

2015

Dossier

“Dos temas cruciales para la agenda mexicana de Educación Superior:

Educación Privada y Equidad e Inclusión”,

por Dinorah Miller y Adrián de Garay

Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol1 – Págs. 75 a 87

Dos temas cruciales para la agenda mexicana de Educación Superior: Educación Privada y Equidad e Inclusión

DINORAH MILLER*
ADRIÁN DE GARAY*

Introducción

Uno de los asuntos cruciales de la agenda del siglo XXI a nivel latinoamericano es la expansión del sector privado como proveedor de estudios terciarios, y en consecuencia cuáles serán las políticas públicas para regularlo. América Latina en general, y México en particular, han sido testigos de una importante transformación de sus sistemas de educación superior desde los años ochenta del siglo pasado, debido a la mayor presencia y diversificación de la educación superior privada, tanto por el número de instituciones como por la matrícula que contienen. El fenómeno es de tal magnitud, que incluso en varios países se han convertido en el principal dotador de educación terciaria como es el caso de Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador y Nicaragua, siendo el promedio de cobertura para América Latina del 50% de la matrícula (Brunner *et al.*, 2011).

El crecimiento de la población joven en el rango de edad para ingresar a estudios superiores, así como el aumento de la capacidad de los estados nacionales para mejorar la cobertura, permanencia y egreso de los estudiantes de los niveles educativos previos -con todo y sus notables diferencias regionales-, generó desde hace varias décadas una presión importante a los gobiernos para atender la creciente demanda, la cual se transformó al conformarse por muy diversos sectores sociales y ya no sólo por las élites económicas y políticas.

Ante la problemática de atender a la demanda, para así también ofrecer mejores niveles educativos a la población que se incorporara a los proyectos nacionales de desarrollo económico, los gobiernos se enfrentaron a una limitación estructural: la carencia de recursos públicos suficientes para hacerse cargo de la responsabilidad de ampliar la capacidad de las instituciones públicas, o creando muchas más, producto en buena medida de las recurrentes crisis económicas locales, regionales o globales. Esta situación forzó a los gobiernos a permitir la proliferación de establecimientos privados que contribuyeran a la atención a la demanda, antes de que se constituyera en un problema político difícil de contener, para lo cual ha prevalecido, como veremos en la primera parte del artículo, una política de laxitud plena por parte del gobierno para permitir su expansión no regulada.

Por otro lado, el problema del desigual acceso a la educación superior ha sido un tema recurrente que ha acompañado el proceso de masificación y modernización educativa del último tercio del siglo XX en México. Pero la lógica que motivó el proceso expansivo de los años setenta se sostuvo sobre principios distintos a la que siguió en las dos últimas décadas del siglo pasado, hasta ahora.



Dra. y Mg. en Ciencias Sociales, FLACSO México; Lic. en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana (México). Profesora-Investigadora Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. Sistema Nacional de Investigadores nivel I, CONACYT México. E-mail: dinorahmiller@gmail.com

Dr. y Mg. en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana (México); Lic. en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana (México). Profesor-Investigador Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. Sistema Nacional de Investigadores nivel I, CONACYT México. E-mail: ags@correo.azc.uam.mx

Durante el primer momento expansivo, prevaleció la visión de modernización democratizadora organizada estatalmente y legitimada por la expansión de derechos sociales; así, la masificación de la universidad buscaba democratizarla bajo la premisa de la igualdad de oportunidades. Pese a esto, la demanda de educación superior fue centralmente de los grupos sociales que surgieron y se favorecieron de las grandes transformaciones macroestructurales de los años sesenta y setenta (Fuentes, 1989).

El segundo momento expansivo se corresponde con una reforma económica del Estado y, consecuentemente, de su política social. Con el neoliberalismo se abrió la preocupación por hacer llegar los beneficios sociales a grupos específicos mediante políticas de tipo compensatorio. Este tipo de políticas, conocidas también como políticas de ajuste, buscaban aminorar los efectos de las reformas neoliberales sobre los grupos vulnerables. Así, el eje de la acción gubernamental en materia de política social ha sido, desde entonces, contra la pobreza (y no a favor de los principios universales de libertad e igualdad), mediante la asistencia social focalizada, empleando la capacidad distributiva del Estado y el monopolio de la decisión respecto a qué grupos deben ser beneficiados. En este contexto la noción de equidad se situó al centro del discurso de la política social; en lugar de operar a favor de una noción universal de ciudadanía se focalizó selectivamente a los grupos que recibían apoyo, se emplazó la igualdad progresiva y despolitizó a los beneficiarios (Domingues, 2009).

El problema de la desigualdad en México persiste, pero como advertimos, ha cambiado el modo de encararla. En el segundo apartado revisaremos las acciones emprendidas por los gobiernos mexicanos a favor de la igualdad, la inclusión y la equidad en la educación terciaria. Si bien es difícil escapar de la lógica sexenal que marca los ritmos políticos en nuestro país, podremos encontrar líneas de acción y rasgos discursivos comunes entre los gobiernos para este nivel educativo. Estas constantes obedecen a que todos comparten un modelo de desarrollo donde la educación y formación de capital humano especializado resulta una pieza clave. Comparten también una lógica particular de orientar la política social hacia los grupos con mayor rezago económico y cultural: reforzando su capacidad nutricional, sanitaria y económica para la permanencia y continuidad de los niños y jóvenes en el sistema educativo, y que de ello resulten individuos con habilidades suficientes para incrustarse y desempeñarse en el sistema productivo (Millán, 2001).

1- Las instituciones de educación superior privada. Un tema de agenda. El caso mexicano.

De manera paralela a la necesidad gubernamental por permitir la expansión de las instituciones privadas para atender la creciente demanda de la población por realizar estudios terciarios, muchos países de América Latina, incluido México, se sumaron a la ola de políticas públicas mundiales enmarcadas en el neoliberalismo económico, consistentes en la reducción del papel del Estado, la reformulación de los mecanismos de bienestar social, y la modificación en la orientación de las políticas comerciales, laborales y económicas. En esta línea, varios gobiernos, convencidos de que era preciso generar un escenario de mayor competencia educativa para comprometer también a las instituciones públicas -muchas de las cuales eran cuestionadas por diversos sectores de la propia sociedad-, para mejorar su calidad y procurar ser más eficientes en sus procesos académicos, administrativos y financieros, permitieron y fomentaron la creación de instituciones privadas, en muchos casos, como el mexicano, con regulaciones legislativas ampliamente permisivas.

