS	
1. De Educación Superior para la Formación Diplomática	18
2. Escuela Especializada en Ingeniería ITCA-FEPADE	5,152
3. Escuela Superior Franciscana Especializada AGAPE	615
4. Escuela Militar Capitán General Gerardo Barrios	415
<b>Matrícula total</b>	<b>54,373</b>

Fuente: Ministerio de Educación (2015).

La Universidad de El Salvador cuenta con cuatro sedes regionales en los Departamentos de San Salvador (31,539), Santa Ana (7,927), San Vicente (1,986) y San Miguel (5,800). En estas regiones su matrícula supera significativamente las matrículas del resto de instituciones privadas y públicas. En el resto de Departamentos del país (sin presencia de la Universidad de El Salvador) las matrículas con mayor número de estudiantes se reportan según el Ministerio de Educación (2015) en las instituciones privadas, aun cuando hay presencia de institutos especializados y tecnológicos públicos, excepto en La Paz y la Unión que sólo hay oferta pública. Comparando la matrícula de las instituciones públicas y privadas en el período 1997-2014, la matrícula total de las instituciones privadas ha sido significativamente más alta, sobre todo en el período 2013 y 2014.

Basado en las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación (2014), se comparan a las instituciones de educación superior privadas considerando siete criterios: número de carreras, número de estudiantes, estudiantes extranjeros,

**Gráfico 7**  
**Comparativo de evolución en matrícula de instituciones privadas y públicas 1997-2014**



Fuentes: Ministerio de Educación. (2007, 2014, 2015)

graduados 2010-2014, porcentaje de presupuestos para investigación y proyección social (Tabla 4). Se presentan dos análisis uno general comparativo entre todas las instituciones y otro entre instituciones no acreditadas y las acreditadas o reacreditadas.

**Tabla 4**

**Datos comparativos de instituciones de educación superior privadas**

INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR	NÚMERO DE CARRERAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES	ESTUDIANTES EXTRANJEROS	NÚMERO DE DOCENTES	GRADUADOS 2010-2014	PORCENTAJE DE PRESUPUESTO PARA INVESTIGACIÓN	PORCENTAJE DE PRESUPUESTO PARA PROYECCIÓN SOCIAL
Universidad Albert Einstein	9	467	5	109	218	4.54	2.16
Universidad Autónoma de Santa Ana	6	1,509	13	158	542	1.27	4.65
Universidad Capitán Gerardo Barrios	41	7,213	14	344	4,055	3.45	1.92
*Universidad Católica de El Salvador	43	6,171	39	363	3,086	2.51	4.53

INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR	NÚMERO DE CARRERAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES	ESTUDIANTES EXTRANJEROS	NÚMERO DE DOCENTES	GRADUADOS 2010-2014	PORCENTAJE DE PRESUPUESTO PARA INVESTIGACIÓN	PORCENTAJE DE PRESUPUESTO PARA PROYECCIÓN SOCIAL
*Universidad Centroamericana José Simeón Cañas	41	8,084	148	482	6,083	5.03	10.26
Universidad Cristiana de las Asambleas de Dios	9	685	0	94	424	0.08	0.22
*Universidad de Oriente	43	4,491	43	258	3,407	5.56	9.38
Universidad de Sonsonate	23	2,752	0	110	1,546	1.18	10.51
*Universidad Don Bosco	56	7,196	67	446	4,338	1.50	1.86
Universidad Andrés Bello	23	9,447	29	375	6,532	4.28	4.12
*Universidad Dr. José Matías Delgado	37	7,772	91	583	2,860	2.21	2.16
*Universidad Evangélica de El Salvador	32	4,027	23	380	2,149	0.87	1.26
*Universidad Francisco Gavidia	56	12,623	73	530	5,408	3.73	0.52
Universidad Luterana Salvadoreña	7	2,061	3	106	332	5.06	1.99
Universidad Modular Abierta	17	5,376	12	375	3,175	2.26	1.77
Universidad Panameñicana	8	2,503	1	233	1,453	2.26	2.45
Universidad Pedagógica de El Salvador	51	5,029	5	213	6,432	3.54	5.31
Universidad Politécnica de El Salvador	10	1,003	1	102	447	0.61	1.02
*Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer	17	4,146	24	363	943	1.11	2.84
Universidad Técnica Latinoamericana	8	627	2	65	211	8.79	2.39
*Universidad Tecnológica	39	21,122	21	630	8,076	7.27	7.80
Universidad Monseñor Oscar Arnulfo Romero	12	1,306	0	69	1,021	1.63	0.90
Universidad Nueva San Salvador	10	693	18	131	321	0.00	0.05

INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR	NÚMERO DE CARRERAS	NÚMERO DE ESTUDIANTES	ESTUDIANTES EXTRANJEROS	NÚMERO DE DOCENTES	GRADUADOS 2010-2014	PORCENTAJE DE PRESUPUESTO PARA INVESTIGACIÓN	PORCENTAJE DE PRESUPUESTO PARA PROYECCIÓN SOCIAL
Instituto Especializado de Educación Superior El Espíritu Santo	24	502	2	31	642	4.82	8.27
*Escuela de Comunicación Mónica Herrera	3	416	2	56	419	0.13	0.11
*Escuela Superior de Economía y Negocios	4	773	1	113	514	1.54	0.00
Instituto Superior Centro Cultural Salvadoreño Americano	8	187	0	26	62	0.14	0.10
*Instituto Superior de Economía y Administración de Empresas	2	266	3	26	466	9.53	3.77
Instituto Americano de Educación Superior	2	43	0	9	5	3.58	0.72
Instituto Tecnológico de Profesionales de la Salud de El Salvador	3	2,567	2	289	3,848	2.86	3.32
Instituto Tecnológico Escuela Técnica para la Salud	2	712	2	26	935	1.75	5.73
Instituto Tecnológico Padre Segundo Montes	2	99	0	11	0	0.00	0.00

\*Instituciones acreditadas y reacreditadas

Fuente: Ministerio de Educación (2014)

## Análisis comparativo general

Las instituciones de educación superior con mayor número de carreras son la Universidad Don Bosco (56 programas) y la Universidad Francisco Gavidia (56 programas) y las instituciones que ofrecen el menor número de carreras son los Institutos tecnológicos: Instituto Americano de Educación Superior (2 programas), Instituto Tecnológico Escuela Técnica para la Salud (2 programas) y el Instituto Tecnológico Padre Segundo Montes (2 programas).

La institución con mayor número de estudiantes es la Universidad Tecnológica (21,122 estudiantes) y la institución con menor número de estudiantes es el Instituto Americano de Educación Superior (43 estudiantes). El mayor número de estudiantes extranjeros se reporta en la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (148 estudiantes). No se reportan estudiantes extranjeros en la Universidad Cristiana de las Asambleas de Dios, Universidad de Sonsonate, Universidad Monseñor Oscar Arnulfo Romero, Instituto Superior Centro Cultural Salvadoreño Americano

no, Instituto Americano de Educación Superior y el Instituto Tecnológico Padre Segundo Montes.

La planta docente más extensa se encuentra en la Universidad Tecnológica (630 docentes tiempo completo, tiempo parcial y hora clase) es la misma institución donde se reporta la mayor matrícula de estudiantes (21,122 estudiantes) y de graduados en los últimos 5 años (8,076). El Instituto Tecnológico Padre Segundo Montes que ofrece 2 carreras, cuenta con 11 docentes (tiempo completo y tiempo parcial) con una matrícula de 99 estudiantes y en los últimos 5 años no se reportan graduados.

La institución que presupuesta mayor porcentaje para investigación es el Instituto Superior de Economía y Administración de Empresas (9.53%) y la institución que presupuesta el menor porcentaje es Universidad Cristiana de las Asambleas de Dios (0.08%). Asimismo, se indica que la Universidad Nueva San Salvador y el Instituto Tecnológico Padre Segundo Montes, no contemplan en su presupuesto un porcentaje para investigación.

La Universidad de Sonsonate es la institución que asigna un mayor porcentaje de su presupuesto a la proyección social (10.51%). La institución que menos porcentaje asigna es la Universidad Nueva San Salvador (0.05). Pero se indica que la Escuela Superior de Economía y Negocios y el Instituto Tecnológico Padre Segundo Montes; no tienen asignación presupuestaria para la proyección social.

### **Análisis comparativo de instituciones no acreditadas e instituciones acreditadas**

Para este análisis se tomaron los datos generales (Tabla 4) de las instituciones acreditadas-reacreditadas,

de acuerdo al Ministerio de Educación (2014) y los datos generales de las instituciones no acreditadas. Se concluye que los siguientes indicadores son más altos entre el grupo de instituciones acreditadas-reacreditadas: número de carreras, número de estudiantes, estudiantes extranjeros, graduados 2010-2014, porcentaje de presupuesto para investigación y proyección social (Tabla 4).

- Las dos instituciones con mayor número de carreras se encuentran entre las universidades acreditadas o reacreditadas: Universidad Don Bosco (56 programas) y la Universidad Francisco Gavidia (56 programas).
- La mayor población de estudiantes de las 12 instituciones de educación superior privadas se concentra en las instituciones acreditadas o reacreditadas (77,087 estudiantes).
- La matrícula de estudiantes extranjeros es mayor en las 12 instituciones acreditadas o reacreditadas (535 estudiantes) que en las 20 no acreditadas (33 estudiantes).
- El número de docentes (tiempo completo, tiempo parcial y hora clase) es mayor en las 12 instituciones acreditadas o reacreditadas (4,230 estudiantes) que en las 20 no acreditadas (1,205).
- Las 12 instituciones acreditadas o reacreditadas tienen el mayor número de graduados (37,749 graduados) que las 20 no acreditadas (15,377 graduados).
- El porcentaje del presupuesto asignado a investigación y a proyección social es más alto en las 12 instituciones acreditadas o reacreditadas (40.99% investigación y 44.49% para

proyección social) que en las 20 instituciones no acreditadas (29.98% para investigación y 30.26% para proyección social).

Con respecto a formas de colaboración existentes en la dinámica público-privado, con el apoyo de USAID de 2014 a 2019, se desarrolla el proyecto de Educación superior para el crecimiento económico; en este contexto se busca apoyar el fortalecimiento de la educación superior salvadoreña mediante el desarrollo de la capacidad de las instituciones de educación superior (desarrollo continuo del profesorado, actualización curricular, investigación aplicada, fomento de la capacidad instalada, centros de orientación vocacional, alianzas con las principales gremiales industriales del país, innovación y desarrollo tecnológico y becas). Para operativizar el proyecto, se han organizado 4 clústers o agrupaciones colaborativas (Energías renovables, Manufactura liviana, Tecnologías de la información y Agroalimentos). Cada clúster cuenta con un director, un consejo asesor de la industria, la universidad “ancla”, instituciones de educación superior asociadas y el Gobierno.

Para el clúster de Manufactura liviana, la institución de educación superior “ancla” es la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas y las instituciones asociadas son la Escuela Especializada en Ingeniería ITCA-FEPADE (institución pública), la Universidad Don Bosco, la Universidad Dr. José Matías Delgado y la Universidad de El Salvador (pública). Los socios estratégicos por el sector privado industrial son la Asociación Salvadoreña de Industriales (ASI).

La Universidad Don Bosco, lidera como institución ancla el clúster de Energía y eficiencia energética; las instituciones asociadas son Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, la Universidad Al-

bert Einstein, la Universidad Francisco Gavidia y la Escuela Especializada en Ingeniería ITCA-FEPADE (pública). El socio estratégico es la Asociación Salvadoreña de Energías Renovables (ASER).

En el clúster de Agroalimentos, la institución “ancla” es la Universidad Católica de El Salvador y las instituciones asociadas son la Universidad José Matías Delgado, la Universidad de Oriente y la Universidad de El Salvador (pública). Los socios estratégicos por el sector privado industrial son la Asociación Salvadoreña de Industriales (ASI) y la Cámara Agropecuaria y Agroindustrial de El Salvador (CAMAGRO). El clúster de Tecnologías de la información tiene como institución “ancla” la Universidad Francisco Gavidia y como instituciones asociadas a Universidad Don Bosco, Universidad Tecnológica, Universidad Católica de El Salvador, Universidad Gerardo Barrios y la Escuela Especializada en Ingeniería ITCA-FEPADE (pública). Sus socios estratégicos son la Cámara Salvadoreña de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (CASATIC).

## 4. Políticas públicas nacionales y formas de regulación

El marco legal principal que regula la Educación Superior en El Salvador está conformado la Ley de Educación Superior (Decreto legislativo 522, 1995 y cuya última reforma es de 2008). Otros marcos son el Reglamento General de la Ley de Educación Superior (Decreto ejecutivo, 1996) y el Reglamento Especial de la Comisión de Acreditación de la Calidad Académica de Instituciones de Educación Superior (Decreto ejecutivo 15, 2000).

No se cuenta con un marco de políticas públicas para la educación superior.

La Universidad de El Salvador y las otras instituciones públicas gozan de autonomía docente, económica y administrativa. Se les consigna anualmente partidas del presupuesto del Estado. Mientras que las instituciones de educación superior privadas gozan de libertad docente, económica y administrativa. Las facultades que se les conceden son con respecto a cómo cumplirán sus funciones (docencia, investigación y proyección social), la propuesta de programas de estudio, estatutos, reglamentos y selección del personal; elección de autoridades administrativas, administración de patrimonio, instrumentos legales internos y disponer de recursos. En El Salvador, la educación superior tiene como objetivos la formación de profesionales competentes con principios éticos, promoción de la investigación, prestación de servicio social a la comunidad y cooperar en la conservación, difusión y enriquecimiento de la cultura. Se le asignan tres funciones: docencia, investigación científica y proyección social (Ilustración 3).

### Ilustración 3

#### Funciones de la Educación Superior en El Salvador



Fuente: Ley de Educación Superior (2008)

La Ley de Educación Superior (2008) establece que las instituciones de educación superior privadas solicitan al Ministerio de Educación la autorización para la creación de centros regionales o nuevas instituciones. Para conceder reconocimiento jurídico, deben presentar al Ministerio de Educación para aprobación la escritura pública de creación de la nueva entidad, normas estatutarias y estudios de factibilidad-viabilidad (necesidades del país que se afrontan, planes de estudio, planos de infraestructura física, recursos de apoyo, plan de organización académica y financiera, proyectos de investigación y proyección social).

Sin la autorización del Ministerio de Educación, las instituciones de educación superior tienen prohibido iniciar actividades docentes y la ejecución de las carreras; caso contrario no se reconocerán asignaturas, certificados o títulos académicos. Los requisitos mínimos de calidad para el funcionamiento de las instituciones de educación superior, de acuerdo a la Ley de Educación Superior (2013) son:

- Para un instituto tecnológico ofrecer al menos una carrera técnica o tecnológica; para un instituto especializado ofrecer al menos una carrera técnica, científica o humanista y en caso de universidad ofrecer al menos cinco carreras profesionales que cubran áreas científicas, humanistas y técnicas.
- Disponer de planes de estudio actualizados, adecuados y aprobados por el Ministerio de Educación.
- Los docentes deben poseer el grado académico que ofrecen y conocimiento específico de las asignaturas que imparten. Además, realizar o mantener al menos un proyecto de investigación relevante por año, en las áreas que ofrecen.

- Disponer de infraestructura y recursos necesarios para desarrollar actividades docentes, de investigación y administrativas.
- Contar con una relación mínima de un docente por cada cuarenta estudiantes (hora clase, tiempo parcial o tiempo pleno). Los docentes tiempo completo deben ser por lo menos el 25% y asumir proyectos de investigación y consejería a los estudiantes. Los planes presentados deben seguir los lineamientos para la autorización y registro curricular expuestos en el documento “Criterios básicos para el diseño, presentación y evaluación de instrumentos curriculares y otros documentos relacionados con el accionar académico de las instituciones de educación superior (IES)”.

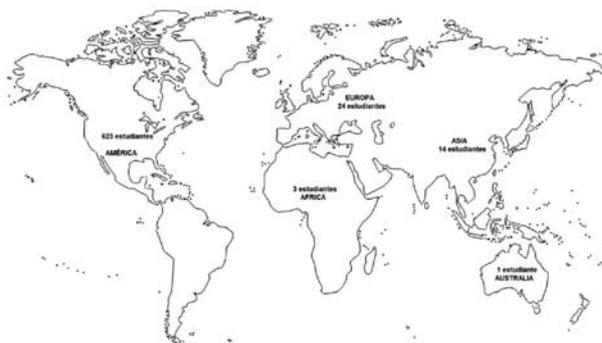
## 5. Internacionalización de la oferta y demanda privada

Según estadísticas del Ministerio de Educación (2015) se reportan 665 estudiantes extranjeros inscritos en las instituciones de educación superior privados salvadoreños (Ilustración 4) procedentes de 45 países: América (623 estudiantes), Europa (24 estudiantes), África (3 estudiantes), Asia (14 estudiantes) y Australia (1 estudiante).

Los países de mayor procedencia de estudiantes extranjeros son Honduras (122 estudiantes), Guatemala (109 estudiantes) y Estados Unidos (107 estudiantes) y la institución con mayor matrícula según el MINED (2015) es la Universidad Centroamérica José Simeón Cañas con 148 estudiantes, seguido de la Universidad Dr. José

### Ilustración 4

#### Regiones de procedencia de estudiantes extranjeros de instituciones de educación superior privadas en El Salvador



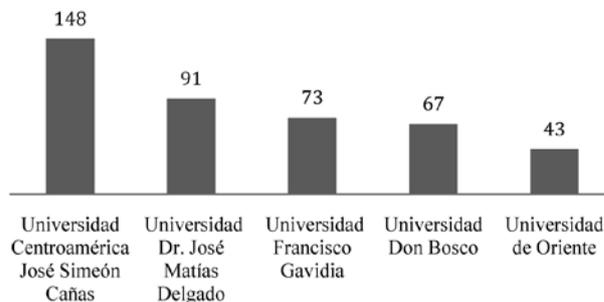
Fuente: Ministerio de Educación (2015).

Matías Delgado con 91 estudiantes y la Universidad Francisco Gavidia con 73 estudiantes (Gráfico 8). Siendo las carreras con mayor matrícula la Licenciatura en teología (92 estudiantes), Doctorado en medicina (53 estudiantes) y Licenciatura en administración (52 estudiantes).

### Gráfico 8

#### Matrícula de estudiantes extranjeros en instituciones de educación superior privadas en El Salvador 2014

Matrícula de estudiantes extranjeros en instituciones de educación superior privadas en El Salvador 2014



Fuente: Ministerio de Educación (2015).

Las instituciones de educación superior privadas forman parte de diferentes redes internacionales (Tabla 5) como la Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica (AUPRICA), El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODU-

CAL), Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS) y Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), Programa Erasmus Mundus, Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI).

**Tabla 5**

**Algunas redes de las que forman parte instituciones de educación superior privadas en El Salvador**

Redes internacionales	Instituciones de educación superior asociadas
Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica (AUPRICA)	Universidad Autónoma de Santa Ana Universidad Modular Abierta Universidad Andrés Bello Universidad Gerardo Barrios Universidad Pedagógica Universidad de Oriente
El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)	Universidad Centroamericana José Simeón Cañas
La Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL)	Universidad Don Bosco Universidad Católica de El Salvador
Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS)	Universidad Don Bosco
Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL)	Universidad Centroamérica José Simeón Cañas (UCA).