Ambos procesos explican la expansión de la educación superior privada en la región, y que para el caso mexicano el crecimiento de la matrícula de las privadas pasó de tener el 15.4% a nivel nacional en 1982, hasta alcanzar el 32.3% en el 2013 (ANUIES, 2013), lo que significa que en treinta años duplicaron su presencia nacional al alcanzar un millón 68 mil estudiantes, y cerca de mil quinientos establecimientos, con lo que claramente se modificó el mapa de la educación superior en México. De hecho, con excepción de Cuba y Venezuela, en el resto de los países iberoamericanos el número de instituciones universitarias privadas es mayor que el de las públicas (Brunner *et al.*, 2011).

México es un país lleno de contrastes, por lo que es necesario observar el comportamiento de los subsistemas de educación superior observando lo que ocurre en las 32 entidades geográficas en que está organizado territorialmente, ya que existen entidades donde la presencia de las universidades privadas, atendiendo al volumen de la matrícula que manejan, está por arriba del promedio nacional y a la inversa. Para el año 2013, en cinco estados del país el peso proporcional de las instituciones privadas no llegaba al 15%: Campeche, Colima, Guerrero, Tlaxcala y Zacatecas. En contraste, en siete estados, además de la Ciudad de México, la matrícula que concentraban rebasaba el 40%: Jalisco, México, Morelos, Nuevo León, Puebla, Yucatán y Guanajuato.

Las instituciones privadas son diversas entre otras cuestiones por su origen, por su filosofía y orientación educativa; por el tipo, cantidad y variedad de programas de licenciatura que ofrecen; por la magnitud de la matrícula que manejan; por su carácter local o nacional; confesionales o no confesionales; estar administradas por sociedades con fines de lucro o tener el estatuto de organismos sin fines de lucro; formar elites o dedicarse a absorber demandas del mercado; tener alto, escaso o nulo prestigio, entre otras características.

Si atendemos al tamaño de las instituciones por el número de estudiantes que atienden, así como a la oferta educativa que operan, la gran mayoría de las universidades privadas en México en el año 2013 (97.1%) se caracterizaban por una oferta educativa restringida a no más de dos campos profesionales y tener poblaciones por debajo de dos mil estudiantes. Son instituciones que, en su mayoría, fueron creadas para atender la demanda no satisfecha por las instituciones públicas de cada uno de los estados geográficos de la república mexicana en licenciaturas preponderantemente tradicionales: administración, derecho, contaduría, psicología, ingeniería en computación, nutrición, educación y comunicación.

El otro 2.9%, esto es, sólo 64 instituciones privadas, ofertaban licenciaturas en tres o más áreas de conocimiento y tenían una matrícula que superaban los dos mil alumnos. Es decir, el mapa de las instituciones privadas en México refleja la existencia de un mercado con abundantes ofertas de establecimientos, pero predominan aquellos con una escasa oferta formativa; y por otro lado, un conjunto pequeño de instituciones que ofrecen carreras en varias áreas de conocimiento.

Precisamente ese conjunto de 64 instituciones concentran, no obstante, al 59.4% de la matrícula del sector. ¿Cómo son esas instituciones?, ¿qué características tienen? En primer lugar, en varios casos se trata de organizaciones educativas que poseen planteles en diversas regiones, pero cuyo origen y desarrollo responde a intereses e historias distintas, como es el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), fundado en 1943 por importantes sectores empresariales del norte del país. Se trata de una institución secular que atiende a las élites y ciertos sectores de clase media. El ITESM es la institución privada con el mayor número de campus en México y ha internacionalizado su presencia educativa al contar con campus en varios países latinoamericanos.

Por su parte, en segundo lugar, distintas congregaciones católicas atienden a otro mercado de élite y clase media alta. La Universidad Iberoamericana (UIA), comandada por los jesuitas y fundada también en 1943, la cual tiene ocho planteles en diversas regiones del país, y que goza de un prestigio académico reconocido. Otra institución católica es la Universidad Anáhuac, perteneciente a los Legionarios de Cristo y fundada en 1964. Su población escolar también corresponde a la élite económica y política y algunos sectores de clase media. Sin embargo, a partir del año 2000 abrieron un nuevo sistema independiente de la Universidad Anáhuac, llamado Universidad Interamericana para el Desarrollo que a la fecha tiene 48 pequeños planteles con escasa oferta educativa pero ubicados en diversas regiones de México, la cual pretenden atraer a una población católica de clase media. Una cuarta institución católica con presencia en varios estados es la Universidad La Salle, fundada en 1962 y que forma parte de la congregación de los lasallistas, la cual tiene 13 planteles en el país y que también atiende a sectores sociales de élite y de clase media. Una quinta institución que atiende a sectores sociales de élite es la Universidad Panamericana, creada en 1968, y que al igual de las tres anteriores mencionadas forma parte de una congregación católica, en este caso el Opus Dei.

Como puede verse, las instituciones privadas señaladas se fundaron antes del proceso de ex-

pansión de la educación superior privada en México que se gestó hacia principios de los años ochenta y noventa del siglo pasado. Instituciones que se sumaron con diferentes estrategias y grado de ampliación de participación en el país al proceso de expansión de finales de siglo y lo que llevamos del presente.

Décadas donde hemos sido testigos de la aparición o desarrollo de otras instituciones que operan con lógicas distintas a las enunciadas, la más importante es la absorción a la demanda no atendida por las instituciones públicas; o por las menores cuotas que representa a ciertos sectores sociales sufragar los gastos educativos de sus hijas e hijos en instituciones de élite; o bien porque han construido un relativo mercado generado a través de sus propios bachilleratos, lo que ha formado un nuevo polo de atracción para determinados sectores sociales, ya que permiten el ingreso a estudios universitarios sin necesidad de realizar exámenes de admisión, como sí ocurre en las instituciones arriba señaladas, y por supuesto en todas las instituciones públicas federales y estatales.

Mención especial merece la Universidad del Valle de México (UVM) que fue creada en 1968 y a

partir de finales de la década de los setenta del siglo pasado comenzó un proceso de expansión en la Zona Metropolitana y en algunas entidades de la república. Sin embargo, desde el año 2000 se convirtió en un corporativo transnacional al firmar una alianza con Laureate International Universities, con la que inició un importante crecimiento que la llevó a pasar de 12 a 37 campus en México. Además de la UVM, Laureate adquirió a la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP) fundada en el año 2003 y que cuenta ahora con 33 planteles en el centro y norte de México. Otra institución que compró el citado corporativo fue la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) que fundada en 1966 cuenta con seis planteles en la Zona Metropolitana de la ciudad de México. Laureate tiene participación en 24 países,

711 instituciones y aglutina a más de 700 mil alumnos. Un corporativo educativo que cotiza sus acciones en los mercados accionarios de muchos países, principalmente en México, y que le permite financiar la expansión de las instituciones, manteniendo a precios razonables las cuotas que cobra a los estudiantes (Rodríguez, 2007a; Rodríguez, 2007b; Rodríguez, 2007c). Incluso, el poderío del Laureate es de tal envergadura que, por ejemplo, en el caso chileno se ha convertido en el principal proveedor de educación universitaria (Brunner y Uribe, 2007). En México es la organización que aglutinaba al mayor número de estudiantes de las instituciones privadas en 2013 con 87.548 alumnos.

Estamos frente al inicio de un proceso de mayor mercantilización de la educación superior en México, en manos en algunos casos de empresas transnacionales con un poderío económico incalculable, ante lo cual el Gobierno Federal no tiene el más mínimo control, pues su política se



Juanjo Ferres

<https://goo.gl/mLghrL>

restringe simplemente al otorgamiento y supervisión parcial y limitada de los llamados Reconocimiento de Validez Oficial de estudios (RVOE) de los programas de licenciatura de cada plantel, sin tener una visión de Estado para regular la presencia y avance de los corporativos educativos, y de lo que hablaremos más adelante.

Con una lógica de mercado, cientos de instituciones privadas han logrado proliferar a lo largo y ancho del territorio nacional gracias a una política dirigida a la atención de una demanda creciente y focalizada en determinadas áreas de conocimiento; las instituciones privadas han encontrado un mercado fértil para ofertar esas licenciaturas, sin mediar la más mínima consideración sobre la pertinencia de formar a miles de egresados que buscarán con dificultades encontrar empleos bien remunerados, debido a la sobresaturación de profesionistas en dichas áreas. Ello explica en parte que el 61% de la matrícula nacional del sector privado estudie licenciaturas en ciencias sociales y administrativas.

Ahora bien, no obstante la heterogeneidad del subsistema de educación superior privada, no representa un proceso claro de diferenciación, sino de isomorfismo organizacional, debido a que las nuevas instituciones aspiran a reproducir las formas organizativas y características institucionales de las grandes universidades privadas de élite, eje sobre el cual han constituido una de sus fuerzas de expansión acelerada (Acosta, 2005; Muñoz Izquierdo *et al.*, 2004; Levy, 1986).

Pero, ¿cuál es la legislación que norma la creación y desarrollo de las instituciones privadas en México? La educación superior pública y privada, como el conjunto de las actividades educativas nacionales, está normada por lo dispuesto por el Artículo Tercero de la Constitución Política Mexicana de 1917, en la que establece que *“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”*. En la fracción VI del citado Artículo se menciona que los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades, y que el Estado tiene la libertad de otorgar y retirar el reconocimiento de validez de dichas instituciones, bajo los términos que establezca la ley.

Y en efecto, la legislación en la materia establece que El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) es el mecanismo mediante el cual la Secretaría de Educación Pública (SEP), las autoridades educativas estatales y algunas de las universidades públicas autónomas, otorgan reconocimientos de validez oficial de estudios a los planes y programas de estudio que una institución privada imparte, o pretende impartir en el sistema educativo nacional.

El RVOE se otorga a cada uno de los programas de estudio en específico, no a la institución en su conjunto. Por lo tanto, es posible que una institución privada cuente con el RVOE para determinados planes y programas de estudio y no cuente con RVOE para otros. Por desgracia, La Ley General de Educación no establece prohibición expresa para que las instituciones privadas ofrezcan e impartan programas si no cuentan con el RVOE. La única obligación que tienen las instituciones privadas que ofrecen programas sin dicho reconocimiento, consiste en mencionar en toda su publicidad y documentación que emitan que no cuentan con RVOE, cuestión que en muchos casos no se cumple conforme a la revisión que hicimos de las páginas electrónicas de un conjunto considerable de instituciones del país. La consecuencia principal para los estudiantes que cursan una carrera en un programa sin RVOE es que carecen de la posibilidad de obtener un título y cédula profesional.

Como puede apreciarse, el subsistema de educación superior privada está débilmente regulado por el Gobierno. La legislación y los instrumentos normativos que existen son laxos y diseñados hace muchos años, por lo que han sido desbordados por el ritmo y características del crecimiento del sector. Ante esta situación, todo parece indicar que el gobierno no tiene dentro de su agenda política el modificar la legislación al respecto, en la lógica de un Estado que conduce los destinos de la educación superior nacional, tal como lo hace con los niveles educativos previos y parcialmente con la educación superior pública. El Gobierno ha optado por una política “a distancia”, consistente en impulsar un sistema de acreditación de los programas de licenciatura de todas las instituciones del país a través de organismos independientes de las universidades

y del gobierno mismo, tal y como ocurre en buena parte del sistema de educación superior en la Comunidad Europea, con objeto de certificar la calidad de la educación que cada institución ofrece, así como en varios países latinoamericanos, lo que se conoce como sistemas de aseguramiento de la calidad (SAC), tal es el caso de Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Jamaica, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela. (De Garay, 2012; Espinosa, 2010).