Con respecto a las oportunidades internacionales de movilidad con universidades internacionales, se cuenta con la cooperación de la Unión Europea mediante el Programa Erasmus Mundus, que permite movilidad hacia universidades europeas con becas para docentes y estudiantes activos, egresados y graduados. Las instituciones de educación superior privadas asociadas al Programa son Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Universidad Don Bosco, Universidad Católica de El Salvador y Universidad Tecnológica.

Otra oportunidad de movilidad académica y profesional la facilitan los procesos de acredi-

tación de la calidad como la Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI), organismo regional centroamericano que tiene como misión acreditar programas académicos de ingeniería y arquitectura de Centro América. En El Salvador, la Universidad Don Bosco se somete al proceso de acreditación desde 2011 a la fecha, siendo reconocida a nivel regional por la calidad de los programas de Ingeniería en Automatización, Biomédica, Ciencias de la Computación, Telecomunicaciones, Eléctrica y Diseño Gráfico.

## 6. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad

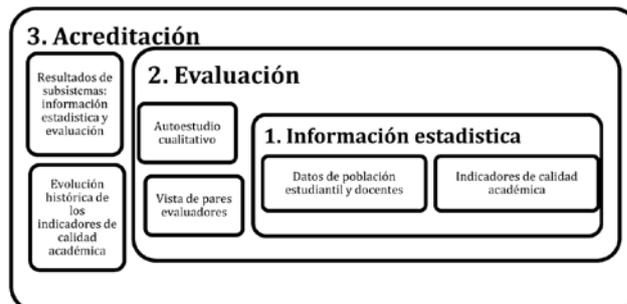
De acuerdo con la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación (s.f.) el Sistema de mejoramiento de la educación superior en El Salvador (ilustración 5), tiene tres subsistemas: Información estadística, evaluación y acreditación.

### 1. Información estadística

Éste es un proceso de carácter obligatorio mediante el cual todas las instituciones de educación superior proveen al Ministerio de Educación, por medio de un Sistema de Información Estadística, información cuantitativa de la población estudiantil y de los docentes. Así mismo, presentan datos de los indicadores de calidad académica (Tabla 6)

### Ilustración 5

#### Subsistemas del Sistema de mejoramiento de la educación superior en El Salvador



Fuente: Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior

**Tabla 6**

#### Información estadística que las instituciones de educación superior proveen al Ministerio de Educación

Información estadística de la población estudiantil	Estudiantes: por área de formación, nivel, grado, carreras, país de origen, edad, departamento y género, graduados. Docentes: planta, grado académico, tipo de contratación, sector laboral, género.
Indicadores de calidad académica	Legales: Número de estudiantes por docente, número de estudiantes por docente a tiempo completo. Otros: Número de estudiantes por docente hora clase, porcentaje de docentes a tiempo completo, porcentaje de docentes hora clase, porcentaje de docentes con más de cinco años de servicio en la institución, porcentaje de docentes con grado universitario, porcentaje de docentes con postgrado, número de libros por estudiante, número de volúmenes promedio por título bibliográfico, número de estudiantes por computadora, número de estudiantes por computadora conectada a Internet. Infraestructura: espacio académico por estudiante, espacio para recreación y esparcimiento para los docentes. Costos: porcentaje de presupuesto asignado a sueldos para el sector docente y administrativo, porcentaje de presupuesto utilizado en proyección social, compra de libros y compra de equipo académico; costo promedio anual por estudiante en carreras técnicas y universitarias.

Fuente: Ministerio de Educación (2015).

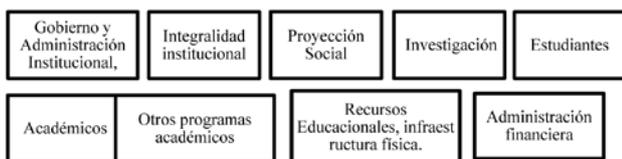
Los principales indicadores a nivel nacional e institucional son publicados cada año por el Ministerio de Educación en un informe estadístico público.

## 2. Evaluación

Cada tres años, cada institución de Educación Superior lleva a cabo de manera obligatoria, un autoestudio cualitativo de acuerdo a lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación (Ilustración 6). Las instituciones autoevalúan las siguientes categorías: misión institucional, gobierno y administración institucional, estudiantes, académicos, carreras y programas académicos, investigación, proyección social, recursos educacionales, administración financiera, infraestructura física e integridad institucional.

### Ilustración 6

#### Criterios de Autoestudio que las instituciones de educación superior presentan al Ministerio de Educación



Fuente: Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.

Con los hallazgos la institución diseña un plan de mejoramiento y la institución presenta el autoestudio realizado al Ministerio de Educación para coordinar la visita de pares evaluadores; quienes consultarán a los administradores, académicos y estudiantes para contrastar la información y emitir un informe de los resultados de la visita, en el

cual incluyen recomendaciones para los planes de mejora. El Ministerio de Educación emite una resolución a través de la Dirección Nacional de Educación Superior, en la que se incluyen recomendaciones puntuales.

## 3. Acreditación

### Proceso de acreditación institucional nacional

Es un proceso voluntario que la institución de educación superior solicita a la Comisión de Acreditación (CdA), presentando detalles de los logros obtenidos. La Comisión examina los resultados del Subsistema de Información Estadística y Evaluación; así como la evolución de once indicadores de autoestudio a través del tiempo (Tabla 6). Según los resultados del análisis, la Comisión recomienda al Ministerio de Educación acreditar a la institución por un mínimo de 5 años y según la Ley de Educación Superior (2008) a las instituciones acreditadas se les concede los siguientes incentivos: crear nuevas carreras o programas de estudio sin la autorización previa del Ministerio de Educación (excepto maestrías, doctorados, especialidades), recibir subsidios y apoyos de programas estatales y eximición de procesos de evaluación obligatorios.

El Ministerio de Educación (2015) reportan 13 instituciones de educación superior acreditadas o reacreditadas (ver Tabla 1): Católica de El Salvador, Centroamericana José Simeón Cañas, Don Bosco, Dr. José Matías Delgado, Evangélica de El Salvador, Francisco Gavidia, Tecnológica de El Salvador, Salvadoreña Alberto Masferrer, Escuela de Comunicación Mónica Herrera, Escuela Superior de Economía, y Negocios; y Universidad

de Oriente, Instituto Superior de Economía y Administración de Empresas (ISEADE) y la Escuela en Ingeniería ITCA-FEPADE (pública).

### **Proceso de acreditación internacional de programas**

Las instituciones de educación superior con la intención de asegurar el mejoramiento permanente de la calidad de la educación, de manera voluntaria se someten a procesos de acreditación de carreras con instituciones internacionales que den garantía de la formación profesional con calidad. En este sentido, la Universidad Don Bosco cuenta con la acreditación internacional de 8 de sus programas:

- Sociedad Internacional de Ortésis y Prótesis (ISPO) Acreditación internacional en las carreras de Técnico y Licenciatura en Ortésis y Prótesis: Único centro acreditado en América Latina: Técnico en Ortésis y Prótesis categoría II (desde 1998) y Licenciatura en Ortésis y Prótesis categoría I (desde 2008).
- Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura y de Ingeniería (ACAAI): Ingeniería en Automatización (desde 2013), Ingeniería Biomédica (desde 2011), Ingeniería en Ciencias de la Computación (desde 2013), Ingeniería en Telecomunicaciones (desde 2013) e Ingeniería Eléctrica (desde 2013).
- Autoridad de Aviación Civil de El Salvador (AAC). Certificación como Organización de Instrucción de Mantenimiento Aeronáutico: Técnico en Mantenimiento Aeronáutico (desde 2005).

## **7. Conclusiones y Perspectivas**

La Educación Superior privada en El Salvador es reciente, con 50 años de existencia. Desde los años 80 se produce una fuerte expansión de la educación privada en América Latina, y en El Salvador no es la excepción (Rama, 2016). Solamente en la década de los 80 se crearon 38 Instituciones de Educación superior privada.

Con la Reforma Educativa de 1995 y la promulgación de la Ley de Educación Superior, permitió que el Ministerio de Educación por medio del Sistema de Mejoramiento de la Educación Superior en El Salvador el aseguramiento de calidad de las Universidades. Desde el año de 1998 el MINED cerró 28 instituciones universitarias. En la actualidad existen 24 universidades: una pública y 23 privadas. Además, existen 17 institutos tecnológicos y especializados de los cuales: son 9 privados y 8 públicos. En total existen 41 instituciones de Educación Superior en El Salvador. La Ley de Educación Superior considera que la naturaleza jurídica de las universidades privadas “son instituciones privadas de educación superior y corporaciones de utilidad pública, sin fines de lucro y de carácter permanente”.

El Ministerio de Educación en el año 2014 reportó un total de 176,293 estudiantes de educación superior, de los cuales el 69.16% (121,920) se distribuyen en las 32 instituciones de superior privada. La mayor demanda la representa las universidades con 116,355 estudiantes.

A finales de la década de los 90 se creó la Comisión de Acreditación de la calidad de la Educación Superior, permitiendo a echar andar los

procesos de acreditación en el país. A partir del año 2001, la primera universidad obtuvo la acreditación institucional, y en la actualidad solamente existen 13 instituciones de educación Superior acreditadas. La acreditación de programas solamente las universidades privadas han caminado en este tema. La Universidad Don Bosco cuenta con 10 programas acreditados a nivel internacional. La Educación Superior de El Salvador tiene desafíos urgentes en el rubro de acreditaciones.

En cuanto a los programas de Educación Superior de modalidad virtual, las universidades privadas han desarrollado muchas iniciativas, especialmente la Universidad Gavidia y la Universidad Tecnológica.

Las universidades privadas han tenido una modesta vinculación con el sector productivo, y no es hasta los últimos cinco años que ambas instituciones tienen relaciones más fortalecidas. En cuanto a la internacionalización de las universidades privadas, se deben realizar esfuerzos más sostenidos. Actualmente se está elaborando una Política de Educación Superior que permitirá colocar a las Universidades salvadoreñas en un plano de internacionalización que ayudará a construir procesos exógenos más similares con universidades de primer nivel.

Según los nuevos escenarios mundiales marcados por una economía globalizada obliga a las universidades privadas a entrar en nuevas dinámicas del quehacer universitario. Más allá de adherirnos a los modelos Francés, Alemán o Norteamericano, las universidades debemos privilegiar ciertos núcleos como la innovación y la investigación; la educación a Distancia; claustro de doctores y programas de doctorado que respondan a estas nuevas dinámicas; la internacionali-

zación de nuestras instituciones; la búsqueda de acreditaciones institucional como de programas; las innovaciones curriculares como los modelos lineales entre grado y posgrado y el enfoque centrado en la obtención de diversas competencias por medio de los graduados, entre otras cosas.

## Fuentes de consulta

Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura y de Ingeniería. Recuperado de <http://acaai.org.gt/nosotros/antecedentes/>

Asamblea Legislativa de El Salvador (2013) Ley de Educación Superior. Decreto 468, Diario Oficial 216. San Salvador, El Salvador.

Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina. Recuperado de <http://www.ausjal.org/universidades.html>

Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica. Recuperado de <http://www.auprica.com/el-salvador.php>

Bruno, F. y Flores, H. (2007) La educación superior no universitaria en El Salvador. Revista Diálogos.

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de [http://www.clacso.org.ar/institucional/que\\_es\\_clacso.php?s=2&idioma=](http://www.clacso.org.ar/institucional/que_es_clacso.php?s=2&idioma=)

Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. Recuperado de [http://www.mined.gob.sv/cda/acreditacion\\_institucional.htm](http://www.mined.gob.sv/cda/acreditacion_institucional.htm)

Escuela de Comunicación Mónica Herrera. Recuperado de <http://monicaherrera.edu.sv/>

Escuela Superior de Economía y Negocios. Recuperado de <http://www.esen.edu.sv/>

International Society for Prosthetics and Orthotics. Recuperado de <http://www.ispoint.org/programmes>

Martínez, N. (2011). Educación a distancia en El Salvador, ¿Por qué no? Revista Científica. Universidad Don Bosco.

Ministerio de Educación (2016). Carreras autorizadas por instituciones de educación superior al 26 de enero de 2016.

Dirección Nacional de Educación Superior. San Salvador, El Salvador

Ministerio de Educación (2015). Resultados de la información estadística de instituciones de educación superior 2014. Dirección Nacional de Educación Superior. San Salvador, El Salvador

Ministerio de Educación. (2014) Educación superior en cifras en El Salvador 2002-2012. Dirección Nacional de Educación Superior. San Salvador, El Salvador.

Ministerio de Educación. (2007) Educación superior en cifras en El Salvador 1997-2006. Dirección Nacional de Educación Superior. San Salvador, El Salvador

Ministerio de Educación (1996) Reglamento General de la Ley de Educación Superior. Decreto 77, Diario Oficial 157, San Salvador, El Salvador.

Ministerio de Educación (1988) Educación universitaria en cifras, San Salvador, El Salvador.

Ministerio de educación de El Salvador (s.f.). Historia y reforma de la educación superior en El Salvador. Recuperado de [www.oei.es/quipu/salvador/mas\\_ed\\_superior.pdf](http://www.oei.es/quipu/salvador/mas_ed_superior.pdf)

Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.oducal.com/public/mapa/>

Rama, C. (2016). Mutaciones Universitarias Latinoamericanas. Editorial Universidad Don Bosco. San Salvador.

Samour, Cerna y Flores (1990). Estudio sobre la investigación y la docencia en la educación universitaria de El Salvador. Proyecto UCA-PREDE-OEA. San Salvador, El Salvador.

Universidad Albert Einstein. Recuperado de <http://www.uae.edu.sv/>

Universidad Autónoma de Santa Ana. Recuperado de <http://unasa.edu.sv/main/>

Universidad Capitán General Gerardo Barrios. Recuperado de <http://www.ugb.edu.sv/>

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Historia de la universidad. Recuperado de <http://uca.edu.sv/pagina-web.php?cat=9&pag=1>

Universidad de El Salvador, <http://distancia.ues.edu.sv>

Universidad Don Bosco. Recuperado de <http://www.udb.edu.sv>

Universidad Francisco Gavidia (2015). Carreras 100% en línea. Recuperado de <http://registro.ufg.edu.sv/carrerasen-linea>

Universidad Tecnológica de El Salvador (2016) UTEC Virtual. Recuperado de <http://www.utec.edu.sv/utecvirtualesalvadorenosexterior/>

Valle, V. (1990). La educación universitaria en El Salvador. Un espejo roto en los 80's. Revista Realidad. N. 19-20, enero-abril. UCA. P.255-279.



La educación  
universitaria  
privada en  
América Latina  
**El caso  
mexicano**

Juan Carlos Silas Casillas

**Juan Carlos Silas Casillas.** Profesor - investigador del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación. Tiene estudios de licenciatura en psicología educativa, maestría en educación y obtuvo el doctorado en "Educational Policy and Leadership" la Universidad de Kansas, EEUU. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su interés de investigación está en la línea del vínculo comunidad-escuela, el balance público-privado en la educación superior y la gestión del aprendizaje a nivel superior.



## Introducción

La educación superior privada en México es un tema de antigua data. En el año 2012 se cumplió un siglo de educación particular, siendo la Escuela Libre de Derecho (ELD) en la Ciudad de México, la primera institución particular ofreciendo estudios de nivel superior (en este caso en abogacía) a partir de 1912. Sin embargo, el acceso masivo de ciudadanos a la educación superior (tanto pública como privada) se registró apenas durante la mitad de del siglo XX. En las siguientes líneas se presentan datos que marcan las etapas de nacimiento, desarrollo y consolidación de la oferta privada superior en México.

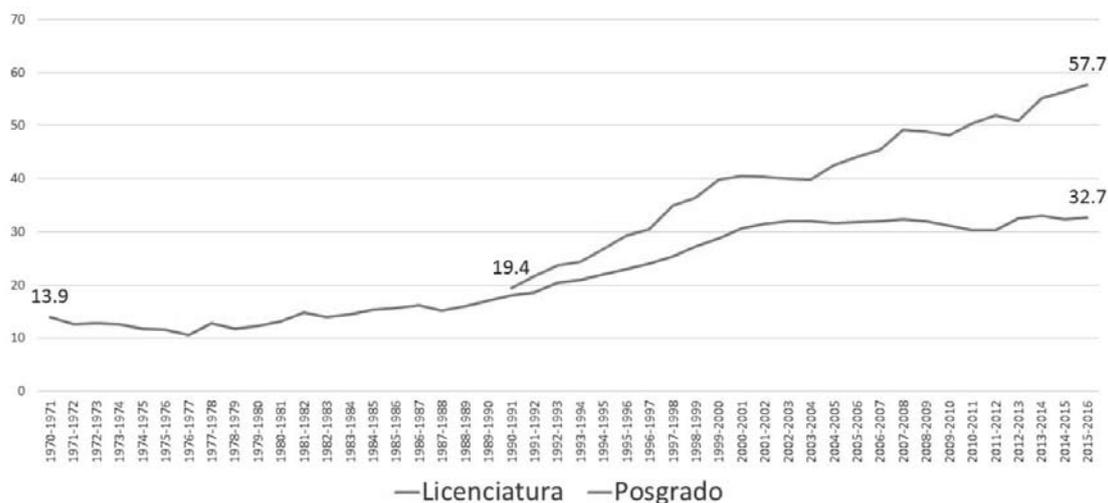
## Evolución histórica de la educación privada

La historia de la educación superior privada inició en julio de 1912 con 160 alumnos inscritos en la ELD para estudiar abogacía. Tanto alumnos como maestros provenían de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus títulos no fueron inicialmente reconocidos a nivel nacional, cosa que se logró hasta 1930. La segunda institución privada en México fue la escuela Bancaria y Comercial (EBC), creada en marzo de 1929 bajo el ala protectora del Banco de México, con la finalidad de formar empleados y funcionarios bancarios.

Dejando de lado las dos primeras instituciones, que perseguían fines formativos muy específicos (leyes y finanzas), la etapa de creación de instituciones universitarias se inauguró en 1935 con la creación de la Universidad Autónoma de Guadalajara que, sin ser oficialmente religiosa, tiene una línea claramente conservadora. La década de los 40 es prolífica en la creación de instituciones que años más tarde

serían emblemáticas de este sector educativo, la Universidad La Salle ve la luz en la ciudad de México (1942), la Universidad Iberoamericana también en la Ciudad de México y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) inician operaciones en 1943 y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) nace en 1946. Las décadas de los 50 y 60, años de expansión del sistema público universitario mexicano, son también importantes para la creación de universidades particulares. Por citar algunos ejemplos, se puede señalar que en 1957 se funda el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en Guadalajara, 1960 fue el año en que se creó originalmente la Universidad del Valle de México, en 1961 inicia operaciones CETYS Universidad en Baja California, la Universidad Panamericana en la Ciudad de México en 1967 y la Universidad de Monterrey en 1969. La década de los 70 tuvo alguna actividad importante, pero fue hasta el inicio de lo que se conoció como la “década perdida” de los años 80 y en los 90 cuando realmente despegó el crecimiento privado. El nuevo siglo trajo una nueva legislación: el acuerdo 279 que pretendió ser más rigurosa con las instituciones privadas y de alguna manera limitar el establecimiento de instituciones de baja calidad, hecho que está por verse tras 16 años de una operación más centrada en la forma que el fondo.

Un muy breve recorrido histórico muestra que, en 1970, la matrícula privada en Licenciatura era 13.9% del total nacional, para 1980 era 13.1%, en 1990 constituía 18.1%, diez años más tarde ya era 30.6%, en 2010 la proporción es casi idéntica (30.4%), y sólo en los más recientes años ha aumentado hasta alcanzar 32.7% según cifras oficiales. A continuación, se presentan las últimas tres décadas.