En el caso mexicano, la SEP consciente de que los RVOE no son el instrumento idóneo para garantizar la calidad de las instituciones, pero sin la voluntad política para modificar el marco legislativo, se dio a la tarea de crear diversos organismos independientes del gobierno, los cuales se encargan de certificar la calidad de los programas educativos de las instituciones. Esas instancias pueden ser algún organismo acreditador del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), Consejo creado en el año 2000, o los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES), creados en 1990.

¿Cuál ha sido el resultado de esa política a distancia? Para el año 2013, según las cifras oficiales de la propia SEP, mientras que el 89.4% de los alumnos matriculados en universidades públicas estatales estudiaban en carreras que han sido certificadas como de buena calidad, así como el 84.3% en las universidades públicas federales, en las instituciones privadas la proporción únicamente abarcaba a un 18.8% de sus alumnos matriculados, y que en general se concentran en las universidades de élite mencionadas párrafos atrás y en algunos campus de la UVM (SEP, 2015).

A 25 años de creación de los CIIES y 15 años de existencia del COPAES, es claro que la política del gobierno federal ha tenido magros resultados para el subsistema de instituciones privadas, la gran mayoría de las cuales se limitan a conseguir su RVOE, con lo que les basta para conquistar mercados educativos que las instituciones públicas y las privadas de élite no atienden o no pueden atender. Asegurar la calidad a través del SAC establecido de manera voluntaria no parece formar parte de la agenda de las instituciones privadas que han surgido en las últimas décadas.

2- Políticas para la igualdad, la inclusión y la equidad en México.

Entendemos por desigualdad la distribución y acceso desigual a la riqueza y ciertos bienes sociales, de los cuales el Estado se erige como garante de su distribución y beneficio entre todos los grupos sociales. La educación, además de ser un bien en sí mismo, permite el acceso a otros beneficios sociales, como el empleo, la participación política, calidad y condiciones de vida satisfactorios. En este sentido, el acceso a ella se entiende también como un derecho.

En México, el artículo 3 constitucional consagra como derecho de los mexicanos recibir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 9 de febrero de 2012). A diferencia de los niveles precedentes, el acceso a la educación superior se consigue como una distinción o privilegio al poner a concurso los méritos individuales. Sin embargo, este proceso no está libre de inequidades ya que este criterio está afectado por condiciones multifactoriales que se van acumulando a lo largo del proceso de escolarización y que terminan definiendo contextos de oportunidad variables.

Con el reconocimiento de los derechos de nuevos grupos sociales referidos como “minorías” (mujeres, discapacitados, etnias, etc.), se ha impuesto la necesidad de hacer participar a estos grupos de manera creciente de los bienes y procesos de integración social. La educación, y en particular la superior, se reconoce como el medio para dotar de capacidades culturales a los individuos: conocimientos especializados que les permiten posicionarse mejor en el sistema de estratificación, nuevos y mejores horizontes laborales, sociales y políticos. En este sentido, el debate reciente se ha abierto no sólo a ampliar el acceso a la educación terciaria al procurar hacerla más inclusiva, también se han buscado mecanismos para que la inclusión sea equitativa.

La equidad educativa podemos entenderla en un sentido amplio: ante todo se espera que sea pertinente, esto es, que sirva a los grupos beneficiados; también que sea de calidad, es decir, que desarrolle conocimientos y competencias para desempeñarse adecuadamente en la vida

social y productiva. Finalmente, que sea justa, esto es, que su distribución acorte las brechas que distancian a ciertos grupos el acceso y logro educativo. Se entiende que estas brechas son producto de ciertas circunstancias sociales, económicas o culturales que disponen de distinta manera a los individuos de la posibilidad de aprovechar o usar este bien social en su beneficio. En este apartado nos proponemos revisar las acciones emprendidas por los gobiernos mexicanos a favor de la igualdad, la inclusión y la equidad en la educación terciaria.

a) El saldo de los años noventa: la modernización como diversificación institucional y ampliación de la cobertura.

Al inicio del proceso modernizador que podemos ubicar a partir de 1989 y hacer extensivo a toda la década de los años noventa, la cobertura de la educación superior era del 14.5% del grupo de edad 19-23, concentrada en la ciudad de México y altamente desigual. De tal manera que uno de los ejes de la modernización para este nivel educativo consistió en la ampliación de la cobertura y el inicio de la diversificación institucional de la oferta (Vázquez, 1997). Este proceso expansivo favoreció la diversidad de la oferta institucional y de opciones formativas, buscando atender necesidades concretas en el ámbito regional y productivo, mediante el crecimiento de las Universidades Estatales, Tecnológicas y Politécnicas. De manera paralela, como ya vimos, los establecimientos privados también participaron contribuyendo a la diferenciación interna del sistema.

Así, el siglo XXI arrancó luego de una fuerte expansión de la oferta institucional y de su matrícula, que fue hasta entonces la estrategia más frecuente para alcanzar la igualdad en este nivel. No obstante la diversificación institucional y el incremento de la oferta, debido al crecimiento demográfico y el incremento de los niveles educativos previos, la tasa de absorción de los egresados del nivel medio superior se mantuvo prácticamente constante; en el año 2000 se alcanzó apenas la que existía en la década de los ochenta (Bracho, 2001). Tampoco hubo variación en los fuertes contrastes regionales de origen socioeconómico y cultural: en el año 2000, el 45% de los jóvenes entre 20 y 24 años provenientes de zonas urbanas y de familias con ingresos medios y altos, accedieron a la educación superior; mientras que lo hicieron solamente el 11% de los sectores urbanos pobres y el 3% de los sectores rurales pobres (Rubio Oca *et al.*, 2006). En la misma línea, el 23% de los jóvenes matriculados en las IES públicas provenían del quintil con mejores ingresos, mientras que menos del 1% proviene del quintil más pobre; con ello, los recursos públicos que se invertían eran en promedio 38 pesos, mientras que para los del quintil de mejores ingresos el gasto promedio era de 1,158 pesos (Bracho, 2002). Entonces, el esfuerzo de ampliación de la oferta seguía siendo limitado y segmentado, lejano a las metas de equidad enunciados por los gobiernos modernizadores.

b) Las acciones gubernamentales en materia de equidad e inclusión al comienzo del S.XXI

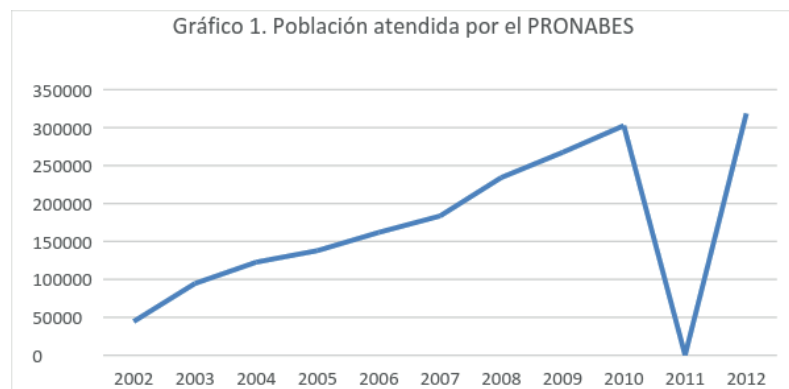
El Programa Nacional de Educación (PRONAE) del primer presidente de la oposición¹ Vicente Fox Quezada (VFQ) sostenía que la educación superior era un medio estratégico para el logro de la equidad social, de tal manera que entre sus tres objetivos se propuso la *ampliación de la cobertura con equidad*. El foco de atención fueron los jóvenes provenientes de segmentos sociales vulnerables, mediante acciones y programas de política encaminadas a la creación de nuevas instituciones públicas y ampliación de la oferta, incluyendo programas a distancia para integrar a regiones de baja densidad poblacional o de difícil acceso; apoyos económicos para estudiantes de escasos recursos, privilegiando a mujeres y jóvenes de zonas indígenas y rurales, y urbanas marginadas; apoyar programas de movilidad y fortalecer el sistema de Universidades e Institutos Tecnológicos. Las líneas de acción se volcaron al incremento en la cobertura de las distintas modalidades educativas, especialmente para los estudiantes de origen indígena, reducir la brecha de cobertura entre entidades, mejorar las tasas de titulación e iniciar el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), que se propuso incrementar anualmente las becas hasta alcanzar 300 mil al fin del sexenio.

Se hicieron otros programas de becas para transporte y de excelencia académica para los universitarios de los últimos semestres de las Escuelas Normales; se dio continuidad a las becas de Posgrado en México y el extranjero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; becas provenientes del Fondo Nacional de Becas (FONABEC), becas crédito promovidas por la Sociedad de Fomento a la Educación Superior (SOFES) y por algunas entidades de la República (Rubio Oca *et*

al., 2006). La relevancia e innovación de estas acciones y en particular del establecimiento del PRONABES, podemos sintetizarla en los siguientes aspectos: en primer término porque el financiamiento se destinaba, por primera vez, directamente a los estudiantes universitarios (cabe señalar que en la década previa, ellos habían sido sólo beneficiarios indirectos de las acciones gubernamentales que privilegiaron el crecimiento y mejora de los establecimientos, programas destinados a los profesores y a la evaluación de la gestión, pero nunca habían sido *objeto* de la política). En segundo lugar, porque los propósitos de las acciones no eran reguladores, que fue el sello distintivo de la acción gubernamental durante la década de los noventa, sino redistributivos. En tercer lugar, porque el PRONABES abrió paso a dos tipos de apoyos, por una parte un soporte económico y por la otra, académico y tutorial. Estos aspectos contribuyeron a reelaborar la concepción de igualdad, para aproximarla más a la inclusión y la equidad.

Posteriormente, el siguiente gobierno del PAN se propuso en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad*. Las líneas de acción insistían en la ampliación de la cobertura y la diversificación institucional de la oferta. En este marco, advertimos la continuidad de las acciones seguidas en el sexenio anterior ampliando y mejorando más de 400 institutos tecnológicos y universidades en toda la República y creando nuevas universidades, entre ellas las interculturales y la Universidad Abierta y a Distancia de México.

Otra línea continuó con el impulso de la distribución más equitativa de oportunidades, entre regiones grupos sociales, etnias y con perspectiva de género. Con ello, se redobló el apoyo al PRONABES y se buscó complementar con otros programas como el de Desarrollo Humano Oportunidades, especialmente para aquellos jóvenes que lo habían recibido durante la educación media superior (EMS). Durante este gobierno hubo un fuerte énfasis en la EMS, como ya hicimos referencia al inicio del apartado, en 2012 se alcanzó la obligatoriedad formal² que también recibió nuevos apoyos financieros para sus estudiantes y se buscó una reforma en ese subsistema y su integración con otros niveles educativos. También se impulsó un programa de crédito educativo Programa Nacional de Financiamiento a la Educación Superior (PRONAFIES), el cual no prosperó³.



Fuente: CONEVAL: Informe de Evaluación del PRONABES, 2010-11 y 2012-13.
(No hay datos para el ciclo 2011-12)

Con el regreso del Partido de la Revolución Institucional (PRI) al gobierno, los contenidos expresados en los propósitos de inclusión para la educación terciaria han sido sólo de matiz; aun cuando al inicio de la nueva administración imperaba un ánimo reformista en distintas áreas de la administración pública incluido el sector educativo.

Si bien en el discurso se mantienen la inclusión y la equidad, elementos presentes en los instrumentos de intervención gubernamental previos, destaca expresamente la traza de acción afirmativa, especialmente orientada con *Perspectiva de género* que es una de las estrategias transversales del Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018).

Las palabras clave en este objetivo son democratización, productividad y justicia. Hay siete estrategias involucradas en este objetivo, seis de las cuales comprenden a la educación superior e implican la planeación y la organización del sistema para incrementar la cobertura; prevenir

y disminuir el abandono en la EMS y ES (es aquí donde se localizan los programas de becas); impulsar la educación intercultural y nuevas formas y espacios de atención para la inclusión de personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes; eliminar las barreras que limitan el acceso y la permanencia a los grupos vulnerables. Hablamos ya que entre los ejes transversales del Programa se cuenta la *Estrategia 3 orientada hacia la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres*. Es en estas líneas de acción donde se encuentran las acciones más significativas, al promover mediante diversos tipos de apoyo el acceso y continuidad de sus estudios de madres jóvenes, jóvenes embarazadas, mujeres jefas de familia y para mujeres indígenas. Los apoyos puntuales son becas para cada uno de estos grupos, así como el desarrollo de marcos normativos que garanticen la retención escolar para todas ellas.