**Gráfico 1****Matrícula Privada de 1970 a 2015****Matrícula privada (%). 1970-2015****Tabla 1****Comportamiento de la matrícula en Licenciatura Universitaria**

Año escolar	Licenciatura Pública	Licenciatura Privada	Licenciatura Total	% Público	% Privado
1985-1986	871,557	161,532	1,033,089	84.4	15.6
1989-1990	907,696	186,629	1,094,325	82.9	17.1
1990-1991	898,934	198,207	1,097,141	81.9	18.1
1991-1992	948,008	215,969	1,163,977	81.4	18.6
1992-1993	909,815	234,362	1,144,177	79.5	20.5
1993-1994	942,631	250,061	1,192,692	79.0	21.0
1994-1995	949,196	267,977	1,217,173	78.0	22.0
1995-1996	996,777	298,269	1,295,046	77.0	23.0
1996-1997	1,010,452	319,216	1,329,668	76.0	24.0
1997-1998	1,056,262	357,781	1,414,043	74.7	25.3
1998-1999	1,104,420	411,673	1,516,093	72.8	27.2
1999-2000	1,160,034	469,124	1,629,158	71.2	28.8
2000-2001	1,192,959	525,058	1,718,017	69.4	30.6
2001-2002	1,253,313	577,189	1,830,502	68.5	31.5

Año escolar	Licenciatura Pública	Licenciatura Privada	Licenciatura Total	% Público	% Privado
2002-2003	1,310,734	620,897	1,931,631	67.9	32.1
2003-2004	1,374,835	648,769	2,023,604	67.9	32.1
2004-2005	1,425,480	662,218	2,087,698	68.3	31.7
2005-2006	1,467,023	683,539	2,150,562	68.2	31.8
2006-2007	1,513,367	716,955	2,230,322	67.9	32.1
2007-2008	1,568,066	748,935	2,317,001	67.7	32.3
2008-2009	1,620,656	767,255	2,387,911	67.9	32.1
2009-2010	1,735,052	787,196	2,522,248	68.8	31.2
2010-2011	1,839,896	804,301	2,644,197	69.6	30.4
2011-2012	1,948,359	850,125	2,798,484	69.6	30.4
2012-2013	2,139,720	1,035,081	3,174,801	67.4	32.6
2013-2014*	2,211,145	1,091,983	3,303,128	66.9	33.1
2014-2015*	2,317,556	1,109,541	3,427,097	67.6	32.4
2015-2016*	2,444,615	1,187,574	3,632,189	67.3	32.7

Fuentes: Anuarios de ANUIES y Bases de datos de la SEP

\* Los datos de los años más recientes sombreados en gris provienen de la SEP

El crecimiento de la matrícula privada tiene una aceleración importante en la década de los 90. Esto se puede ver en los incrementos anuales y especialmente en el ritmo de expansión entre 1985 y 2002, tiempo en que las instituciones públicas tuvieron un crecimiento de 439 mil alumnos y las privadas de casi 445 mil estudiantes (Silas, 2005a). Este crecimiento prácticamente igual se

rompió con la ralentización de la economía nacional, que obligó a familias y empleadores a disminuir su inversión en educación, y la canalización de recursos extraordinarios para la expansión de la oferta en Universidades Públicas Estatales (UPES) desde el año 2007 (SEP, 2014). La tabla No. 2 muestra el crecimiento entre años y el acumulado en los subsectores público y privado.

**Tabla 2**  
**Crecimiento en la matrícula pública y privada. Licenciatura**

Año escolar	Licenciatura Pública	Comparativo con el año previo	Crecimiento acumulado	Licenciatura Privada	Comparativo con el año previo	Crecimiento acumulado
1985-1986	871,557	BASE	BASE	161,532	BASE	BASE
1989-1990	907,696	36,139	36,139	186,629	13,513	13,513
1990-1991	898,934	-8,762	27,377	198,207	11,578	25,091

Año escolar	Licenciatura Pública	Comparativo con el año previo	Crecimiento acumulado	Licenciatura Privada	Comparativo con el año previo	Crecimiento acumulado
1991-1992	948,008	49,074	76,451	215,969	17,762	42,853
1992-1993	909,815	-38,193	38,258	234,362	18,393	61,246
1993-1994	942,631	32,816	71,074	250,061	15,699	76,945
1994-1995	949,196	6,565	77,639	267,977	17,916	94,861
1995-1996	996,777	47,581	125,220	298,269	30,292	125,153
1996-1997	1,010,452	13,675	138,895	319,216	20,947	146,100
1997-1998	1,056,262	45,810	184,705	357,781	38,565	184,665
1998-1999	1,104,420	48,158	232,863	411,673	53,892	238,557
1999-2000	1,160,034	55,614	288,477	469,124	57,451	296,008
2000-2001	1,192,959	32,925	321,402	525,058	55,934	351,942
2001-2002	1,253,313	60,354	381,756	577,189	52,131	404,073
2002-2003	1,310,734	57,421	439,177	620,897	40,902	444,975
2003-2004	1,374,835	64,101	503,278	648,769	27,973	472,948
2004-2005	1,425,480	50,645	553,923	662,218	12,995	485,943
2005-2006	1,467,023	41,543	595,466	683,539	20,485	506,428
2006-2007	1,513,367	46,344	641,810	716,955	33,104	539,532
2007-2008	1,568,066	54,699	696,509	748,935	32,370	571,902
2008-2009	1,620,656	52,590	749,099	767,255	18,092	589,994
2009-2010	1,735,052	114,396	863,495	787,196	19,941	609,935
2010-2011	1,839,896	104,844	968,339	804,301	17,105	627,040
2011-2012	1,948,359	108,463	1,076,802	850,125	45,824	672,864
2012-2013	2,139,720	191,361	1,268,163	1,035,081	184,956	857,820
2013-2014	2,211,145	71,425	1,339,588	1,091,983	56,902	914,722
2014-2015	2,317,556	106,411	1,445,999	1,109,541	17,558	932,280
2015-2016	2,444,615	127,059	1,573,058	1,187,574	78,033	1,010,313

Fuentes: Anuarios de ANUIES y Bases de datos de la SEP

\* Los datos de los años más recientes sombreados en gris provienen de la SEP

Las proporciones que se guardan en las primeras dos décadas siglo XXI: dos tercios del estudiantado atendidos por instituciones públicas y un tercio por las privadas, parecen inamovibles, sin embargo, los compromisos fiscales del gobierno mexicano y la precaria salud financiera de las universidades públicas (especialmente las autónomas estatales) hacen pensar que la proporción privada puede crecer un poco más hasta alcanzar 40% al inicio de los años 2020.

## El mercado de educación superior privado en el país

El sistema mexicano de educación superior se compone básicamente por dos subsistemas: público y privado, sin embargo, al interior de estos hay variaciones interesantes que vale la pena analizar. El sistema, que comprende más de tres mil instituciones, de acuerdo con se divide de la

siguiente forma (Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez, 2009):

1. Sistema de universidades públicas
  - a. Universidades Públicas Federales: UNAM y UAM.
  - b. Universidades Públicas Estatales: Descentralizadas de los estados.
  - c. Universidades Agrícolas: Universidad Autónoma Chapingo. Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Colegio Superior Agropecuario del Estado de Guerrero.
  - d. Universidad Pedagógica Nacional: Unidades Federales y descentralizadas de los estados.
  - e. Universidades Tecnológicas: Descentralizadas de los estados.
  - f. Universidades Politécnicas: Descentralizadas de los estados.
  - g. Universidades Interculturales: descentralizadas de los estados.
2. Subsistema Tecnológico
  - a. Instituto Politécnico Nacional: IPN, ESIA Tecamachalco y Centros de Educación Continua (CEC).
  - b. Centros: Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI-Guadalajara), Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET), Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CENIDIET).
  - c. Institutos Tecnológicos F: Institutos Tecnológicos, Institutos Tecnológicos Agropecuarios, Institutos Tecnológicos del Mar y un Instituto Tecnológico Forestal.
  - d. Institutos Tecnológicos: Descentralizados de los estados.
3. Otras IES Públicas
  - a. IES o Escuelas Federales: Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA), Escuela de Bibliotecología, etc.
  - b. IES o Escuelas Estatales: Dependientes de los gobiernos estatales.
  - c. Centros de Investigación: Colegio de México, Centro de Investigación en Docencia Económica (CIDE), etc.
  - d. Centros de Actualización del Magisterio
4. Escuelas Normales Públicas
  - a. Escuelas federales: las ubicadas en el Distrito Federal
  - b. Escuelas estatales: descentralizadas de los estados
5. IES particulares
6. Asociaciones Civiles u Organismos Sociales. Dependen económicamente de particulares
7. Escuelas Normales Particulares

Los tipos 5, 6 y 7 componen el sector privado, suman más de 2,500 instituciones y engloban una diversidad enorme en lo que respecta a tamaño, enfoque, grupo poblacional al que se dirigen, etc. Sin embargo, todas las instituciones privadas están regidas por la misma normatividad: el acuerdo 279, mismo que se analiza en el siguiente apartado. En este subsector se pueden ver desde pequeñas instituciones enfocadas en una única área del conocimiento (psicoterapia, homeopatía, gastronomía, arte, etc.) hasta enormes instituciones multicampus con matrículas de varias decenas de miles.

De acuerdo con los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Edu-

cación Superior (ANUIES) para el año escolar 2015-2016, las dos instituciones más grandes de México son la Universidad del Valle de México con 63,123 estudiantes en 18 planteles y la Universidad Tecnológica de México con 55,428 alumnos en dos planteles de la zona metropolitana de la ciudad capital. Ambas pertenecen al grupo Laureate con capital extranjero y han tenido un importante crecimiento en los últimos 10 años. Si se les suman los 14,891 alumnos inscritos en la Universidad para el Desarrollo Profesional (UNIDEP) propiedad del mismo grupo empresarial estadounidense, se está en presencia de 133,442 alumnos y casi 12% de la totalidad de la matrícula privada.

En tercer lugar, aparece el ITESM con 52,315 estudiantes en los 20 planteles que reporta. A estos se pueden sumar los 15,544 alumnos que en 16 planteles atiende la Universidad Tec Milenio (su franquicia orientada al público de menor poder adquisitivo) y dar una mejor idea del alumnado que atiende este grupo educativo: poco más del 5% del total privado.

Las congregaciones religiosas tienen una parte importante en la matrícula privada. Esto es evidente al conjuntar al Sistema Universitario Jesuita, con ocho instituciones dando servicios educativos a 29,416 alumnos; la Universidad La Salle, dirigida por los Hermanos de esta congregación, con 15 planteles y 27,410 alumnos; los Legionarios de Cristo que tienen 10 planteles de la Universidad Anáhuac y sirven a 23,508 estudiantes; la Universidad del Valle de Atemajac, “La universidad católica”, propiedad de la Diócesis de Guadalajara que con siete planteles en el Occidente de México atiende a 10,326 estudiantes; el Opus Dei que tiene tres planteles de la Universidad Pa-

namericana y 9,322 alumnos; por último, los Maristas sirven a 5,572 alumnos en seis planteles universitarios. Estas congregaciones católicas en conjunto atienden a más de 105 mil alumnos que, sumados a los de otras instituciones religiosas con menor participación, se aproximan al 10% de la matrícula privada total.

Se señala esto para mostrar que a pesar de que Laureate, ITESM y las congregaciones religiosas son instituciones con mucho peso, en conjunto representan sólo una cuarta parte de la matrícula privada, el resto está atomizada en aproximadamente 2,500 instituciones de distintos tamaños y capacidades.

El “mercado de la educación superior privada” parece tener dos tendencias: a) la conformación de grupos educativos y b) el constante surgimiento de pequeños emprendimientos que toman “nichos” disciplinares y geográficos. Sobre la primera tendencia es fácil ver instituciones que van creciendo con capital empresarial y un enfoque de negocio muy claro. Ofrecen servicios académicos a precios razonables, tienen un modelo eficiente en términos del transcurso de los alumnos por el programa educativo y prometen una rápida colocación en el mercado laboral. En este sentido se puede hablar de universidades o instituciones de educación superior con varios *campi* (entre 2 y 23) construidos *ex profeso* en varias ciudades medianas o grandes de diversos estados y atendiendo entre 5 y 18 mil alumnos. Una variante ha sido el empleo de tecnologías de la información para ofrecer licenciaturas y posgrados en línea que complementan e incluso sustituyen la oferta presencial.

Por otra parte, la segunda tendencia permite ver que existen más de 800 instituciones pequeñas que ofrecen servicios educativos muy específicos en áreas de salud (homeopatía o radiología), servicios turísticos, gastronomía, música, artes y otros “nichos” que no son atendidos por universidades de mayor tamaño. Estas pequeñas instituciones fincan su fortaleza en la capacidad de ubicarse en locales pequeños (casas o locales comerciales) en la ubicación geográfica que ven conveniente y de desarrollar planes de estudio ágiles y de poco esfuerzo académico y económico. Su matrícula es de menos de 100 alumnos y regularmente se mantienen en ese rango por varios años.

El ecosistema de la educación superior privada (aunque se puede decir lo mismo de la educación superior en su conjunto) parece ser lo suficientemente amplio para dar oportunidad de participar a todo tipo de actor institucional. Finalmente, “la mano invisible del mercado” y las condiciones con que cuenta cada organización son las que determinan el derrotero de cada institución. Entre estas se puede señalar: tener una oferta educativa acorde a las necesidades percibidas de los alumnos (regularmente en ciencias económicas, administrativas o sociales), un mensaje institucional y mercadológico que aluda a solidez académica, innovación, costos accesibles o facilidades de pago, etc. Es decir, se debe presentar ante su posible clientela con un balance entre el esquema tradicional de las grandes universidades y las necesidades de inclusión laboral expedita a bajo costo.

La oferta educativa en México, al igual que muchos otros países, se centra en las licenciaturas (usualmente de cuatro años de estudio). Los gra-

dos de dos años como son el Profesional Asociado (PA) y el Técnico Superior Universitario (TSU) son una mínima parte de la matrícula del pregrado. El posgrado, a pesar de llevar más de una década creciendo sólidamente, no alcanza aún una proporción importante.

El perfil de la oferta a académica en licenciatura se centra en la formación en las ciencias sociales y económico-administrativas. Un análisis de la matrícula segmentada por áreas del conocimiento pone de manifiesto que casi 44% de los estudiantes mexicanos en licenciatura estudian un programa relacionado con las Ciencias Sociales y Administrativas; 26% lo hace en programas relativos a la Ingeniería y Tecnología; poco más de 11% de los alumnos se ha inscrito en programas de Ciencias de la Salud; poco más de 9% en Educación y Humanidades; casi 6% en Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación; 2.3% en Ciencias Agropecuarias y casi 2% en una nueva área del conocimiento llamada “servicios” (ANUIES, 2016).

Un análisis fino de los datos pone de manifiesto que el área de Ciencias Sociales y Administrativas ha sido muy atractiva para los estudiantes mexicanos tanto de las instituciones públicas como privadas en el lapso entre 1997 y 2015. Ha tenido una tendencia al incremento ligeramente mayor en las privadas pues creció en 452,101 alumnos mientras que la pública lo hizo en 420,018 alumnos. Otro aumento en proporciones similares en lo público y lo privado se dio en las Ciencias de la Salud: 149,137 nuevos estudiantes en las universidades públicas y 133,098 en las particulares. La tabla 4 muestra el crecimiento por área del conocimiento y por tipo de instituciones. Se ordena de mayor a menor matrícula.

**Tabla 4**  
**Crecimiento de la matrícula por área del conocimiento (1997 a 2015)**

	1997-1998	2006-2007	2015-2016	cambio 97-06	cambio 06-15	cambio 97-15
Ciencias sociales y administrativas IES PÚBLICAS	469,150	579,938	889,168	110,788	309,230	420,018
Ingeniería y tecnología IES PÚBLICAS	346,362	578,324	789,487	231,962	211,163	443,125
Ciencias sociales y administrativas IES PRIVADAS	241,410	462,090	693,511	220,680	231,421	452,101
Ciencias de la Salud IES PÚBLICAS	111,370	168,270	260,507	56,900	92,237	149,137
Educación y Humanidades IES PÚBLICAS	190,094	184,119	188,020	-5,975	3,901	-2,074
Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación* IES PÚBLICAS	43,867	44,069	182,603	202	138,534	138,736
Ingeniería y tecnología IES PRIVADAS	84,216	160,310	161,479	76,094	1,169	77,263
Ciencias de la Salud IES PRIVADAS	15,537	40,650	148,635	25,113	107,985	133,098
Educación y Humanidades IES PRIVADAS	75,304	90,565	144,228	15,261	53,663	68,924
Ciencias Agropecuarias IES PÚBLICAS	39,084	52,362	80,399	13,278	28,037	41,315
Servicios IES PÚBLICAS			54,480		54,480	54,480
Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación* IES PRIVADAS	2,346	2,032	21,907	-314	19,875	19,561
Ciencias Agropecuarias IES PRIVADAS	1,595	2,908	4,913	1,313	2,005	3,318
Servicios IES PRIVADAS			12,241		12,241	12,241
Total	1,620,335	2,365,637	3,631,578			

Fuente: Gil etc. Y SEP 201X.

\* Nota: En el conteo del año escolar 2015-2016 incluye las licenciaturas relacionadas con la computación, que se encontraban anteriormente en ingenierías y tecnología. En opinión de este autor, no están bien colocadas junto a las ciencias naturales y exactas pues hacen parecer que se trata de ciencias "duras" cuando en su mayoría se trata de desarrollos tecnológicos y sistemas informáticos. Estaban incluidas de mejor manera junto a las ingenierías y tecnología.

Dado que el perfil histórico de la educación superior mexicana se ha orientado a las ciencias económico-administrativas y las sociales, es muy razonable que las licenciaturas agrupadas en esta área del conocimiento sean las más solicitadas; especialmente en las instituciones privadas, que en el imaginario popular se relacionan más con la empresa y las profesiones liberales, mientras que el ciudadano promedio relaciona a las instituciones públicas con el servicio público y tecnologías para desarrollos nacionales.

Los datos más llamativos en la variación de los años escolares citados se encuentran en: 1) el

exponencial crecimiento de la matrícula privada en las ciencias de la salud, 2) un aumento sorprendente en el área de ciencias naturales, exactas y de la computación y 3) la disminución relativa en ingenierías.

Hay tres factores que ayudan a explicar esto: a) la decisión de las autoridades de moverla psicología de las ciencias sociales a las ciencias de la salud, lo que en la práctica representó una migración numérica de muchos miles de estudiantes, b) la creación en las instituciones privadas (especialmente las pequeñas) de una infinidad de programas en nutrición, psicología, kinesiología,

homeopatía e incluso de enfermería y en menor medida de medicina en instituciones privadas, y c) la limitación financiera y física que enfrentan las instituciones públicas para incrementar la matrícula en ciencias de la salud, pues no cuentan con espacios suficientes para crecer al ritmo deseado.