Tal como hemos observado, desde el inicio del siglo XXI una acción permanente de los distintos gobiernos ha sido el otorgamiento de becas. Cada vez se amplían y diversifican más los apoyos financieros hacia grupos particulares. Todo esto ha llevado a la presente administración a crear una Coordinación Nacional de Becas para la Educación Superior (CNBES) adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior que hoy ofrece 13 distintas modalidades de becas para pregrado y posgrado⁴, además de las que ofrece el PROMAJOVEN de la Secretaría de Educación Pública (SEP), vinculadas a las acciones transversales como las Becas para Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas para educación básica⁵ y para la educación superior de CONACYT como el Apoyo a Madres Jefas de Familia⁶.

3- ¿Hacia dónde se orientan las políticas para el sector privado, la inclusión y la equidad en los próximos años?

En las crecientes modalidades de apoyos financieros para grupos específicos podemos advertir acciones claras en la línea de la equidad, ya que procuran emparejar las condiciones que abren las brechas para el logro educativo. No obstante, aún falta un largo camino por recorrer.

Usando como referencia la clasificación de Rama (2009) para los sistemas de educación superior latinoamericanos⁷, nuestro sistema educativo estaría de manera muy reciente iniciando la transición de un sistema de minorías a uno de masas. Para contrarrestar el rezago en la cobertura, la actual administración se propuso alcanzar para el ciclo escolar 2018-19 una tasa bruta⁸ para el grupo de 18-22 años del 40% con el Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media y Superior⁹. Este programa no supone la apertura de nuevas IES, sino que es una convocatoria para que las ya existentes concursen por recursos extraordinarios no regularizables con proyectos para la ampliación de la matrícula y la diversificación de la oferta. Un rasgo común de estas IES es que son –predominantemente– oferta no universitaria, de ciclos cortos y vocación tecnológica, orientadas a reforzar la demanda educativa de las entidades federativas y de municipios donde se ha identificado que es necesario ampliar las oportunidades de acceso, así como de reforzar el vínculo con los contextos productivos locales.

En términos de acciones de política, aquellas iniciadas con el nuevo milenio son consistentes, pero no suficientes con las necesidades de nuevos sectores que se vislumbran demanden educación superior en los próximos años. Se espera que en la medida en que tengamos sistemas más inclusivos, se profundicen las diferencias en la composición social, cultural y etaria del estudiantado. Esto trae aparejada la necesidad de generar acciones institucionales a favor de la igualdad, la inclusión y la equidad, algunas ya visibles como la ampliación y diversificación de modalidades formativas, el crecimiento de la matrícula y los apoyos financieros. Consecuentemente, esperaríamos que las nuevas oportunidades no sólo incrementaran el egreso certificado, sino la inserción laboral adecuada a las capacidades y logros alcanzados. Igualmente, se esperaría una transformación institucional que permitiera incluir diversas experiencias educativas y capacidades de aprendizaje. Estos requerimientos se acentuarán al paso del tiempo ya que la fase de universalización (estimada para la región latinoamericana en los años veinte del presente siglo) no obedecerá a una presión demográfica del grupo de edad tradicional, sino a demandas formativas y de actualización provenientes del mundo laboral. Lamentablemente esto queda aún por concretarse, ya que las evidencias que tenemos hasta ahora no muestran que vamos con paso seguro hacia la transformación del sistema. A continuación enunciaremos algunas:

a) Persistencia de estructuras académicas tradicionales y concentración de matrícula destinada al sector terciario¹⁰.

La expansión de las opciones formativas no universitarias no es exclusiva del sector privado, ni de nuestro país. Pero no ha sido suficiente para modificar la distribución de la matrícula. La demanda por educación superior sigue prefiriendo la educación universitaria y en las carreras inclinadas al sector terciario. En 2014 las carreras con mayor demanda y donde se concentra más del 40% de la matrícula son: Contaduría, Administración, Derecho, Comunicación, Ciencias Políticas, Educación y Pedagogía, Psicología, Turismo, Diseño, Medicina (Universo Laboral, 2015). Hay evidencia que el paso por las instituciones de ciclos cortos y/o de orientación tecnológica no es una experiencia satisfactoria para los estudiantes; igualmente se presenta poca disposición institucional para atender las necesidades específicas de la población que asiste a estas IES y de generar ambientes propicios de aprendizaje (Ramírez, 2012; Silva Laya y Rodríguez, 2012; De Garay, 2006; Flores Crespo, 2005; Silva Laya, 2006). Difícilmente las políticas de equidad pueden tener efecto en el marco de estructuras académicas como las vigentes, que no responden aún a la noción de pertinencia ni de calidad tal como las definimos en un principio. Ampliar y diversificar oportunidades educativas no es suficiente si no se modifican también las condiciones estructurales y organizativas de nuestras IES, adecuadas a las características y necesidades de los nuevos grupos sociales que las habitan.

b) La apuesta por la formación pertinente de capital humano.

Las políticas de equidad educativa buscan incidir en la continuidad, permanencia y certificación del sistema educativo con el fin de generar un capital humano en posibilidades de competir por ocupaciones y puestos laborales. Una tendencia de las economías que crecen a un menor ritmo que la oferta de egresados del sistema educativo más y mejor formados, es sustituir los puestos laborales menos calificados con otros más calificados con niveles salariales muy similares generando una suerte de sobre educación en la competencia por los puestos de trabajo (Rama, 2009). Sin embargo, las tasas de crecimiento económico de México de los últimos años no permiten un crecimiento suficiente y sostenido para absorber a los nuevos contingentes de la fuerza de trabajo, particularmente de la mejor formada. La tasa de desempleo aumenta conforme el nivel de instrucción es mayor, lo que ocurre desde los años noventa¹¹ (Millán, 2010). La elevación de credenciales educativas no resuelve por sí misma el problema de la productividad ni la pobreza, ya que la valoración de las competencias no son términos absolutos sino relativos a las necesidades de un sistema social y productivo. Entonces, debemos preguntarnos por la efectividad de la estrategia gubernamental centrada en la formación de capital humano, tal como se viene sosteniendo desde hace 25 años (véase también López y Pereyra, 2002).

c) Las desigualdades regionales.

A diferencia de los niveles educativos precedentes, el acceso a la educación superior, como ya fue referido, se concursa por mérito. Las políticas de inclusión y equidad operan sólo para aquellos que han sido seleccionados de acuerdo a este criterio. Derivado de lo anterior, las condiciones de acceso desigual son atribuidas a las capacidades diferentes de los individuos más que problematizarlas como producto de un proceso de exclusión discriminatorio. Esto es adecuado ya que la equidad nos remite a grupos y el mérito a las personas, pero en un sistema educativo tan segmentado se requieren más acciones inclusivas que compensen a los individuos de las desventajas generadas por el propio sistema educativo. En general nos referimos a condiciones estructurales y contextuales de las escuelas, incluyendo las de inseguridad y violencia que hoy afectan a muchas regiones del país.

d) Diversificación institucional y regulación.

Un efecto no deseado de la diversificación institucional es la segmentación y calidad desigual de la oferta. Como se ha mostrado en otra parte del documento, las IES privadas han crecido beneficiándose de la ausencia de regulación o como efecto no esperado de la hiper-regulación de las universidades públicas. Al igual que en el sector público, la mayor proporción de establecimientos privados que han abierto durante los últimos veinte años son instituciones de ciclos cortos, técnicas ó de absorción de la demanda. El hecho de que estas IES generen estrategias de incorporación y retención para ciertos grupos económicamente desfavorecidos pudiera leerse como una contribución a la equidad (Silas, 2005). Pero, también puede leerse como una sociabilidad paralela al sistema educativo que genera circuitos de inclusión para una población

que de otra manera quedaría excluida; queda pendiente responder hasta qué punto la falta de regulación a estos establecimientos no están trastocando los códigos selectivos del sistema, contribuyendo a profundizar la segmentación, o si son tolerados porque “estabilizan expectativas” de acceso a las IES pese a la evidencia de la fragilidad educativa de esas instituciones. Es ineludible la responsabilidad social del Estado en esta materia.

Ante el panorama de expansión no regulada de las instituciones de educación superior privadas, que hasta el momento no parecen sumarse a la intención gubernamental por incorporarse al proceso de acreditación de sus programas de licenciatura, llama la atención que en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en el Capítulo destinado al diagnóstico, no se hace la más mínima referencia al fracaso de la política educativa de aseguramiento de la calidad a través de los organismos evaluadores para el caso de las instituciones privadas. Y aunque se establece el objetivo de fortalecer la calidad de la educación superior, teniendo como una de las líneas de acción planteadas “*articular un sistema nacional de evaluación y acreditación de los programas académicos e instituciones de educación superior*” (p. 50); indicándose que se aspira a la meta de un 72% de la matrícula a nivel nacional en programas de calidad (p. 86), no se precisa cómo se lograría alcanzarla. Hasta la fecha, la SEP no ha definido en qué consistiría dicho sistema nacional de evaluación, con lo cual todo indica que la política de laxitud y a distancia seguirá perdurando en el futuro cercano.

Más aun, al proponerse el gobierno actual pasar de una Tasa Bruta de Escolarización de educación superior del 32.1% en 2013 a 40% en el 2019, y en un contexto de reducción brutal de los ingresos financieros públicos provenientes del petróleo, debido a la caída de su valor mundial, con lo cual las posibilidades de inversiones públicas de gran magnitud hacia el subsistema público no se pueden esperar, no parece vislumbrarse un cambio sustancial en la política educativa hacia el subsistema privado, antes al contrario, es probable que se fomente y facilite su desarrollo y expansión. Para el gobierno actual, resultará más seductor y vistoso anunciar el aumento de la cobertura educativa para atender a miles de jóvenes, que informar que no se cumplió la meta de cobertura porque se estableció un sistema de evaluación y control estatal sobre la calidad de las instituciones privadas con lo que se limitó su crecimiento.

Bibliografía

- Acosta, A. (2005), *La educación superior privada en México*, Venezuela, IESALC – UNESCO (en línea). Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- ANUIES, (2013), *Anuario Estadístico 2013*, México, ANUIES.
- Bracho, T. (2001), “El rezago educativo en México: ¿desigualdad social o diversidad cultural?”, en *Educación*, año IV, núm. 71, Abril.
- Bracho, T. (2002), “Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica”, en *Educación*, Núm. 29, pp. 31-54.
- Brunner, J.J. et al., (2011), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*, Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo – Univerisia.
- Brunner, J.J. y Uribe, D. (2007), *Mercados Universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Chile, Ediciones Universidad Diego.
- De Garay, A. (2006), *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*, Colombia, CGUT-SEP y Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- De Garay, A. (2012), “Los diez primeros años del Proceso de Bolonia en la educación superior en Europa”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XLI (2), núm. 162, pp. 113-126.
- *Diario Oficial de la Federación*, México, 9 de febrero de 2012.
- Domingues, J. (2009), *La Modernidad Contemporánea en América Latina*, Argentina, Siglo XXI- CLACSO.
- Espinosa, O. (2010), “Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América

Latina”, en *Akademeia*, vol.1, núm. 1 (en línea). Disponible en: <http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2010/08/Los-sistemas-de-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-en-America-Latina.pdf>