El notorio incremento en el área de ciencias naturales, exactas y de la computación se registra ante una decisión de la Secretaría de Educación Pública de mover los programas de informática y computación a esta área del conocimiento. De esta manera, por citar tres ejemplos, en el más reciente conteo se integran los alumnos de “Bioquímica clínica” con los de la “licenciatura en sistemas de computación administrativa” en la Ciudad de México; los de la Ingeniería en Nanotecnología” con los de la “licenciatura en desarrollo integral de video juegos” en Jalisco, o los estudiantes matriculados en “ingeniería en Nanotecnología y ciencias químicas” con los de la “licenciatura en informática administrativa” en Nuevo León. Esta nueva agrupación “infla” las cifras de las ciencias duras al tiempo que “desinfla” las de las ingenierías y tecnologías, especialmente en las instituciones privadas que tienen una proporción importante de los alumnos estudiando en licenciaturas relativas a la informática y sistemas computacionales.

Otra manera de representarlo se muestra en la tabla 5 donde se puede ver que la matrícula privada en Ingeniería y tecnología pasó de casi 22 a 17%, mientras que su participación en ciencias naturales, exactas (y ahora computación) pasó de 4.4 a 10.7%.

**Tabla 5**

**Proporción de la matrícula privada por área del conocimiento**

	1997-1998	2006-2007	2015-2016
Ciencias sociales y administrativas	34	44.3	43.8
Ingeniería y tecnología	19.6	21.7	17
Ciencias de la Salud	12.2	19.5	36.3
Educación y Humanidades	28.4	33	43.4
Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación	5.1	4.4	10.7
Ciencias Agropecuarias	3.9	5.3	5.8
Servicios	N/D	N/D	18.3

Cálculos propios con datos de Gil.... los anuarios de ANUIES y Bases de datos de la SEP

A manera de resumen se puede decir que las instituciones privadas como subsistemas parecen concentrarse en ofrecer programas de licenciatura afines a la economía de servicios que México tiene. Programas como administración, contaduría, mercadotecnia o derecho tienen una muy alta matrícula en instituciones particulares. Lo mismo sucede con licenciaturas en sistemas computacionales o psicología.

La oferta de programas de licenciatura es un elemento importante en el mercado de la educación superior pero no es el único. La manera en que se ofrecen las licenciaturas, la ubicación de los planteles, el costo total, las facilidades de pago, la velocidad con que se obtiene el grado para lograr una pronta inserción o promoción en el mercado laboral, la frecuencia y horarios de las sesiones de clase y el uso de las tecnologías, son elementos que también juegan un papel importante.

Las décadas recientes han traído a los grupos sociales económicamente precarios la necesidad de una pronta inserción en el mercado laboral

aún a costa de las posibilidades de continuar sus estudios superiores, razón por la que los jóvenes y sus familias ven positivamente la oferta de licenciaturas con clases por las noches, los fines de semana, en línea, por asesoría o una combinación. No son pocas las instituciones privadas que han desarrollado esquemas formalmente reconocidos como no-escolarizados. Este movimiento se inició en instituciones particulares de menor perfil, pero rápidamente se ha extendido hasta llegar a las grandes universidades públicas que tienen ahora una oferta importante. La creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México en el año 2012 (SEP, 2016) es una muestra evidente de esta tendencia.

Los datos del año escolar 2015-2016 ilustran que había 258,592 alumnos de licenciatura cursando sus estudios de manera semi-escolarizada (también llamada semi-presencial o mixta) en instituciones privadas y 239,054 en universidades públicas. La suma de ambos grupos arroja una nada despreciable cifra de casi medio millón (497,646) de alumnos que, si bien es cierto, es una proporción aún pequeña, va en franco incremento.

La matrícula total en programas semi-presenciales en el año escolar 2012-2013 era de 373,110 alumnos, de los cuales 165,258 estaban en una institución privada y 207,852 en alguna pública. Esto significa que, en tres años, el número de alumnos cursando licenciatura en esta modalidad se incrementó en 124,536 (más de 41 mil cada año). En instituciones privadas el incremento fue de 93,334 (31 mil al año) y en públicas, de 31, 202 (10 mil al año).

La semi-presencialidad parece constituirse en un nuevo escenario en el mercado de la educación superior. Esto se debe a dos factores principales: 1) las grandes universidades públicas, por un lado, a pesar de su gran capacidad tecnológica, enfrentan límites importantes en la creación de presupuestos conducentes a nuevos mecanismos de atención a los alumnos y, por el otro, tienen un modelo básicamente presencial que asume a los estudiantes como jóvenes que asisten a clases por la mañana o tarde y dedican el resto de su día a labores académicas; modelo que parece estar en franco debilitamiento (esto parece haber sido comprendido por la Universidad Abierta y a Distancia que, sin embargo, enfrenta problemas logísticos y financieros), y b) la normatividad aplicable a los programas educativos semi-presenciales permite mucha flexibilidad que es aprovechada por instituciones pequeñas o medianas. Esto es evidente en el Acuerdo 279.

El acuerdo 279, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de julio del año 2000, fue una de las últimas acciones gubernamentales referentes a la educación (la otra fue firmar el convenio de colaboración entre el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior –CO-PAES y la Secretaría de Educación Pública en noviembre del mismo año) del gobierno de Ernesto Zedillo. En este marco normativo se establecen los elementos procedimentales para la operación de programas de educación superior. Se marcan tiempos y formatos que se deben emplear para someter los programas al escrutinio de la autoridad federal, las características del personal académico participante y los programas agrupados en cuatro tipos:

1. **Práctico:** Cuyos egresados se dedicarán generalmente a la práctica profesional y cuyos planes de estudio no requieren una proporción mayoritaria de cursos básicos en ciencias o humanidades ni cursos con gran tiempo de atención por alumno.
2. **Práctico individualizado:** Cuyos egresados se dedicarán generalmente a la práctica profesional y cuyos planes de estudio no requieren una proporción mayoritaria de cursos básicos en ciencias o humanidades, aun cuando exigen un considerable porcentaje de cursos con gran tiempo de atención por alumno.
3. **Científico práctico:** Cuyos egresados se dedicarán generalmente a la práctica profesional y sus planes de estudio contiene un porcentaje mayoritario de cursos orientados a comunicar las experiencias prácticas. Tienen una proporción mayor de cursos básicos en ciencias o humanidades.
4. **Científico (o humanístico) básico:** Cuyos egresados desempeñarán generalmente actividades académicas. Se conforman mayoritariamente por cursos básicos de ciencias o humanidades y requieren atención de pequeños grupos de estudiantes en talleres o laboratorios. (DOF, 2000)

El acuerdo establece que una licenciatura debe tener al menos 300 créditos, lo que equivale a 4,800 horas de actividades de aprendizaje, de las cuales, para ser considerada como “Modalidad presencial” debe cumplir con 2,400 bajo conducción docente, de otra forma se asume como “mixta”. Una actividad de aprendizaje es “...toda acción en la que el estudiante participe con el fin

de adquirir los conocimientos o habilidades requeridos en un plan de estudios”. Estas actividades se agrupan en dos tipos: 1) “Bajo la conducción de un académico, en espacios internos de la institución, como aulas, centros, talleres o laboratorios, o en espacios externos, y 2) De manera independiente, sea en espacios internos o externos, fuera de los horarios de clase establecidos y como parte de procesos autónomos vinculados a la asignatura o unidad de aprendizaje”.

Ante este marco legal, no es difícil imaginar lo conveniente que resulta establecer programas académicos de licenciatura con una carga muy grande de horas para realizar actividades de aprendizaje de manera independiente, y lograr con ello el registro de programas semi-presenciales o mixtos. Tampoco es difícil imaginar que instituciones pequeñas, flexibles, que oferten programas del tipo “práctico” como contaduría, finanzas o comercio internacional; o que tengan licenciaturas “práctico individualizadas” como la administración de empresas o sistemas computacionales, puedan lograr presencia en el “mercado académico”.

El posgrado es otro campo de desarrollo de la educación superior privada (Rama, 2007). Como se pudo apreciar en la gráfica al inicio de este texto, la matrícula particular en posgrado representa casi 58% del total nacional. Las instituciones particulares en su conjunto, han ganado espacios a las instituciones públicas y la tendencia parece irreversible en el corto plazo. En el ciclo escolar 2015-2016, las instituciones privadas tenían 189,536 estudiantes inscritos mientras que las públicas atendían a 138,894 alumnos. La tabla 6 muestra este crecimiento.

**Tabla 6.**  
**Comportamiento de la matrícula en Posgrado. Proporción pública-privada**

Año escolar	Posgrado Pública	Posgrado Privada	Matrícula Total	% Pública	% Privada
1990-1991	36,990	8,909	45,899	80.6	19.4
1991-1992	37,219	10,320	47,539	78.3	21.7
1992-1993	39,328	12,141	51,469	76.4	23.6
1993-1994	41,663	13,462	55,125	75.6	24.4
1994-1995	48,338	17,697	66,035	73.2	26.8
1995-1996	54,979	22,785	77,764	70.7	29.3
1996-1997	65,552	28,745	94,297	69.5	30.5
1997-1998	69,612	37,537	107,149	65.0	35.0
1998-1999	70,589	40,658	111,247	63.5	36.5
1999-2000	71,110	46,989	118,099	60.2	39.8
2000-2001	76,541	52,406	128,947	59.4	40.6
2001-2002	78,977	53,496	132,473	59.6	40.4
2002-2003	82,852	55,435	138,287	59.9	40.1
2003-2004	86,360	57,269	143,629	60.1	39.9
2004-2005	86,621	64,231	150,852	57.4	42.6
2005-2006	86,037	67,870	153,907	55.9	44.1
2006-2007	88,287	73,716	162,003	54.5	45.5
2007-2008	88,390	85,892	174,282	50.7	49.3
2008-2009	94,978	90,538	185,516	51.2	48.8
2009-2010	101,785	94,612	196,397	51.8	48.2
2010-2011	103,298	104,927	208,225	49.6	50.4
2011-2012	110,051	118,890	228,941	48.1	51.9
2012-2013	112,959	116,935	229,894	49.1	50.9
2013-2014	131,839	162,745	294,584	44.8	55.2
2014-2015	136,905	177,092	313,997	43.6	56.4
2015-2016	138,894	189,536	328,430	42.3	57.7

Fuentes: Anuarios de ANUIES y Bases de datos de la SEP

\* Los datos de los años más recientes sombreados en gris provienen de la SEP

La cantidad de alumnos de posgrado estudiando en instituciones privadas pasó a ser la mayoría en el año 2007, sin embargo, el crecimiento a ritmo más acelerado venía gestándose desde el inicio del presente siglo. La gran variabilidad de los datos que presentan la SEP y ANUIES

siembran algunas dudas, sin embargo, al tener carácter de oficiales se asumen como correctas. En todo caso, lo importante es que en los años escolares más recientes la matrícula privada en posgrado ha crecido a ritmos de cerca de 10 mil alumnos al año.

**Tabla 7**  
**Crecimiento en la matrícula pública y privada. Posgrado.**

Año escolar	Posgrado Pública	Comparativo con el año previo	Crecimiento acumulado	Posgrado Privada	Comparativo con el año previo	Crecimiento acumulado
1990-1991	36,990	BASE	BASE	8,909	BASE	BASE
1991-1992	37,219	229	229	10,320	1,411	1,411
1992-1993	39,328	2,109	2,338	12,141	1,821	3,232
1993-1994	41,663	2,335	4,673	13,462	1,321	4,553
1994-1995	48,338	6,675	11,348	17,697	4,235	8,788
1995-1996	54,979	6,641	17,989	22,785	5,088	13,876
1996-1997	65,552	10,573	28,562	28,745	5,960	19,836
1997-1998	69,612	4,060	32,622	37,537	8,792	28,628
1998-1999	70,589	977	33,599	40,658	3,121	31,749
1999-2000	71,110	521	34,120	46,989	6,331	38,080
2000-2001	76,541	5,431	39,551	52,406	5,417	43,497
2001-2002	78,977	2,436	41,987	53,496	1,090	44,587
2002-2003	82,852	3,875	45,862	55,435	1,939	46,526
2003-2004	86,360	3,508	49,370	57,269	1,834	48,360
2004-2005	86,621	261	49,631	64,231	6,962	55,322
2005-2006	86,037	-584	49,047	67,870	3,639	58,961
2006-2007	88,287	2,250	51,297	73,716	5,846	64,807
2007-2008	88,390	103	51,400	85,892	12,176	76,983
2008-2009	94,978	6,588	57,988	90,538	4,646	81,629
2009-2010	101,785	6,807	64,795	94,612	4,074	85,703
2010-2011	103,298	1,513	66,308	104,927	10,315	96,018
2011-2012	110,051	6,753	73,061	118,890	13,963	109,981
2012-2013	112,959	2,908	75,969	116,935	-1,955	108,026
2013-2014	131,839	18,880	94,849	162,745	45,810	153,836
2014-2015	136,905	5,066	99,915	177,092	14,347	168,183
2015-2016	138,894	1,989	101,904	189,536	12,444	180,627

Fuentes: Anuarios de ANUIES y Bases de datos de la SEP

\* Los datos de los años más recientes sombreados en gris provienen de la SEP

Al analizar el balance público-privado en el posgrado es evidente la segmentación por áreas del conocimiento. El sector particular se centra en: 1) programas de posgrado (fundamentalmente maestría) en las ciencias sociales y administrativas y 2) programas en ciencias de la educación. El sector público tiene

también su mayor matrícula en las ciencias sociales y administrativas y la educación, pero es menos marcado. La tabla 8 lo muestra. De manera esperable, los posgrados en Ciencias de la salud, ingeniería, agronomía y artes tienen una presencia mayor en las instituciones públicas.

**Tabla 8****Matrícula pública y privada en posgrado por área del conocimiento**

	Matrícula Público	% Público	Matrícula Privado	% Privado
AGRONOMÍA Y VETERINARIA	4,117	3.0	55	0.0
ARTES Y HUMANIDADES	5,807	4.2	2,605	1.4
CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA COMPUTACIÓN	17,971	12.9	1,718	0.9
CIENCIAS SOCIALES, ADMINISTRACIÓN Y DERECHO	39,399	28.4	111,290	58.7
EDUCACIÓN	23,448	16.9	57,409	30.3
INGENIERÍA, MANUFACTURA Y CONSTRUCCIÓN	18,254	13.1	5,386	2.8
SALUD	28,871	20.8	10,148	5.4
SERVICIOS	1,027	0.7	925	0.5
total	138,894	100.0	189,536	100.0

Fuentes: Anuarios de ANUIES y Bases de datos de la SEP

El posgrado privado se concentra en el grado de maestría. La gran mayoría (81%) de los alumnos que estudian en este tipo de instituciones, mientras que proporciones menores lo hacen en especialidades cuya duración es de un año o estudios de doctorado.

**Tabla 9****Matrícula pública y privada en posgrado por tipo de grado.**

	Público	% Público	Privado	% Privado
Especialidad	31,545	22.7	20,784	11.0
Maestría	84,049	60.5	153,283	80.9
Doctorado	23,300	16.8	15,470	8.2
	138,894	100	189,537	100

Fuentes: Anuarios de ANUIES y Bases de datos de la SEP

Tomando en su conjunto el tipo de estudio y el área del conocimiento, se puede decir que la matrícula privada se centra en las maestrías econó-

mico administrativas o sociales y en menor medida a la educación. Casi la mitad de los alumnos de instituciones privadas (92,870) están inscritos en estos programas, a los que se pueden sumar los 47,988 estudiantes participando en alguna maestría en ciencias de la educación que representan una cuarta parte. Sin temor al error se puede afirmar que el estudiante de posgrado privado está cursando una maestría en administración, asuntos jurídicos, temas sociales o ciencias de la educación. Esto tiene dos explicaciones: 1) los trabajadores en empresas comerciales, industriales o de servicios remuneran mejor a quienes tienen una maestría en estas áreas, esto se ha llamado "reduccionismo economicista", y 2) las instituciones de educación superior, especialmente las pequeñas y medianas, requieren que sus docentes tengan maestría en el área del conocimiento en que imparten clase o en ciencias de la educación, lo que impulsa tanto a los individuos como a las instituciones a ofrecer y buscar programas de maestría en estos temas. No es raro encontrar

en las ciudades grandes una oferta importante de maestrías en docencia universitaria o alguna variación temática. En este sentido, se convierte en una especie de círculo (vicioso o virtuoso está por definirse aún) en la construcción y operación del posgrado.

Es pertinente plantear una última nota sobre el posgrado no-presencial, que comienza a desarrollarse aceleradamente en el sector privado. La matrícula particular en el año 2013-2014 en programas de posgrado no-presenciales era de 48,402, dos años después era de 71,628. Un incremento notable de 23,226 alumnos en dos años. Este crecimiento está relacionado sin duda con la norma permisiva que es el acuerdo 279. Falta mucho trabajo de análisis sobre esta tendencia, los programas ofrecidos, las modalidades de atención, la acreditación, perfiles institucionales, etc., pero será útil comenzar a estudiarlos.

### **La dinámica público-privado, políticas públicas y formas de regulación**

El balance público-privado tiene diferentes elementos que van más allá de la "competencia" por la matrícula estudiantil en pregrado y posgrado. A pesar de las obvias asimetrías entre las grandes universidades federales (UNAM o UAM) y la inmensa mayoría de las instituciones educativas privadas, es evidente que las particulares consolidadas, con décadas en el servicio educativo, con cuerpos académicos consolidados, condiciones materiales favorables, etc., gozan de buena reputación y son interlocutores frecuentes con el gobierno y el sector educativo público. De las 179 instituciones miembro totales, las 26 instituciones particulares que forman parte de la ANUIES

(2016) son de alguna manera las interlocutoras del sector privado en temas de política pública educativa. De estas instituciones, ocho están en la Ciudad de México, seis en Nuevo León, cuatro en Puebla, tres en Jalisco y una en cada uno de los estados de Baja California, Guerrero, Hidalgo, México y Veracruz.

Acceder a ser miembro de la ANUIES no es rápido ni sencillo pues exige una serie de condiciones, lo que es complicado para el grueso de las instituciones particulares. Por otro lado, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) agrupa muchas más IES y de alguna manera se ha constituido como el vehículo para expresar las inquietudes de las instituciones privadas (nuevas y antiguas). Agrupa a 109 miembros (FIMPES, 2016) y requiere de un autoestudio de calidad institucional para poder ser participante de pleno derecho. Varias de estas instituciones forman parte tanto de la asociación como de la federación, 23 están en esta circunstancia, tres instituciones pertenecen a la ANUIES pero no a FIMPES, y el resto (86) sólo son parte de la federación. Estos datos son relevantes pues reflejan que sólo 112 instituciones han hecho esfuerzos para que su calidad institucional sea reconocida a través de una asociación o membresía y que aproximadamente 2,400 IES privadas no lo han buscado a nivel institucional.

A fin de que una institución educativa de nivel superior pueda operar legalmente, debe cumplir con un expediente amplio ante la autoridad educativa (y los requisitos que las secretarías de salud, trabajo y hacienda plantean a cualquier establecimiento comercial). Cualquier persona física o moral que cumpla con los requisitos puede ofrecer educación superior.

Existen cuatro formas de tener la autorización legal: 1) obtener el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) por parte de la secretaría de educación federal, 2) obtener el RVOE de una secretaría estatal (que le circunscribe a operar únicamente en la entidad federativa), 3) Incorporar sus estudios a una de las grandes universidades federales (UNAM o UAM) y 4) Incorporar sus estudios a la universidad pública.

Cada institución particular puede elegir uno o varios mecanismos para la validez oficial de los estudios que imparte. La experiencia personal permite asegurar que el RVOE federal es el más difícil y tardado de obtener, mientras que la incorporación a la universidad estatal suele ser la opción menos complicada. No es extraño que las IES privadas tengan varios tipos de RVOE o incorporaciones simultáneamente. Es necesario recalcar que este reconocimiento o incorporación es por programa ofrecido y no de manera global institucional. Si las IES no cuentan con esto, los grados que otorguen no serán válidos.

Si bien es cierto que la incorporación o reconocimiento son los mínimos indispensables para operar legalmente, la creación del COPAES durante el último tramo del gobierno de Ernesto Zedillo en el año 2000, trajo consigo un mecanismo más riguroso para la determinación de la calidad en los programas de licenciatura. El COPAES avala a 30 organizaciones acreditadoras que establecen los criterios para el aseguramiento de la calidad en los diferentes programas. Son las siguientes (COPAES, 2016):

1. ACCECISO – Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales.
2. ANPADEH – Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable.
3. ANPROMAR – Asociación Nacional de Profesionales del Mar.
4. CACEB – Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología.
5. CACECA – Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas Contables y Afines.
6. CACEI – Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería.
7. CAESA – Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes.
8. CAPEF – Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Física.
9. CAPEM – Consejo de Acreditación de programas Educativos en Matemáticas.
10. CEPPE – Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación.
11. CNEIP – Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
12. COAPEHUM – Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades.
13. COMACAF – Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física.
14. COMACE – Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería.
15. COMACEO – Consejo Mexicano de Acreditación en Optometría.
16. COMAEF – Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica.
17. COMAEM – Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica.

18. COMAPROD – Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño.
19. COMEAA – Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica.
20. CONAC – Consejo de Acreditación de la Comunicación.
21. CONACE – Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica.
22. CONACI A.C.– Consejo para la Acreditación del Comercio Internacional.
23. CONAECQ – Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas.
24. CONAED – Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho.
25. CONAEDO – Consejo Nacional de Educación Odontológica.
26. CONAET – Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística.
27. CONAIC – Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación.
28. CONCAPREN – Consejo Nacional para la Calidad de Programas Educativos en Nutriología.
29. CONEVET – Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia.
30. CONFEDÉ – Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho.

A la fecha existen 1,014 programas acreditados que son ofrecidos por 70 instituciones privadas de educación superior. La gran mayoría de estas instituciones coinciden con las que forman parte de ANUIES o FIMPES. Aunque unas son acreditaciones por programa, otra es membresías o

pertenencia institucional a una asociación, es notorio que a lo sumo se está hablando de 150 instituciones particulares que han pasado por un proceso de validación de la calidad de su formación, lo que significa que hay un poco menos de 2,400 instituciones particulares ofreciendo programas de licenciatura sin esta validación.

Como corolario se puede mencionar que existen seis instituciones que han decidido adscribirse a acreditaciones internacionales de calidad institucional: 1) CETYS Universidad, acreditada por la Western Association of Schools and Colleges (WASC), 2) el ITESM, 3) Universidad de las Américas-Puebla, 4) Universidad de Monterrey y 5) Universidad de las Américas-Ciudad de México, acreditadas por la Southern Association of Colleges and Schools (SACS). La Universidad Anáhuac Norte se encuentra como candidato ante esta última instancia acreditadora y puede convertirse en la sexta (SACS, 2016).

En síntesis, la acreditación es un tema que se vuelve deseable y se ha manifestado como importante por parte de la autoridad educativa pero no es en absoluto obligatorio. Lo único ineludible es el reconocimiento de validez de estudios, conocido como RVOE o la incorporación a una institución pública que los valide. Fuera de ello, la institución puede concretarse a cumplir con el mínimo, cosa que sucede en una gran mayoría de los casos.

En este sentido, se puede afirmar que la educación superior particular funciona en dos escenarios paralelos y complementarios: a) el de la formación acreditada, ofertada por instituciones medianas o grandes, con uno o varios *campi* equipados, con cuerpos docentes formados, así como tradición y prestigio social basados en su

conformidad con el modelo tradicional de la gran universidad. Y b) el de la educación superior funcional, que cumple con los mínimos necesarios, que tiene programas de rápido acceso al mercado laboral, que carece de algunas de las condiciones con que cuentan las instituciones antiguas (privadas y públicas), basa su educación en docentes de tiempo variable y concentra su oferta en programas cuyo costo de operación no es muy alto. A su vez, esta educación funcional se divide en los dos tipos que se señalaban en la página 6: 1) educación ofrecida por grupos empresariales educativos con capital nacional y en ocasiones extranjero y 2) pequeñas instituciones que se pueden llamar “de nicho” (Silas, 2005b).

Es evidente que se dirigen a diferentes segmentos poblacionales y cubren un espectro social bastante amplio. Esto a su vez se compagina con la oferta de las universidades públicas, cuyo modelo formativo parece firme en entender a su alumno como aquel joven clase media o media-baja urbana, que se dedica casi exclusivamente al estudio, que no trabaja o lo hace por pocas horas y que puede dedicar cuatro, cinco o más años a su formación, teniendo el verano disponible para otras actividades.

Aunque se han alzado voces contra la educación privada de “bajo perfil”, “absorción de demanda” o se ha usado el despectivo epíteto de “patito” en referencia a una marca de cloro de muy baja calidad pero muy accesible que se vendía de puerta en puerta, es evidente que cubren una gran mayoría de la matrícula particular y se acoplan con las necesidades de un mercado académico y laboral que parece precarizarse consistentemente. En este sentido, estas instituciones cumplen un papel social que ninguna de las otras universidades va a jugar.

Por otra parte, en México no existe formal y oficialmente la figura de educación con fines de lucro. Las instituciones suelen tomar la figura de Asociación Civil o Sociedad Civil para funcionar como empresas educativas. Esto no significa que, en la práctica, algunas de ellas nodesarrollen estrategias de negocio que les permitan funcionar de una manera análoga. Por razones ideológicas que se conocen bien en América Latina, el concepto de ganancia es percibido con sospecha al igual que el de lucro, se asume que una institución que funcione con fines de lucro, estará tratando de maximizar su ingreso y minimizar sus egresos a costa del estudiante (Bernasconi, mm). El marco fiscal que rige a las instituciones privadas de educación superior se centra en su estatus de “donatarias” o instituciones que pueden recibir donativo y las autoridades se encargan de que no hagan mal uso de la donación que fue dada de “buena fe”. Se trata más de una lógica de revisar que “no se vulnere la confianza” que de un verdadero marco jurídico que permita a las instituciones claridad en su funcionamiento.

Esto no parece traer problemas a las instituciones internacionales que han tomado el control de las instituciones mexicanas. Álvarez (2015) hace un recuento reciente y, dejando a un lado el ya conocido caso de Laureate y sus instituciones: UVM, UNITEC y UNIDEP que ha sido extensivamente estudiado (Buendía, 2012), existen movimientos muy llamativos. Entre ellos la compra de la “mayoría accionaria” de la Universidad Latinoamericana por Apollo y Carlyle en diferentes momentos entre 2005 y 2008 y la compra del Instituto de Estudios Universitarios con sede en Puebla y 17 campi en el sur y sureste por parte de luxemburgués Galileo Global Education en 2014. Pearson

Education, el gigante editorial adquirió en 2012 la Universidad Tecnológica en Línea (UTEL).

El grupo Aliat, mexicano de inicio pero que fue adquirido en paquete por Anheuser-Busch cuando el gigante cervecero adquirió al Grupo Modelo (dueño de Aliat) tiene varias universidades que por causa de la transacción se convirtieron en unidades de negocio de la empresa belga-brasileña (Álvarez, 2015). Estas y otras fusiones o adquisiciones han cambiado el panorama de la educación superior privada en México para darle un carácter parcialmente corporativo y transnacional que, sin embargo, sigue siendo oficialmente sin fines de lucro.

## Conclusiones y perspectivas de la educación privada en el país

La educación superior privada mexicana tiene más de un siglo de acción y presencia, sin embargo, es hasta la década de los 80 y, especialmente la de los 90 del siglo pasado, cuando comienza a tener un papel preponderante. Su crecimiento histórico no ha pasado de 33% en pregrado (licenciatura), sin embargo, es previsible que lo haga en los próximos 5 años dadas las condiciones económicas de las universidades públicas y la sociedad en general.

Los elementos que hicieron crecer a la educación privada siguen presentes y muy posiblemente tengan un carácter más marcado en los próximos años (Silas, 2012):

a) Incremento en la demanda regular (D), es decir, una grande y creciente cantidad de jóvenes con el certificado de educación media superior con interés de continuar su formación académica en instituciones que no les demanden muchos

recursos (tiempo y dinero) y que les propongan una rápida inserción en el mercado laboral.

b) Un incremento sustancial en el número de adultos jóvenes con deseos y en capacidad de ingresar a la educación superior, que en su tiempo no ingresaron pero que ahora, con mayor necesidad de obtener el grado y posiblemente con más recursos económicos, buscan programas educativos adecuados a su plan de vida y carrera, lo que añade presión a la demanda y se convierte en demanda agregada (D+).

c) Limitaciones estructurales de las IES públicas. Existen límites físicos y presupuestales que no permiten ampliar la matrícula como se desea.

d) Una regulación laxa en la figura del Acuerdo 279, que permite a los actores involucrados en la provisión de servicios educativos, hacer un uso discrecional de la reglamentación, cumplir con el mínimo necesario y optar por la modalidad "mixta".

e) Una virtual incapacidad de supervisión y aplicación de los reglamentos por parte de las autoridades educativas competentes. Un elemento que da libertad de acción a los particulares con solidez académica pero que simultáneamente favorece el abuso por parte de quien desee hacerlo.

f) Un fenómeno que se ha venido denominando "reduccionismo economicista" que asigna un valor social y profesional más elevado al conocimiento técnico-administrativo y devalúa el humanístico e incluso el científico. Esto se transforma en una alta demanda por programas relacionados con "el mercado" pues tienen mayor valor de transacción y deja de lado programas que no rinden fruto suficiente a la inversión.

g) Un “darwinismo social” que privilegia la permanencia en el mercado laboral a los poseedores del entrenamiento técnico y orientado profesionalmente, reflejado en las credenciales adecuadas. Razón por la cual, los grados de licenciatura y maestría en ciencias administrativas y sistemas computacionales parecen gozar de cabal salud.

h) un muy marcado “emprendimiento educativo” por parte de agentes sociales que deciden fundar o comprar alguna institución privada, ofreciendo servicios educativos para satisfacer una fuerte demanda social que no ha podido ser cubierta por las instituciones en operación y obtener recursos con ello.

En síntesis, la educación privada mexicana crece en tamaño, se diversifica en su oferta académica, se complejiza en las modalidades de atención, tiende hacia la corporativización pero tiene aún una atomización temática, geográfica y operativa muy grande. Al ser un fenómeno complejo y dinámico, ha rebasado los marcos legales y normativos, así como la capacidad del estado de regular “las fuerzas del mercado”. Es urgente desarrollar esquemas de análisis que ayuden a los tomadores de decisiones en políticas pública a entender y regular armónicamente, de lo contrario el sistema en su conjunto puede sufrir las consecuencias.

## Referencias

Álvarez, g. (2015) La educación superior transnacional en México. Disponible en: [http://www.rimac.mx/la-educacion-superior-transnacional-en-mexico/#\\_ftn1](http://www.rimac.mx/la-educacion-superior-transnacional-en-mexico/#_ftn1)

ANUIES (2001). *Anuario estadístico 2001*. México DF: ANUIES.

ANUIES (2006). *Anuario estadístico 2006*. México DF: ANUIES.

ANUIES (2010). *Anuario estadístico 2010*. México DF: ANUIES.

ANUIES (2016a) Instituciones de educación superior. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/anui/es/instituciones-de-educacion-superior/>

ANUIES (2016b) Bases de datos de los años escolares 2010-2011 a 2015-2016. Disponibles en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Buendía, A, (2012). “Change or continuity in the Mexican private sector? The case of Laureate –The University of the Valley of Mexico”, en Schuetze, Hans y Álvarez Mendiola, Germán (eds.). *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective*. Rotterdam: Sense Pubs.

COPAES (2016) Organismos acreditadores. Disponible en: <http://198.57.247.178/~copaes/Copaes2.0/index.php/2016/03/05/organismos-acreditadores/>

FIMPES (2016) Instituciones miembro. Disponible en: <http://fimpes.org.mx/index.php/instituciones>

Gil, M., Mendoza, J., Rodríguez, R. y Pérez, María. J. (2009) Cobertura de la educación superior en México Tendencias, retos y perspectivas

SACS (2016) Membership. Disponible en: <http://www.saccoc.org/membershipInfo.asp>

SEP (2014) Programa de expansión en la oferta educativa en la educación media superior y superior. En [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5012/1/images/diagnostico\\_programa\\_u079\\_2014.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5012/1/images/diagnostico_programa_u079_2014.pdf)

SEP (2000) Acuerdo 279 Trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. Diario Oficial de la Federación.10-julio-2000

SEP (2010), Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional. 2004 Secretaría de Educación Pública. Website: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>.

SEP (2011) Estadística histórica del sistema educativo nacional. En <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/NACIONAL/index.htm>

SEP (2016) Universidad Abierta y a Distancia de México, Disponible en: <http://www.unadmexico.mx/portal/index.php>

Silas, J. C. (2005a) "Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana", *Perfiles Educativos*, XXVII (109-110): 7-37.

Silas, J.C. (2005b) Recognizing the Subsectors in Mexican Private Higher Education. *International Higher Education*. No. 40 Summer 2005

*Silas, J. C. (2012) Context and regulation matter: Mexican private higher education from 1990-2009 en H. Schuetze y G. Álvarez State and market in higher education reforms. Rotterdam: Sense Publishers.*

*Rama, C. (2007) Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del Conocimiento. México D.F.: UDUAL*





Educación  
universitaria  
**en Panamá**

Oscar León



La República de Panamá es una joven nación de cuatro millones de habitantes con una estratégica posición geográfica que le ha permitido ser una de las naciones de América Latina y el mundo con el más alto crecimiento económico en los últimos 10 años. La inversión en infraestructura pública incluyendo la expansión del Canal de Panamá, además del desarrollo del sector logístico, portuario, transporte aéreo, telecomunicaciones y el comercio han sido clave para ese crecimiento. El dinamismo de la industria de construcción de viviendas, condominios, oficinas, centros comerciales acompañados de un agresivo sector bancario han coadyuvado a liderar el crecimiento.

Mientras que el PIB per cápita de Chile se ha duplicado del 2005 al 2015 a \$13,415, el PIB per cápita de Panamá se ha triplicado del 2005 al 2015 a \$12,674. El crecimiento económico promedio de Panamá de 7.2% del 2001 al 2013, ha más que doblado al promedio de la región de Latinoamérica. El pronóstico de crecimiento de Panamá para el 2017 es de 6.1% y de 6.2% para el 2018, según el Banco Mundial.

En el corto plazo y mediano plazo, los efectos de los casos corrupción y lavado de activos que se vienen ventilando en las cortes panameñas e internacionales pueda reducir el nivel de inversión extranjera y desacelerar el crecimiento económico de Panamá.

En el mediano y largo plazo otros factores que también pueden desacelerar ese crecimiento es la baja calidad de la educación pública, la poca inversión en capacitación en las competencias requeridas en el mercado laboral, la pobre inversión en investigación y desarrollo y la falta de una hoja de ruta clara sobre cuáles son las áreas de

talento del recurso humano en las que se debe invertir el país.

El sistema universitario de Panamá, por la forma que está regulado, puede no contribuir como se debe, al crecimiento del país. Mientras en otros países de la región, la educación universitaria particular ha incrementado notablemente su participación comparada por la ofrecida por el sector público, en Panamá, las leyes y regulaciones frenan el desarrollo de las universidades privadas, en parte para proteger la sostenibilidad de las 5 universidades públicas del país. La diferenciación a favor de las universidades públicas inicia con la Constitución Política de 1972 la cual en su artículo 99 señala que

“Sólo se reconocen los títulos académicos y profesionales expedidos por el Estado o autorizados por éste de acuerdo con la Ley. La Universidad Oficial del Estado fiscalizará a las universidades particulares aprobadas oficialmente para garantizar los títulos que expidan y revalidará los de universidades extranjeras en los casos que la Ley establezca.”

Este artículo ha permitido que futuras leyes y reglamentaciones establezcan que los planes y programas de las universidades particulares deban ser aprobados previamente por las 5 universidades públicas a través de la *Comisión Técnica Desarrollo Académico*, lo cual crea un control desmedido sobre qué carreras son aprobadas, añaden tiempos muy largos para la aprobación y crean costos adicionales a las universidades particulares. Lo anteriormente mencionado frena el desarrollo de la educación superior particular y limita su sano crecimiento.

En parte, esta es una de las razones por las cuales las universidades privadas no pueden aten-

der rápida y oportunamente las necesidades de educación universitaria de la población y por ello prevalece la oferta de carreras y programas tradicionales.

Panamá cuenta con una joven población donde dentro del rango de 15 años a los 39 años de edad se contabilizan 1,563,714 hombres y mujeres lo cual constituye un significativo 39.34% de la población total. En el corto plazo el sistema de educación superior universitaria debiese estar atendiendo por lo menos a un 30% de ellos, para un total de 469,114 personas, sin embargo el sistema de educación superior público y privado de Panamá solo atiende aproximadamente a 174,000, lo cual es solo un 37% de la población que debiese estar en aulas universitarias cursando programas técnicos de licenciatura, maestría y doctorado.

El estudio de la Alta Comisión de Política Pública de Ocupación para Empleo Técnico y Profesional realizado por el Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral con la participación de la sociedad civil en noviembre del 2014 encontró que se requerirán los siguientes trabajadores con formación profesional, técnico y no calificado para un período de 5 años.

**Demanda estimada de empleo por sector 2015-2020**

Sector	Categoría ocupacional			Total
	Profesionales	Técnicos	No calificados	
Agricultura	508	20,333	5,083	25,416
Industria	1,635	11,594	1,784	14,864
Construcción	5,490	37,209	18,300	60,998
Comercio	8,178	36,799	13,435	58,411
Turismo	2,941	17,153	4,411	24,504
Logística	6,641	36,052	4,744	47,437
<b>Total</b>	<b>25,393</b>	<b>159,141</b>	<b>47,756</b>	<b>232,289</b>

En el año 2013, las universidades públicas y privadas graduaron en todos los niveles en todas las áreas un total de 23,752. En Administración y

Comercio 4,415 (cuando en 5 años se requieren 44,977), en Arquitectura y Construcción solo 521 (cuando en 5 años se requieren 42,699) en Logística y Transporte solo 448 (cuando en 5 años se requieren 42,693). En educación agropecuaria no se cuenta con la datos estadísticos confiables sobre el número de graduados, pero si se registran en 2015 unos 680 estudiantes cursando carreras técnicas y de licenciatura en ciencias agrícolas cuando el estudio indica que se requieren 20,841 técnicos y profesionales en 5 años.

En el 2013, de los 124,375 estudiantes reportados por las universidades públicas y privadas solo 8,618 (6.93%) estudiaban programas técnicos, mientras que 107,342 (86.31%) estudiaba licenciaturas, 2,289 (1.84%) postgrados, 5,949 (4.78%) maestrías y solamente 177 (0.14%) doctorados. El mercado laboral requiere más técnicos, mientras que las universidades siguen formando más licenciados en áreas tradicionales, y no necesariamente las que requiere el país. En las 5 áreas identificadas por el estudio se requerirán 159,141 técnicos en 5 años.