- Flores-Crespo, P. (2005), *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*, México, ANUIES.
- Fuentes, O. (1989), “Las épocas de la universidad mexicana”, en *Cuadernos Políticos*, núm. 36, pp. 47-55.
- Levy, D. (1986), *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*, Chicago, University of Chicago Press.
- López, N. y Pereyra, A. (coords.) (2002), *La incidencia de la educación sobre el bienestar de los hogares*. Serie Debates N° 3, SITEAL, UNESCO, IIPE, OEI (en línea). Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_libro_debate_3.pdf
- Millán, H. (2001), “Política Social y teoría de la justicia. Los fundamentos del combate a la pobreza en México”, en *Economía, Sociedad y Territorio*, Vol. III. num.9, enero-junio, El Colegio Mequiquense, A.C. Toluca, México, pp. 63-92.
- Muñoz Izquierdo, C. et al., (2004), *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, ANUIES.
- Rama, C. (2009), “La tendencia a la masificación. De la cobertura de la educación superior en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 50, pp. 173-195.
- Ramírez García, R. (2012), *Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*, México, ANUIES.
- Rodríguez, R. (2007a), “Presente y futuro de la universidad Transnacional en México. Primera parte”, en *Campus Milenio*, núm. 235 (en línea). Disponible en: <http://rodriguez.blogsome.com/>
- Rodríguez, R. (2007b), “Presente y futuro de la universidad Transnacional en México. Segunda parte”, en *Campus Milenio*, núm. 236 (en línea). Disponible en: <http://rodriguez.blogsome.com/>
- Rodríguez, R. (2007c), “Presente y futuro de la universidad Transnacional en México. Tercera parte”, en *Campus Milenio*, núm. 237 (en línea). Disponible en: <http://rodriguez.blogsome.com/>
- Rubio Oca, J. (coord.) (2006), *La Política Educativa y la Educación Superior en México, 1995-2006: Un Balance*, México, FCE- SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013), *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2015), *Padrón Nacional de Programas de Calidad* (en línea). Disponible en: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/calidad/subsistema.aspx>
- Silas Casillas, J. C. (2005), “Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana”, en *Perfiles educativos*, vol. 27, núm. 109-110, pp. 7-37.
- Silva Laya, M. y Rodríguez, A. (2012), *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*, México, ANUIES.
- Silva Laya, M. (2006), *La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*, México, ANUIES.
- Vázquez, J. (1997), “La modernización educativa (1988-1994)”, en *Historia Mexicana*, vol. XLVI, núm. 4, pp. 927-954.

Notas

- ¹ Candidato electo del partido Acción Nacional (PAN).
- ² El compromiso de alcanzar la meta de obligatoriedad para todo el grupo de edad 15-19 se ha planteado gradualmente alcanzarlo al ciclo escolar 2020-21.

- 3 No hacemos un recuento exhaustivo de los programas de becas ya que no tienen o tuvieron como objetivo central la igualdad, la inclusión y/o la equidad, como el Programa de Becas Universitarias, de Excelencia Académica y Aprovechamiento Escolar o las Becas de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social.
- 4 Becas de Manutención (antes PRONABES), de Capacitación, de Excelencia, de Superación Profesional, de Titulación, de Vinculación, de Excelencia de Contribución a tu entorno, de Servicio Social, Manutención Hijos de Militares, Movilidad Internacional Licenciatura y TSU, Movilidad Internacional Posgrado, Movilidad Nacional Licenciatura y TSU, Movilidad Nacional Posgrado (<http://www.cnbes.sep.gob.mx/>).
- 5 <http://www.promajoven.sep.gob.mx/>
- 6 <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/apoyo-a-madres-jefas-de-familia>
- 7 La clasificación por etapas de acuerdo al tipo de matriculación y cobertura: *de elites* hasta 15%; *de minorías* 15%- 30%; *de masas* más de 30% y hasta 50%; *universal* más de 50% y hasta 85% y *absoluta* mayor al 85%.
- 8 En matrícula escolarizada y no escolarizada.
- 9 Para la educación superior: http://www.ses.sep.gob.mx/images/fondos%20y%20pades%202015/6_2_15/lineamientos_U079%20con_modificaciones%20de_DGESPE.pdf
- 10 Las carreras con mayor demanda en las Universidades, en las que se concentra más del 40% de la matrícula son: Contaduría, Administración, Derecho, Comunicación, Ciencias Políticas, Educación y Pedagogía, Psicología, Turismo, Diseño, Medicina. Universo Laboral, <http://www.revistauniversolaboral.com/revistero/index.php/en-esta-edicion-52/item/119-las-10-carreras-mas-estudiadas-vs-las-10-mas-demandadas-por-las-empresas> consultado el martes, Abril 28, 2015.

11

Tabla 1. Tasa de desempleo por nivel de instrucción (IV trimestre, Áreas más urbanizadas)*		
	2012	2014
Primaria incompleta	4,7	3,7
Primaria	15,7	12,1
Secundaria	36,5	38,5
Medio superior y superior	43,0	45,6

*Cálculos propios, ENOE, INEGI, 2012, 2014

Resumen

Este artículo hace un breve recuento de las transformaciones estructurales del sistema de educación superior mexicano de los últimos quince años del siglo XX, y se pregunta por las consecuencias de dichos cambios en dos ámbitos: la expansión del sector privado y la igualdad de oportunidades educativas, la equidad y la inclusión. Atendemos las acciones emprendidas por los gobiernos mexicanos en el arranque del siglo para hacer frente a dichas problemáticas y señalamos algunos temas de agenda educativa pendientes para los próximos años. Con relación al primer tema, la educación privada, un asunto ineludible para la política educativa es la regulación del sector. Para el segundo, la igualdad educativa, la equidad y la inclusión, el desafío es la transformación institucional para la atención adecuada a las necesidades educativas de nuevos sectores sociales.

Palabras clave

Educación superior - Política educativa - Educación privada - Inclusión - Equidad

Abstract

This article gives a brief account of the structural transformations of the last 15 years of the 20th century Mexican higher education system, and wonders about the consequences of such changes in two areas: expanding the private sector and the equality of educational opportunity, equity and inclusion. We serve the actions taken by the Mexican government at the start of the century to address these problems and point out some issues pending education agenda for the coming years. Regarding the first issue, private education, an unavoidable issue for educational policy it is to regulate the sector. For the second, equality of educational opportunity, equity and inclusion, the challenge is the institutional transformation for adequate attention to the educational needs of new social sectors.

Keywords

Higher education - Educational policy - Private education - Inclusion - Equity