Un estudio del Centro Internacional para el Desarrollo de Harvard University realizado en el 2016 en Panamá descubrió que hasta un tercio de todos los profesionales panameños trabajan en el sector educación y en el sector público. El resto de profesionales está distribuido entre las otras muchas industrias como transporte y almacenamiento, salud y trabajo social, finanzas, seguros y bienes raíces y comercio al detal. El estudio también revela que mientras que un 44.2% de los trabajadores panameños con educación universitaria son profesionales, un 30.3% de los trabajadores foráneos o educados en el extranjero son gerentes y o 31.1% profesionales. Lo anterior pueda indicar que las universi-

dades panameñas no están formando el talento con las competencias ejecutivas que requiere el mercado laboral.

El estudio de Harvard revela que los extranjeros altamente educados están ganando más que los panameños cuando trabajan en las mismas industrias y ocupaciones. Al hacer una regresión de ingreso sobre escolaridad encontraron que los trabajadores foráneos en general están asociados a una prima de 47% en sus salarios. Encontraron que los trabajadores extranjeros tienen una prima salarial de 73% en el sector agricultura, manejo forestal y pesca, una prima de 70% en ocupaciones gerenciales, una prima de 55% para profesionales, científicos e intelectuales y una prima del 54% en ventas y servicios, entre otras.

## El Sistema de Educación Superior

### Universidades Públicas

La primera universidad pública de Panamá (UP), es la universidad de Panamá, la cual fue constituida en 1936, la cual hoy en día es la más grande y con mayor presencia en el país atendiendo a una población estimada de 58 mil estudiantes, distribuidos en 17 facultades, su campus central y 10 centros regionales, 2 extensiones y 15 programas anexos y distancia.

La Universidad Tecnológica de Panamá (UTP), nació como iniciativa de Facultad de Ingeniería de la Universidad de Panamá y se crea por Ley en 1981. La UTP es una universidad especializada en las áreas de ingeniería y cuenta con una población estimada de 22,000 estudiantes distribuidos en 6 facultades y 7 centros regionales.

La Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), es creada en 1994 para atender la estudiantes de la región occidental del país. Atiene a 10,936 estudiantes distribuidos en 10 facultades en 3 sedes regionales y dos extensiones. UNACHI nace de la Sede Regional de la Universidad de Panamá, impulsada por el artículo constitucional 103 que establece que *“se dará igual importancia a la educación impartida en los Centros Regionales que la otorgada en la Capital”*.

La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), es creada por Ley en 1997 y cuenta con más de 11,000 estudiantes distribuidos en 4 Facultades y 5 Extensiones Universitarias en programas de educación especial, desarrollo humano, ciencias médicas y de la salud.

La Universidad Marítima Internacional de Panamá (UMIP), fue creada por Ley en el año 2005 y se especializa en el área marítima para atender a una población estimada de casi 800 estudiantes distribuidos en 4 facultades.

El presupuesto de las universidades públicas de Panamá para el 2017 es como aparece en la siguiente tabla:

### Presupuesto Universitario para 2017

Universidad	Presupuesto 2017	Incremento	Número de Estudiantes	Costo por Estudiante
U de Panamá	\$230,358,100	5.38%	58,189	\$3,958.79
UTP	\$95,522,400	8.01%	22,273	\$4,288.71
UNACHI	\$51,051,800	11.65%	10,936	\$4,668.23
UDELAS	\$22,014,012	2.67%	11,387	\$1,933.26
UMIP	\$10,859,700	7.78%	793	\$13,694.45
	\$409,806,012		103,578	\$3,956.50

## Las Universidades Privadas

El Sector Público tenía en el 2012 un total de 90,141 estudiantes de un total de 148,998, donde el sector particular atendió a una población de 58,857. Las universidades públicas han crecido a razón de aproximadamente 3.5% por año para alcanzar una población de 103,578 en el 2016. Se estima que las universidades privadas han crecido a un ritmo promedio de 5% por año para alcanzar un total de 71,541 estudiantes en el 2016. Las estadísticas que posee el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) de la Contraloría de la República para el 2013 se estima que no están completas, por lo no se considera conveniente utilizar dichas cifras.

Las universidades particulares de Panamá ordenadas según el año de su creación son:

1. Universidad Santa María La Antigua, 1965
2. Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá, 1986
3. Universidad del Istmo, 1987
4. Universidad Latina de Panamá, 1991
5. Universidad Interamericana de Panamá, 1992
6. Columbus University, 1994
7. ISAE Universidad, 1994
8. Universidad Abierta y a Distancia de Panamá, 1994
9. Universidad Latinoamericana de Comercio Exterior, 1999
10. Universidad Santander, 2001
11. Universidad Americana, 2002
12. Quality Leadership University, 2003
13. Universidad Cristiana, 2003
14. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004
15. Universidad del Arte Ganexa, 2004
16. Universidad Especializada del Contador Público Autorizado, 2004
17. Universidad Tecnológica Oteima, 2005
18. Universidad Alta Dirección, 2006
19. Universidad del Caribe, 2009
20. Universidad Nuestra Señora del Carmen, 2011
21. Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología, 2014
22. Universidad Euroamericana, 2015
23. Universidad Hispanoamericana, 2015
24. IBI, Universidad Bancaria, 2017

La Ley 30 del 20 de julio del 2006 que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria y el Decreto Ejecutivo 511 del 5 de julio del 2010 tuvieron un impacto en la mejora de la calidad de la educación superior debido a que establecen que la acreditación es obligatoria. A cuenta de ello, varias universidades particulares no sobrevivieron el proceso de acreditación y algunas pequeñas o en reciente formación decidieron cerrar sus puertas.

La ley establece que la acreditación es por seis años y es mandatoria para todas las universidades públicas y privadas. Este fue un proceso traumático para el sistema ya que la Ley y la Reglamentación se enfocaban en la fiscalización, cumplimiento obligatorio de indicadores y penalización por falta de cumplimiento hasta llegar a cierre de universidades. Uno de los factores que tuvo incidencia en los procesos de cierre de algunas universidades fue el corto tiempo que tuvieron las universidades

para prepararse para la acreditación. De julio del 2010 cuando se dio a conocer la reglamentación y la matriz de acreditación a un promedio de 2 años que se sometieron las universidades al proceso.

Algunas de las dificultades encontradas por las universidades con la Ley 30 y el Decreto Ejecutivo 511 además del aspecto sancionador y punitivo, fueron los cortos plazos para hacer las mejoras estructurales necesarias basadas en los nuevos estándares, además que en muchos casos las inversiones debían ser inversiones millonarias. Otro aspecto fue que el hecho que varios indicadores esenciales del área de investigación eran mandatorios. Fue muy difícil e imposible para algunas universidades cumplir con los indicadores esenciales mandatorios de investigación debido a que no tenían desarrollada una cultura de investigación ya que estaban concentradas plenamente en la enseñanza.

Algunos de los indicadores esenciales mandatorios que presentaron dificultades a las universidades fueron los siguientes:

No.	Area	Standard
22	Docencia	El 91% de los docentes evidencia congruencia entre su grado académico y experiencia con respecto a los requerimientos de las asignaturas que imparte
23	Docencia	El 33% de los docentes tiene título en su especialidad a nivel de maestría. El 100% de los docentes tiene estudios de docencia superior.
64	Investigación	Al menos cuatro proyectos o investigaciones anuales en diferentes áreas del conocimiento están en correspondencia con la realidad nacional y los planes de desarrollo.
82	Investigación	Al menos cuatro publicaciones anuales de los resultados o informes de las investigaciones e innovaciones.

106	Extensión	Al menos diez actividades extracurriculares y programas de educación continua dirigidos a la comunidad universitaria y sociedad por año
148	Gestión	Al menos el 90% de las contrataciones del personal administrativo está en correspondencia con su formación académica y experiencia profesional.
158	Gestión	La cantidad de laboratorios está de acuerdo con las ofertas académicas que lo requieran
181	Gestión	Informes sobre la asignación porcentual presupuestaria destinada a las funciones sustantivas de docencia, investigación, y extensión a partir de la entrada en vigencia de Reglamentación de la Ley 30 del 20 de julio del 2006.

Si tomamos el costo promedio de \$3,956.50 por estudiante que asigna el Estado a las universidades públicas para calcular el aporte de las universidades privadas, considerando que éstas cuentan con una población de 71,541 estudiantes, el aporte del sector privado universitario al estado para brindar educación superior es de \$283,051,966, sin contar las inversiones en infraestructura.

Según el censo del 2015 la población de Panamá en edad escolar era de 1,004,368.

Según estadísticas del Ministerio de Educación en el 2015 la matrícula desde preprimaria hasta Duo Décimo fue de 807,822.

En los niveles de premedia y media (7 to 12 año) el total de estudiantes en el sistema fue de 309,327. El Sector Privado atendió al 39,067 de ellos. El número de graduados de secundaria en el 2015 se estima en unos 30,000 estudiantes.

En el 2014 la tasa de cobertura en el sector medio fue de 40.2%, con una tasa de deserción de 11.4%, sobreedad de 40.7% y repitencia de 2.9%

El número de estudiantes que termina la educación secundaria está afectado por los altos niveles de deserción y repitencia, especialmente en promedio por diferentes razones sociales, económicas y académicas. Una de las razones académicas es que los estudiantes no tienen un buen nivel en las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias.

Panamá participó de la Prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) en el 2009 y los resultados fueron en Lectura 371, Matemática 360 y en Ciencias 376, mientras que el promedio para los países de la OECD para ese año fueron de 493 para Lectura, 496 para matemática y 501 para Ciencias. Estos puntajes en promedio están 127 puntos debajo de los puntajes promedios de los países de la OECD.

Para entender mejor los retos de la educación superior en Panamá es necesario conocer primero la realidad de la educación secundaria. Las universidades en Panamá admiten a muchos estudiantes que no están debidamente preparados para una educación universitaria de calidad. Los estudiantes graduados de secundaria muestran deficientes en la comprensión de la lectura, en la escritura, en las matemáticas y las ciencias.

Algunas universidades incluyendo las estatales han decidido bajar los índices académicos mínimos ya que de seguir con los estándares anteriores, hubiesen tenido grandes bajas en sus números de matrícula. Algunas universidades como la Universidad de Panamá ha bajado los criterios en los índices académicos y ahora requiere que

los estudiantes pasen cursos propedéuticos para tratar de reducir las deficiencias académicas.

### **Ley de Educación Superior**

La Ley 11 del 8 de junio de 1981 por el cual se reorganiza la Universidad de Panamá, en su Artículo 13, numeral 3 establece la función a la Universidad de Panamá de "Fiscalizar a las universidades particulares para garantizar los grados y títulos que expidan". Esta función venía cumpliéndose a través de la labor de la Dirección de Relación con las Universidades Particulares en forma limitada debido a sus escasos recursos asignados.

La Ley 30 del 20 de julio del 2006 que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Univesitaria, crea a la Comisión Técnica de Fiscalización (CTF) y al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA).

La Comisión Técnica de Fiscalización la conforman las 5 universidades oficiales y la Presidencia recae en el Rector de la Universidad de Panamá quien nombra por un período de 4 años a persona en que ejerce la posición de la Secretaría Técnica. La Universidad de Panamá transfiere recursos a la CTF, la cual queda adscrita a la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Panamá para su efectivo funcionamiento. Los recursos asignados por la Universidad de Panamá y los fondos recaudados producto de la aprobación de carreras y programas a las universidades particulares crea un organismo más robusto para cumplir con la función de fiscalización.

La función de aprobación de carreras y programas por parte de la CTF va más allá del mandato cons-

titucional de fiscalización otorgado a las universidades oficiales, convirtiendo a la CTF y a las universidades oficiales en juez y parte en el proceso de acreditación. Las carreras y programas de las universidades públicas no tienen que pasar por la aprobación de la CTF, lo cual da una ventaja de competencia a las universidades públicas, ya que una carrera o programa académico pueda demorar de 6 meses a un año el ser aprobado.

En el procedimiento de aprobación de programas, la universidad particular somete el diseño curricular de una carrera o programa nuevo ante la CTF, esta a la vez envía el diseño a una de las 5 universidades públicas (donde el 94% han sido asignados a la Universidad de Panamá), luego la universidad pública receptora, envía el diseño a la facultad o escuela que evaluará el programa, la facultad asigna al trio de evaluadores que revisarán si la carrera o programa cumple con los requisitos básicos, establecidos en función, de lo

que requieren las universidades públicas, este grupo de profesores usualmente harán las recomendaciones y sugerencias para corregir, que en algunos casos va hasta sugerir cambiar el nombre a las materias o hasta el mismo programa, para que se semeje más a lo ofrecido por las universidades públicas. Al conseguir el beneplácito del Comité Evaluador, el diseño pasa a Consejo Académico donde se decide sobre la aprobación o no de la carrera o el programa.

Al ser aprobada por Consejo Académico de la universidad pública respectiva, regresa a la CTF donde se imprime la Resolución de Aprobación de la Carrera o Programa, impresión que también puede demorar meses, debido a problemas con la impresión o que el Presidente del CTF no ha tenido el tiempo para poder firmar. Este demorado, engorroso y costoso proceso ha perjudicado a las universidades particulares y en consecuencia al desarrollo universitario de Panamá.

### **Tarifas para las Universidades Particulares por los servicios de evaluación y fiscalización de planes y programas de estudio**

Carreras de pregrado y grado	1 Sede			Sede distinta a la original 40% del costo total	25% por énfasis adicional
	Total	Pago Inicial 50%	Saldo 50%		
Técnicos	2500	1250	1250	1000	625
Licenciatura	3000	1500	1500	1200	750
Profesorados	2000	1000	1000	800	500

Nota: La actualización en carreras de prepago y grado no debe exceder el 30% de los créditos aprobados originalmente, para lo cual la institución peticionante pagará el 20% del total del nivel que corresponda.

Programas de Posgrado	1 Sede			2 Sede adicional 40% del costo total	25% por énfasis adicional
	Total	Pago Inicial 50%	Saldo 50%		
Especialización	2000	1000	1000	800	500
Maestrías	3600	1800	1800	1440	900
Doctorados	3900	1950	1950	1560	975
Post-doctorados	3900	1950	1950	1560	975

Nota: Por actualización de planes y programas de estudio la tarifa es de \$600.00. La actualización no debe exceder el 30% de los créditos aprobados originalmente, de lo contrario el pago sería como un nuevo programa.

En los programas de educación a distancia las tarifas son de \$7,500.00 pero no tienen costos por sedes, ya que la autorización es para todo el territorio nacional. Varias universidades privadas han solicitado la consideración de esta alta tarifa ante el CTDA.

En la Ley 52 del 26 de junio del 2015 que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá y deroga la Ley 30 del 2006, la CTF paso a denominarse Comisión Técnica de Desarrollo Académico (CTDA), pero ninguna de sus 18 funciones va dirigida a un desarrollo académico de acompañamiento y orientación hacia las universidades particulares, sino prevalecen las funciones clásicas de fiscalización y penalización.

Entre las funciones de la CTDA están el aprobar el proyecto institucional, la oferta académica, los estatutos, planes y programas y su actualización, además de otorgar informe favorable para poder incorporarse a los procesos de acreditación institucional, de carreras o programas. Son funciones de la CTDA el elaborar informes favorables para la autorización provisional o definitiva de nuevas universidades, el aprobar los diseños curriculares de carreras y programas académicos en todos los niveles para universidades en creación y universidades autorizadas y acreditadas. Además el supervisar las universidades a fin de verificar que cumplen con los requisitos básicos bajo los cuales se les otorgó la autorización de funcionamiento y supervisar los programas y carreras. También el elaborar informes para CONEAUPA y el Ministerio de Educación para que procedan a evaluar la sanción que aplique para aquellas universidades particulares que incumplan con la ley. Adicionalmente el aprobar y autorizar la aper-

tura y cierre de sedes por listar algunas de las funciones.

Todas estas funciones hacen que el futuro de las universidades particulares dependa en gran parte de las decisiones del Presidente y el Secretario Técnico del CTDA, lo cual es depositar demasiado poder en dos personas, por lo cual es sistema puede colapsar al instalarse en una de esas dos posiciones una persona que percibe a las universidades particulares como su mayor competencia en el mercado de educación universitaria. El riesgo es mayor cuando la matrícula de la universidad estatal se reduce o crece a ritmos más bajos del crecimiento que tiene la matrícula de las universidades particulares.

Uno de los conceptos controversiales que introduce la Ley 52 es la figura del Auditor Académico, definido como un administrador provisional designado por la CTDA al cierre voluntario o tras la definición de los cargos producto de una investigación disciplinaria. La controversia existe ya que más que una función puramente académica, la ley tiende a darle funciones y autoridad administrativa.

Otro de los cambios grandes que introdujo la Ley 52 es el concepto de la autorización de funcionamiento provisional por 6 años para las universidades en creación. Esta autorización provisional por 6 años antes de entrar a los procesos de acreditación hace que la universidad en formación tenga dificultades en conseguir inversionistas o financiamiento para su proyecto universitario.

Uno de los aspectos que más afecta a las universidades particulares es la constitución de los 11 miembros del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAU-

PA) que está conformado por 8 funcionarios del Gobierno. Los funcionarios del Gobierno son el Ministro de Educación, el Ministro de Economía y Finanzas, El Secretario Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, el Presidente de la Comisión de Educación, Cultura y Deportes de la Asamblea Nacional, el Presidente del CTDA, el Secretario Ejecutivo de CONEAUPA y dos miembros de las universidades oficiales. Representando al sector privado CONEAUPA solo cuenta con dos representantes de las universidades particulares y un miembro del Consejo Nacional de la Empresa Privada (CoNEP). Representando a la Sociedad Civil participa un miembro de las organizaciones de profesionales de Panamá y un miembro del Consejo Nacional de Educación.

El riesgo con este desbalanceado consejo es que los integrantes del Gobierno pueden seguir la línea que dicte el Ministro de Educación de turno, lo cual ya ha pasado anteriormente afectando grandemente la seguridad jurídica de las universidades particulares, afectándolas demorando su acreditación o al no concederles la acreditación. Al ser la acreditación obligatoria, el no obtener la acreditación conlleva al cierre de la universidad, afectando a estudiantes y a la misma universidad.

Cabe señalar que debido a conflicto de intereses demostrados en la pasada administración pública, se logró introducir en la Ley 52, que el Ministro de Educación, quien preside el consejo, solo tendrá derecho a voz y podrá ejercer el derecho a voto solo para desempatar. Este cambio en la Ley 52 fue activamente promovido por el anterior Rector de la Universidad de Panamá.

Las funciones de CONEAUPA están en línea con las funciones de otras agencias de acreditación, sin embargo, las importantes funciones asigna-

das al CTDA, le hacen ser un ente acreditador que realmente no cuenta con la fortaleza y autoridad legal para defender a las universidades de las decisiones arbitrarias que puedan darse en el CTDA, la cual por ser conformada por las universidades públicas, se convierte en juez y parte en el proceso, por lo cual responde a los intereses de las universidades públicas, las cuales no tienen que someterse al proceso de aprobación de programas y carreras y no pueden ser sancionadas por el CTDA. Las sanciones y penalizaciones que impone el sistema son exclusivas y aplicadas únicamente a las universidades particulares.

Las leyes panameñas exigen que las reglamentaciones a la leyes se generen seis meses después que la ley aparece en Gaceta Oficial. La reglamentación de la Ley 52 debió haber estado lista al 26 de enero de 2016. Al mes de febrero del 2017 todavía no se cuenta con dicha reglamentación y se estima que demorará unos tres meses más en ser aprobada. En los borradores del nuevo reglamento se mantienen casi sin cambio las sanciones a las universidades particulares en forma escalonada, donde la reincidencia de una falta leve se convierte en una falta grave y el cometer una falta grave puede llevar al cierre temporal o permanente de la universidad.

El ímpetu de las universidades de atender las necesidades de educación online o a distancia fue reducido por la CTDA al establecer en febrero del 2016 tarifas de \$7,500.00 por la aprobación de un programa online, un incremento superior al 108% a la tarifa anterior. Algunas universidades tienen unos pocos programas aprobados en formato 100% online. La universidad que posee más programas en este formato online es la Universidad del Istmo, la cual pertenece a la red internacional Ilumno, la cual ha tenido un crecimiento vertiginoso.

so en matrícula en países como Argentina, Brasil y Colombia en este formato y gracias a la utilización de costosas tecnologías integradas como Banner, ASP, MS Dynamics, Moodle, las cuales al ponerla al servicio de los cientos de miles de estudiantes de la red, son económicamente factibles.

Los estudiantes potenciales que se encuentran en áreas de difícil acceso en algunas provincias y a aquellos que les es imposible transportarse a tiempo desde su hogar o lugar de trabajo hacia la universidad se pudiesen beneficiar de la educación en formato online, sin embargo aún la oferta de estos programas está subdesarrollada en Panamá.

En la historia universitaria de Panamá, debido a la presencia de bases militares de los Estados Unidos que tuvieron presencia hasta el año 2000, cuando estas revirtieron en su totalidad a territorio panameño, varias universidades de los Estados Unidos ofrecieron sus servicios a la población militar y civil de dichas bases y algunas brindaron acceso a la población panameña. Ellas son Panama Canal College (PCC), una institución dependiente del Sistema de Escuelas del Departamento de Defensa de los Estados Unidos, la cual estuvo ubicada en La Boca, a orillas de la entrada del Pacífico del Canal de Panamá y funcionó por 65 años hasta graduar su última promoción en mayo de 1999. Las instalaciones de PCC fueron trasladadas por el Gobierno de Panamá a Florida State University (FSU), universidad con sede central en Tallahassee, la cual venía funcionando en Albrook Air Force Field y sirviendo a la comunidad de militar y civil de los Estados Unidos y a panameños desde 1957. FSU decide mantener abiertas sus puertas con la salida del Ejército de los Estados Unidos de territorio panameño,

y después de su segunda ubicación en las antiguas instalaciones de PCC, son admitidos para funcionar y ofrecer sus programas de licenciatura en el complejo de la Ciudad del Saber, ubicada en la antigua base militar de Clayton. Tres universidades americanas más que funcionaron en las bases militares fueron Texas Central College, Oklahoma State University y Nova Southeastern University. Esta última inició en 1977 y mantuvo sus puertas abiertas hasta unos años después del cierre de las bases militares. Esas universidades que funcionaron dentro de las bases militares de los Estados Unidos no estaban sujetas a regulaciones de creación, aprobación de programas y acreditación institucional y de programas de Panamá.

La Ley 52 del 2015 permite a las universidades acreditadas por CONEAUPA ofrecer programas conjuntos y de doble titulación con universidades nacionales y extranjeras siempre que cuenten con la debida aprobación de Comisión Técnica de Desarrollo Académico. La Ley 30 del 2006 no requería de dicha aprobación.

Quality Leadership University, universidad privada panameña ofrece programas conjuntos y en doble titulación con University of Louisville, Florida International University, Towson University, Illinois State University, Universidad de Chile y Universidad Politécnica de Madrid. Este modelo ha permitido una alta internacionalización beneficiando a estudiantes panameños en obtener una educación superior de licenciatura o maestría de alta calidad y acreditada en sus países de origen. La formación de estudiantes a nivel de maestría ha permitido incorporarlos como profesores de licenciatura de estos programas desarrollados en cooperación académica con universidades extranjeras.

La Fundación Ciudad del Saber creada en 1995 abrió sus puertas en el 2000 con 120 hectáreas y 200 edificios con la misión de ser una ciudad con un modelo sostenible que promueve la gestión de conocimiento, la innovación, la cultura y el desarrollo humano de Panamá y el mundo. Son tres áreas que componen la Ciudad del Saber, la presencia de organismos internacionales, un parque tecnológico y un componente académico que admite programas que hagan falta en el país y en la región proveniente de reconocidas universidades.

Entre las universidades que ofrecen programas dentro de la Ciudad del Saber se encuentran Florida State University, la escuela de arquitectura Isthmus, Universidad de South Florida y Universidad Francisco Marroquín.

El área científica, tecnológica y de innovación de Panamá en el sector universitario particular ha tenido un leve desarrollo debido a la falta de apoyo de organismos como la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT),

institución que ha apoyado más decididamente a las universidades oficiales, especialmente a la Universidad Tecnológica de Panamá, universidad que ha tenido un desarrollo considerable en investigación y nivel académico de su profesorado, gracias a que más de 80 profesores han sido beneficiados con estudiar becas de doctorado en prestigiosas universidades de los Estados Unidos o en otros países desarrollados.

El Instituto para la Formación y Aprovechamiento de los Recursos Humanos de Panamá (IFARHU), es una organización que provee becas universitarias para los estudiantes como los mejores índices académicos graduados de secundaria, además otorga becas para maestría para los estudiantes graduados con los mejores índices académicos. IFARHU provee también préstamos para estudios universitarios en Panamá y en el exterior a tasas del 4 y 5% de interés y otorga hasta 8 años de plazo para pagarlos. La tasa del 5% es para aquellos estudiantes que empiezan a pagar una vez han finalizado su carrera o programa académico.





La educación  
universitaria  
privada  
**en el Perú**

Federación de Instituciones Privadas  
de Educación Superior (Perú) (FIPES) Privadas



## **Evolución Histórica: El Estado quebrado y la oferta en educación superior – Recomendaciones del Banco Mundial**

A fines de los ochenta para todos es conocido que el Estado peruano había quebrado y la hiperinflación y el terrorismo eran dos fenómenos que amenazaban acabar la viabilidad del Perú como sociedad. Luego del ajuste económico a inicios de los noventa, entonces, la pregunta que surgió es cómo abordar el problema de la educación con un estado quebrado y la amenaza terrorista. Dos fenómenos que a primera vista pueden parecer desconectados pero que estaban íntimamente entrelazados al futuro del país.

Para aclarar el tema vale citar el informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación que señala las relaciones entre estado quebrado y terrorismo en cuanto a la oferta universitaria en el Perú.

“La masificación del reclutamiento universitario y la caída de la inversión estatal (que se acelera con la crisis económica de 1975), fueron tendencias opuestas que condicionaron desde afuera a las universidades públicas y, en más de un caso, crearon escenarios que jugaron a favor la expansión del conflicto armado interno”. (CVR, 2003: 609)

Los estudios del fenómeno subversivo en el Perú suelen señalar que Sendero Luminoso desató una guerra de profesores y maestros. Los grupos marxistas se propusieron controlar las facultades de educación y, a partir de allí, influenciar en el magisterio nacional. Para todos es conocido que el mando central de Sendero Luminoso nació en los claustros de la Universidad San Cristóbal de Huamanga. El fracaso del Estado en organizar

la educación pública entonces desencadenó uno de sus peores efectos.

Y era evidente que el estado quebrado no tenía las menores posibilidades de abordar la crisis de la universidad peruana que se había desnudado dramáticamente con el fenómeno subversivo en nuestro país. Vale citar otro párrafo de la CVR al respecto.

“En efecto, en 1940, menos del 1% de los peruanos mayores de 15 años tenían educación superior; en los setenta, la cifra sube a 4%; en los ochenta, llega al 10%; y, a mediados de los noventa, bordeó el 20% (Chávez y Sagasti 1998: 34). Esta masificación, empero, excedió la capacidad real de la universidad para atender tal incremento y fue, en algunos casos, el factor de su desborde como institución, en especial durante el contexto de radicalización juvenil de los años sesenta y setenta” (CVR, 2003: 605)

En el Perú se había masificado de tal manera la educación básica que la demanda sobre la oferta educativa superior se habría de incrementar a niveles impensados. En 1940 la tasa de analfabetismo bordeaba el 57.6% de la población, pero en el 2015 apenas llegaba al 6%. El masivo proceso de alfabetización en el Perú que el antropólogo Carlos Iván Degregori denominó el mito de progreso, tarde o temprano, crearía un verdadero tsunami de demanda en la matrícula universitaria.

En este contexto, con la quiebra del Estado y el avance del terrorismo en el país, ¿cómo se podía abordar el problema? En base a las recomendaciones de los organismos multilaterales, el gobierno de Alberto Fujimori promulgó el decreto legislativo 882, Ley de Promoción de la Inversión Privada en la Educación Superior, promulgada el 8 de noviembre de 1996, que permitió la inver-

sión privada en la educación superior en el Perú bajo el modelo societario.

La mencionada reforma legal del gobierno peruano no solo buscaba ampliarla oferta de educación superior imposible de poder asumida por un estado que, a inicios de los noventa, pugnaba por abandonar el estado de quiebra virtual sino que respondía directamente a claros principios constitucionales establecidos en la Carta Política de 1993. En el artículo 18 de la Constitución se establece que “las universidades son promovidas por entidades privadas o públicas. La ley fija condiciones para autorizar su funcionamiento”. En el artículo 19 del texto constitucional se señala que “las universidades, institutos superiores y demás centros educativos constituidos conforme a la legislación en la materia gozan de inafectación de todo impuesto directo e indirecto que afecte los bienes, actividades y servicios propios de su finalidad educativa y cultural”.

La promoción del sector privado en la educación superior, entonces, no solo obedeció al cumplimiento de las recomendaciones sugeridas por el Banco Mundial contenidas en el documento “La Enseñanza Superior – Lecciones derivadas de la experiencia” (año 1995) para ampliar oferta universitaria sino también formó parte de una clara estrategia de pacificación de nuestro país. El Estado reconoció su fracaso en organizar la educación republicana y promovió el ingreso de la sociedad y los privados en la gestión educativa.

### **El protagonismo del sector privado**

La explosiva demanda por la educación superior universitaria si bien tiene la explicación principal el masivo proceso de alfabetización de la socie-

dad peruana en el siglo pasado también tiene que ver con el fracaso del Estado en organizar la educación en todos sus niveles: inicial, básica, superior no universitaria y superior universitaria. La ausencia de un sistema educativo integrado hizo que la educación secundaria solo adquiriese valor en la medida que el estudiante continuará en la universidad.

Es sobre la base de este fracaso estatal que se desarrolla el protagonismo privado y la solución a la demanda de la oferta de educación en el Perú. Un camino diferente habría puesto en peligro la pacificación del país. Las cifras sobre cómo se atendió la presión sobre la oferta universitaria del país son categóricas. Según información proporcionada por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria entre el 2004 y el 2014 se crearon 60 universidades, pero la mayoría de ellas correspondía al modelo societario privado.

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), que también cita la data de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), señala que en el año 1985 el total de matriculados en universidades públicas y privadas era de 354, 694. De ese total 228, 270 correspondían a la universidad pública mientras que 126, 424 pertenecían al sector privado. El sector privado solo atendía un tercio de las matrículas universitarias.

Sin embargo en el 2014 las cifras estimadas por el INEI indicaban que existían 1'125,010 alumnos matriculados en el sistema universitario peruano, de los cuales 339,111 correspondían a la universidad pública en tanto 785,899 a la universidad privada. El número de matriculados en las universidades privadas se había incrementado en más

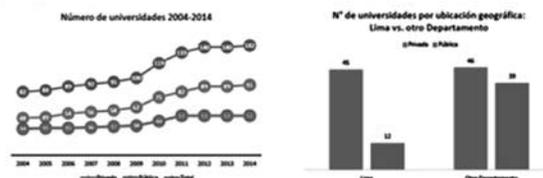
de 600%. En otras palabras, el aporte privado a solucionar una situación potencialmente conflictiva era incuestionable. Mientras la oferta pública de educación superior universitaria apenas se incrementaba el aporte privado absorbía casi la demanda de dos tercios de la matrícula.

Una manera de analizar la evolución de la oferta de educación superior pública es la evolución del número de ingresantes por cada postulante. Por ejemplo, según el INEI, en el 2006 era de 4,9 por cada ingresante mientras que el 2013 representaba 5,6 por cada ingresante. Si consideramos que el número de alumnos matriculados en universidades privadas se incrementó en 600% entre 1985 y 2014 se puede apreciar cómo el número de postulantes por ingresante en la universidad pública apenas se incrementa en menos de un punto.

Según Hugo Nava en el texto *Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*, en 1960 había 9 universidades públicas y una sola universidad privada. Hoy existen 142 universidades, de las cuales 51 son públicas y 91 privadas. Vale señalar al respecto que el incremento de claustros en el sector privado solo se explica por el aumento de universidades del modelo societario privado.

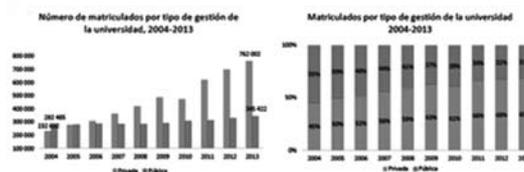
Para entender de manera más gráfica la manera cómo el sector privado -en particular el modelo societario de universidad-, ha absorbido la demanda de matrículas en el sistema universitario, aquí se reproduce dos cuadros elaborados en la presentación “Retos y cambios de la educación peruana” del Sistema de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación.

### 1 Expansión del mercado - Oferta



En los últimos 10 años se crearon 60 nuevas universidades, la mayoría privadas.  
 El número de universidades privadas se duplicó y la mitad de estas se concentran en Lima.  
 Fuente: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU)

### 2 ¿El crecimiento de la oferta atendió la nueva demanda?



En los últimos 10 años, la cantidad de matriculados se ha duplicado.  
 El aumento de los matriculados se ha concentrado en las universidades privadas.  
 Fuente: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) – Oficina de Planeamiento y Presupuesto

Nota: Información de universidades al 74% para el registro de Ingresantes

A la luz de la reforma de los noventa en el Perú entonces se configuraron claramente tres modelos de universidad: la estatal, la asociativa (sin fines de lucro) y la societaria o estrictamente privada (con fines de lucro). Pero como veremos más adelante el modelo que más ha contribuido a resolver la masiva demanda sobre la oferta de educación superior en el país ha sido el modelo de universidad societaria.

De acuerdo a nuestro ordenamiento constitucional la distinción entre universidades sin fines o con fines de lucro es irrelevante. La Constitución establece claramente que las universidades son públicas y privadas, pero lo interesante del modelo societario es que desarrolló competencia con los claustros asociativos posibilitando que los consumidores (padres de familia y estudiantes) se be-

neficiaran con la consiguiente rebaja de pensiones. Si bien hoy las universidades asociativas de excelencia siguen siendo las más costosas, las cosas han cambiado de manera significativa con respecto a la época en que solo había universidades estatales y asociativas. En ese entonces las pensiones eran tan inalcanzables que era correcto hablar de que la universidad estatal era para los pobres y las asociativas para los ricos.

### El mercado de educación superior privada en el país

Cuando se habla de la oferta del sector privado en educación superior es fundamental establecer claramente las diferencias entre el modelo asociativo y societario. Existen dos grandes diferencias: en las societarias se pueden distribuir dividendos mientras que en las asociativas eso no es posible. De otro lado, en las asociativas el modelo de gestión se basa en los principios de cogobierno entre docentes, estudiantes y graduados establecidos en la Reforma de Córdova en las primeras décadas del siglo XX. En las societarias el modelo de gestión recoge los criterios de *management* de las grandes corporaciones. Sin embargo en caso de reinvertir las utilidades en el desarrollo del claustro, el Estado -por mandato constitucional y de la propia ley- otorga a ambos modelos los mismos beneficios tributarios.

Semejante marco tributario ha posibilitado que un sector de las universidades societarias desarrollaran procesos de reinversión que hoy nos permite hablar que ha surgido un sector privado de excelencia que empieza a competir con las universidades asociativas más antiguas. Por ejemplo, la famosa clasificación QS que publica **QuacquarelliSymonds** si bien las universidades peruanas apenas llegan al puesto 30 de Latino-

américa es interesante anotar que entre los 16 mejores claustros del país ya aparecen dos universidades societarias: la Universidad de Ciencias Aplicadas y la Universidad San Ignacio.

En el siguiente cuadro del **Ranking QS** se ven las universidades que figuran en el puesto a nivel del Perú y de Sudamérica 2016

Puesto Perú	Nombre	Puesto Latinoamérica
1	Pontificia Universidad Católica del Perú	30
2	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	57
3	Universidad Peruana Cayetano Heredia	65
4	Universidad Nacional Agraria la Molina	132
5	Universidad de Lima	133
6	Universidad de San Martín de Porres	161-170
7	Universidad Nacional de Ingeniería Perú	161-170
8	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco	181-190
9	Universidad de Piura	191-200
10	Universidad Nacional de Trujillo	191-200
11	Universidad del Pacífico	201-250
12	Universidad Nacional de San Agustín	201-250
13	Universidad Nacional Federico Villarreal	201-250
14	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	201-250
15	Universidad Ricardo Palma	201-250
16	Universidad San Ignacio de Loyola	300-350

En el ranking 2016 elaborado por la revista *América Economía*, entre las 20 primeras universidades del Perú aparece cuatro universidades societarias de excelencia académica: la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, la Universidad San Ignacio de Loyola, la Universidad Continental y la Universidad Científica del Sur.

Vale destacar que para elaborar el ranking de América Economía se consideró la calidad docente, las investigaciones e innovaciones, la empleabilidad de los egresados, la acreditación, la internacionalización, la infraestructura, la selectividad académica y las políticas de inclusión (becas).

Si bien las universidades asociativas de excelencia lideran el ranking es interesante compa-

rar las trayectorias y experiencias para valorar adecuadamente el aporte del modelo societario a la organización de un sistema universitario en el que florezcan los más diversos modelos en competencia. La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) lidera el ranking, pero se debe considerar que fue creada en 1917. Siguen a la PUCP la Universidad Cayetano Heredia y la Universidad Pacífico, ambas fundadas a inicios de los sesenta del siglo pasado.

En el caso de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, la Universidad San Ignacio de Loyola, la Universidad Continental y la Universidad Científica del Sur, todas ellas fueron creadas entre 1994 y 1998. En otras palabras, universidades con algo más de dos décadas comienzan a destacar en una sana competencia con las asociativas de excelencia que tienen entre cien y 60 años. Como se puede apreciar el aporte del sector societario que busca la calidad es innegable.

Es interesante analizar cómo en el sector privado han comenzado a surgir universidades procalidad en tanto que otras instituciones han priorizado la masificación de las matrículas sin rigor académico. Por ejemplo, según el INEI en las universidades asociativas de excelencia académica (sin fines de lucro) Pontificia Universidad Católica del Perú, Cayetano Heredia, Pacífico y de Lima en el 2008 habían 16,536 alumnos matriculados en tanto que el 2013 se había incrementado a 23,229.

En las universidades societarias que desarrollaban procesos de acreditación y búsqueda de la calidad como la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, la San Ignacio de Loyola, la Científica del Sur y la Continental, en el 2008 habían 21,972 alumnos matriculados mientras que el 2013 sumaban 52,855 alumnos matricu-

lados. Si bien el crecimiento de la matrícula es evidente que la búsqueda de la calidad evitó la simple masificación.

Sin embargo junto a la lógica de competencia y búsqueda de calidad entre las asociativas y privadas de excelencia también se desarrolló una lógica de masificación por la masificación de algunas universidades privadas como la Universidad Privada César Vallejo que en el 2008 tenía 25,113 alumnos matriculados en tanto que el 2013 llegaba a 75,308. En el caso de la Universidad Alas Peruanas en el 2008 tenía 63,064 alumnos matriculados mientras que en el 2013 sumaba 119,932.

No se puede negar que en el sector societario junto a la búsqueda de la excelencia académica también se desarrolló una masificación por la masificación. Sin embargo vale precisar que la disyuntiva de universidades procalidad o deficientes también se presente en los modelos estatal y asociativo de universidad.

## **La autoregulación y la búsqueda de la calidad**

Como se ha podido apreciar el aporte de la inversión privada en resolver la grave crisis de oferta de educación superior que se desarrolló en el Perú se hizo sobre la ausencia de una reforma de la educación en general. En este contexto, junto a las universidades privadas de excelencia también surgieron claustros de calidad deficiente, excesivamente inclinados a la masificación de las matrículas.

Es interesante analizar el porqué en un sistema pueden surgir universidades societarias que buscan la excelencia académica y también organi-

zaciones deficientes. El sistema universitario se basaba en la autoregulación de las propias universidades a través de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), mientras que el sistema de acreditación de la calidad era de carácter voluntario mediante los estándares y procedimientos establecidos por el Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).

En otras palabras, ante la quiebra estatal de los noventa, el Estado no solo fomentó la inversión privada como el único camino para resolver el alarmante déficit de oferta en educación superior sino que también abandonó cualquier responsabilidad en la universidad. El Estado olvidó, por ejemplo, que tenía enormes responsabilidades en fomentar la calidad educativa mediante el empoderamiento de los consumidores (padres de familia y estudiantes) a través de sistemas de información sobre oferta educativa y empleo e, igualmente, renunció a establecer la obligatoriedad de los procesos de acreditación del SINEACE como uno de los requisitos fundamentales para la existencia de los claustros universitarios.

En este contexto, la autoregulación demostró algunas limitaciones que luego servirían de pretexto para que sectores de la izquierda peruana construyeron relatos que demonizaron a la inversión privada atribuyéndole el fracaso del Estado en la educación republicana. Sectores muy ideologizados de la sociedad desarrollaron discursos contra “las universidades de lucro” contraponiéndolas con los otros modelos de universidad, mientras explicaban la crisis de la universidad peruana por la presencia de la inversión privada en el sector. Se ignoraba de manera injusta la enorme contribución del modelo societario, no solo en resolver la crisis de oferta de educación superior

sino también en la competencia por la calidad y las matrículas que comenzó a desarrollarse entre universidades asociativas y societarias.

En este contexto, durante el gobierno de Ollanta Humala se promulgó la nueva Ley Universitaria 30220 que disolvió la Asamblea Nacional de Rectores y creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU), organismo dependiente del Ministerio de Educación (Minedu), y cuyo Superintendente es nombrado directamente por el Ministro de Educación. De alguna manera el Estado se movía en un peligroso péndulo en cuanto al sistema universitario: del abandono total de sus responsabilidades ahora pasaba a una visión que lo centralizaba todo en el Estado y en la burocracia.

La nueva Ley Universitaria también establecía la reforma del SINEACE. Sin embargo el gobierno del señor Humala presentó un proyecto de ley para crear el Consejo Peruano de Acreditación de la Educación Superior (COPAES) que pretendía eliminar la existencia del SINEACE. Finalmente, el proyecto gubernamental no prosperó por la clara negativa de la oposición parlamentaria.

Estos hechos demostraron que el Ministerio de Educación desarrollaba una visión de la reforma de la educación que pasaba por empoderar al Estado y la burocracia, relegando el papel de la sociedad, de los consumidores y del sector privado en la gestión educativa. Era evidente que, una vez más, ante la ausencia de claros proyectos de educación el Estado se pegaba un bandazo.

La idea de un Estado que concentra todas las funciones apareció en toda su dimensión cuando la Sunedu aprobó el Reglamento de Infracciones que estableció sobrerregulaciones inimaginables

entre la burocracia del sector y los diferentes modelos de universidad. De pronto, claustros centenarios, de cerca de un siglo y con varias décadas debieron iniciar un engorroso proceso de licenciamiento en los que los trámites y regulaciones acrecentaron la idea de que el Estado peruano es uno de los más sobre regulados de la región no obstante los diversos tratados de libre comercio que el país ha firmado.

Para demostrar el porqué en la reforma propuesta por el Minedu existe una visión estatista que pretende relegar a la sociedad y a los sectores privados de la gestión universitaria vale detenerse en el intento frustrado de eliminar al SINEACE en el preciso momento en que en el país se habían conformado 3,328 comités de calidad en colegios, institutos y universidades que demuestran claramente la existencia de un movimiento nacional procalidad luego de diversos errores.

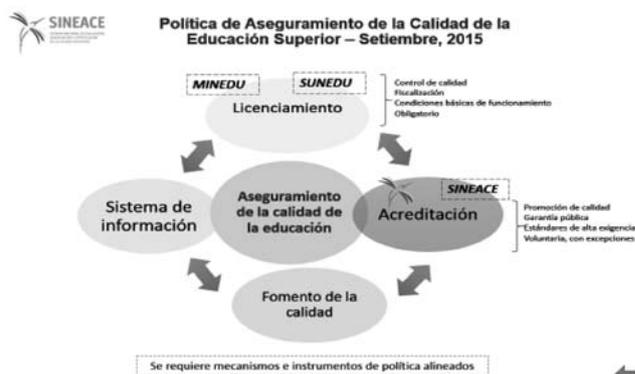
Si el principal objetivo de la nueva reforma era fomentar la calidad y la acreditación, ¿por qué el Minedu no alentó y reforzó estos procesos que implicaban años y meses de trabajo? Difícil entender. La única explicación es que las autoridades del sector les incomodaba un sistema de acreditación que tenían independencia de la burocracia y del Estado.

Como ya se dijo, el hecho de que el proyecto de ley del COPAES fuese archivado en el Congreso, de una u otra manera, cambió en gran parte los planes que las autoridades tenían sobre cómo acreditar la calidad. Sin embargo, ya sea a través del nuevo licenciamiento que se exigía a las universidades o a través de la aplicación del Reglamento de Infracciones, inexplicablemente, se pretendió paralizar los procesos de acreditación.

## Políticas públicas nacionales - Política de aseguramiento de la calidad universitaria

En el mes de setiembre del año 2015 el Ministerio de Educación del Perú expidió el Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU aprobando la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, señalando como objetivo general el de garantizar que todos los jóvenes tengan oportunidad de acceder a un servicio educativo universitario de calidad que ofrezca una formación integral y de perfeccionamiento continuo y fijando cuatro pilares de la reforma para la construcción de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad:

Cuatro Pilares:



**1. Información confiable y oportuna:** A través de un sistema integrado de información de Educación Superior Universitaria a cargo del Ministerio de Educación que permita la recopilación, organización y divulgación de información rele-

vante para la comunidad universitaria y la política pública. De hecho ha habido avances con la construcción e implementación del portal “Ponte en Carrera” en el que para su alimentación han participado activamente los diversos actores universitarios, especialmente los privados a través de IPAE y que canalizó la información proporcionada por las universidades agremiadas a FIPES y que está resultando una ventana importantísima para los estudiantes y padres de familia que desean tener información sobre las instituciones educativas, las carreras que ofrecen, las remuneraciones promedio de sus egresados, montos de matrícula y otra información como la que se indica a continuación:

### CUADROS OBTENIDOS DEL OBSERVATORIO PONTE EN CARRERA CONSIDERANDO EL INGRESO PROMEDIO DE LOS EGRESADOS ENTRE EL 2010 Y EL 2014

#### UNIVERSIDADES

1. CARRERA: ECONOMÍA	
INSTITUCIÓN	INGRESO PROMEDIO (S/.)
1. U. del Pacífico	4,269
2. U. de Lima	3,825
3. UPC	3,555
4. PUCP	3,499
5. U. de Piura	3,472
6. USIL	3,026
2. CARRERA: INGENIERIA INDUSTRIAL	
INSTITUCIÓN	INGRESO PROMEDIO (S/.)
1. U. de Lima	3,836

2. PUCP	3,660
3. U. de Piura	3,580
4. UPC	3,471
5. UNI	3,379
6. USIL	2,974
3. CARRERA: DERECHO	
INSTITUCIÓN	INGRESO PROMEDIO (S/.)
1. U. de Lima	3,557
2. PUCP	3,418
3. UPC	3,214
4. U. F. Villarreal	2,549
5. UNMSM	2,396
6. USMP	2,380
4. CARRERA: INGENIERÍA DE SISTEMAS	
INSTITUCIÓN	INGRESO PROMEDIO (S/.)
1. U. del Pacífico	4,269
2. USIL	3,612
3. U. de Lima	3,557
4. UNI	3,515
5. PUCP	3,499
6. UPC	3,488
5. CARRERA: ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	
INSTITUCIÓN	INGRESO PROMEDIO (S/.)
1. U. del Pacífico	3,963
2. U. de Lima	3,680
3. PUCP	3,416
4. ESAN	3,267
5. UPC	3,194
6. USIL	2,933

**2. Fomento para mejorar el desempeño:** Como un conjunto de medidas dirigidas principalmente por el Estado orientadas a la promoción y consolidación de una cultura de calidad y de mejora continua de todo el Sistema Universitario, incorporando acciones y recursos que contribuyen al acceso, cobertura, pertinencia y calidad del servicio educativo superior universitario, así como la promoción de la investigación, la articulación de los actores involucrados en el sistema y la conducción del sistema hacia la excelencia:



**3. Acreditación para la mejora continua:** Tercer pilar entendido como la garantía socialmente reconocida que expide el Estado sobre la calidad de una institución, un programa o una carrera conducente a la obtención de un grado académico. Constituye un reconocimiento público respecto del nivel de calidad de la prestación del servicio educativo. Este proceso es voluntario y está a cargo del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE.

Solo las instituciones o programas de educación superior universitario que cuenten con licencia o autorización de funcionamiento otorgado por la SUNEDU podrán solicitar la evaluación externa con fines de acreditación o el reconocimiento de la acreditación otorgada por entidades acreditadoras nacionales o internacionales. Los siguientes

cuadros ayudarán a una mejor comprensión de este pilar:



**4. Licenciamiento como garantía de condiciones básicas de calidad:** Cuarto pilar, a cargo de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU, de carácter obligatorio, temporal y renovable pues se otorga con una vigencia mínima de seis años, luego de lo cual hay que pasar por otro proceso de licenciamiento, entendido éste como la verificación y control de las condiciones básicas de calidad que permite autorizar la provisión del servicio educativo superior universitario.

El reconocimiento público de los títulos y diplomas de grado de rango universitario se fundamentan en este proceso:

## Condiciones Básicas de Calidad:

### Condiciones Básicas de Calidad en la Universidad Peruana



**I. Existencia de objetivos académicos, grados, títulos y planes de estudio.**

**II. Oferta educativa compatible con los instrumentos de planeamiento.**

**III. Infraestructura y equipamiento adecuados para cumplir sus funciones.**

**IV. Líneas de investigación.**

**V. Disponibilidad de personal docente calificado con no menos del 25% de docentes a tiempo completo.**

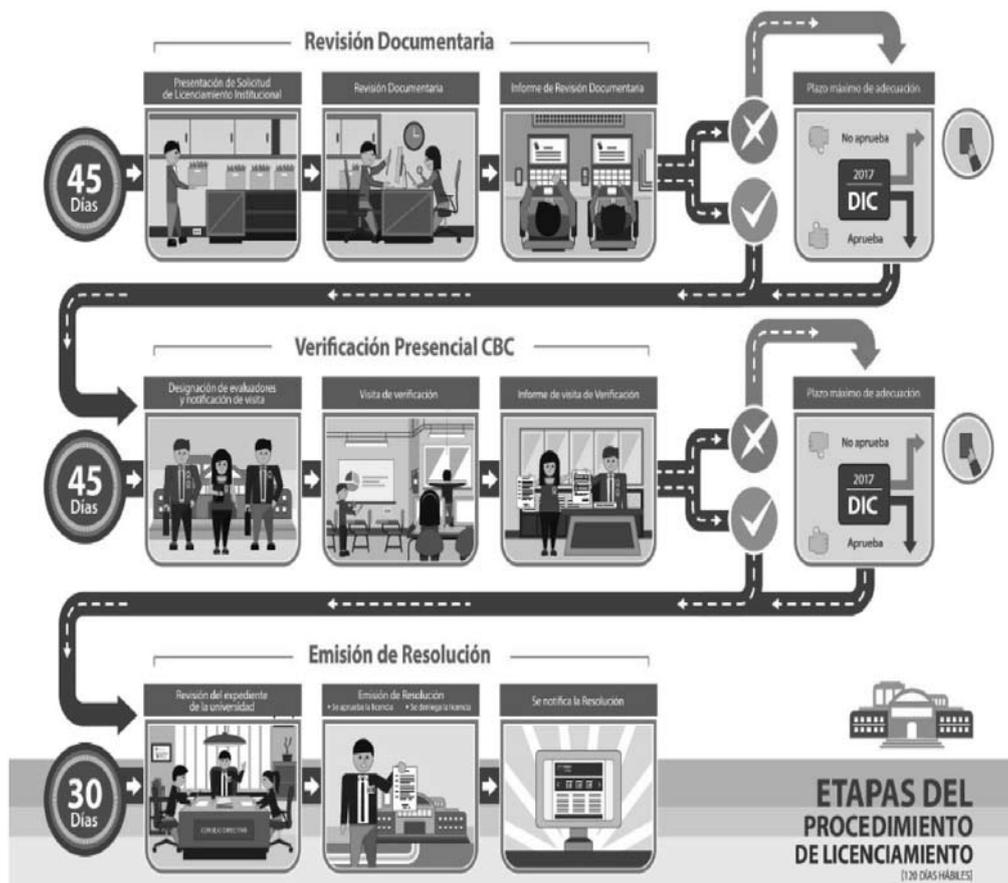
**VI. Servicios educacionales complementarios básicos.**

**VII. Mecanismos de inserción laboral.**

**VIII. CBC Complementaria: Transparencia de Universidades.**



## Procedimiento de Licenciamiento:



## Conclusiones y perspectivas de la educación privada en el Perú

Si bien es cierto que la percepción general de la sociedad se muestra positiva en relación a las recientes reformas educativas que se vienen realizando en estos últimos años, el Estado no se ha preocupado por destacar el importante rol de la iniciativa privada ni de garantizar – *dentro del marco constitucional de la autonomía universitaria* – el adecuado desarrollo de sus actividades administrativas y académicas, manteniéndose pasivo frente a posiciones ideológicas de algunos funcionarios públicos y personas con ideas

de izquierda que vinculan a la educación privada con un “lucro educativo” mal entendido, satanizándola frente a la comunidad universitaria.

Los instrumentos y procedimientos legales recientemente construidos requieren una revisión correctiva para mejorarlos y así lo han reconocido las propias autoridades educativas del Perú al convocar a los principales autores del sistema universitario para identificar los artículos que deben ser modificados en la Ley Universitaria promulgada en julio de 2015. La composición de la SUNEDU, las obligaciones de transparencia universitaria, el régimen de infracciones y san-

ciones, la rigidez en la duración de los estudios universitarios y de sus periodos académicos y la educación a distancia, entre otros varios temas, merecen una urgente modificación.

La recientemente Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior evidencia la falta de tratamiento holístico y uniforme que se le está dando al sistema de la educación superior en el Perú. A continuación algunos ejemplos: \_

- A las universidades privadas se les está exigiendo la implementación de un Texto Único de Procedimientos Administrativos como sucede con Administración Pública, extendiendo innecesariamente la burocracia estatal. Exigencia que no se solicita a los Institutos y Escuelas de Educación Superior en la flamante Ley de Institutos.
- Cualquier miembro de la comunidad debe denunciar ante la SUNEDU actos que bajo criterio subjetivo constituya indicios de infracciones a la Ley, disposición que no se recoge en la Ley de Institutos.
- La duración de los estudios universitarios es rígida, contenida en disposiciones que señalan que los estudios de pregrado tienen una duración mínima de cinco años y que se realizan en un máximo de dos semestres por año, en lugar de medir la formación en función al cumplimiento de los créditos establecidos para cada programa de estudios, como sí se permite en la Ley de Institutos.
- El acceso de las universidades societarias al crédito tributario por reinversión está condicionado al proceso de acreditación, lo que no sucede con los Institutos Superiores societarios.
- El régimen de infracciones y sanciones para las universidades es manifiestamente punitivo. Los montos de las multas son cinco veces mayores que para los Institutos y Escuelas de Educación.

La iniciativa privada en la educación universitaria en el Perú, con exponentes que rápidamente se han colocado en las mejores posiciones en los rankings peruanos, conducidos por promotores y autoridades académicas serias comprometidas con la calidad de la educación superior en el país, esperan de parte del Estado la implementación de las medidas necesarias para asegurar que la cobertura y la calidad de la educación de las universidades privadas cuenten con el marco normativo que brinden la seguridad y tranquilidad para la continuación de los servicios educativos superiores.

## Bibliografía

Asamblea Nacional de Rectores (2002). *Diagnóstico de la Universidad Peruana: Razones para una nueva reforma universitaria*. Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria.

Benavides, Martín; León, Juan; Hagg, Frida; Cueva, Selene. (2015) *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria y su relación con la desigualdad y segregación*. Grupo de Análisis para el Desarrollo –Grade. Biblioteca Nacional del Perú.

Cuenca, Ricardo (Editor) (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos, IEP.

Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. “CAPÍTULO III. Organizaciones Sociales frente al conflicto: las universidades”. Lima, Comisión de la Verdad y Reconciliación, CVR

Díaz, Juan José (2008). *Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta*. Lima, Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE.

INEI (2016). Sistema Estadístico Nacional, Perú 2016, Lima. Gráfica Publi Industria E.I.R.L

INEI (2015). Encuesta Nacional de Egresados Universitario 2014. Lima. INEI

Nava, Hugo (2013) *Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. El Caso del Perú*. Universidad Nacional Agraria La Molina.

Sistema de Información de Educación Superior. (2015). *Retos & Cambios de la educación universitaria en el Perú*. Ministerio de Educación

Rama, Claudio (2013). Presentación "La dinámica de las distintas internacionalizaciones de la IES en América Latina" Red Peruana de Universidades. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Sistema Nacional de Acreditación, Evaluación y Certificación de la Calidad Educativa. *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. 2016.



En este libro *La educación superior privada en América Latina y el Caribe*, se presenta el diagnóstico y el análisis de las dinámicas de este sector de la educación superior en Colombia, El Salvador, Brasil, México, Argentina, Chile, Perú y Panamá. A cargo de connotados especialistas e investigadores, los estudios nos revelan un escenario complejo, diverso nacionalmente y en sostenido crecimiento a escala regional, y que es constituido en el factor determinante de la educación superior y dominante en relación a la formación de profesionales. De ser hace unas décadas un sector minoritario en la educación superior, se constata con estos estudios su dimensión y su rol determinante en los cambios de la economía y la sociedad a escala regional.



ISBN: 978-9974-8556-9-4



9 789974 855694

**M** g r u p o  
**magro**  
editores